



HAL
open science

Educations transversales, “ éducations à ”, questions d’actualité? Quelles démarches scientifiques en régime de savoirs incertains et controversés

Angela Barthes, Jean Marc Lange

► To cite this version:

Angela Barthes, Jean Marc Lange. Educations transversales, “ éducations à ”, questions d’actualité? Quelles démarches scientifiques en régime de savoirs incertains et controversés. Doctorat. France. 2022. hal-03825547

HAL Id: hal-03825547

<https://hal.science/hal-03825547>

Submitted on 22 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Références : Barthes A., Lange J-M. (2022). Educations transversales, « éducations à », questions d'actualité ? Quelles démarches scientifiques en régime de savoirs incertains et controversés. Hals. Archives ouvertes. 22-10. 63 p.

**Educations transversales, « éducations à », questions d'actualité ?
Quelles démarches scientifiques en régime de savoirs incertains et controversés**

Angela Barthes, Université d'Aix-Marseille

Jean-Marc Lange, Université de Montpellier

Table des matières

Chapitre 1 – Questions d’actualité et éducation.....	4
1. Evolutions récentes des recherches en éducation.....	4
Les pratiques d’éducatons non formelles ou informelles	5
L’émergences des éducations à et autres questions socialement vives.....	8
La prise en charge par la recherche de thématiques transversales d’actualité.....	11
2. Problèmes épistémologiques de la prise en charge des questions d’actualité en éducation ..	13
La mutation du système de référence de la légitimité des savoirs scolaires.....	14
Une combinaison de raisons exogènes et endogènes	14
La fin d’un mode de légitimation et l’ère des bricolages épistémologiques.....	15
Construire des objets d’enseignement à partir de savoirs débattus et/ou non stabilisés	16
Comment enseigner des contenus renvoyant à des questions socialement vives ?	17
Les conséquences didactiques : l’échelle du risque des disciplines scolaires et la « bonne distance »	19
3. Précisions sur les éducations à et les questions socialement vives. : positionnements et convergences.....	21
Les éducations à : une commande politique aux systèmes éducatifs mondiaux	21
Les QSV : un courant de recherche centré sur des réflexions renouvelées relatives	23
au rapport sciences-société dans l’enseignement	23
Divergences et complémentarités des éducations à et des QSV	23
Poser le problème de la légitimité de ce qui est enseigné dans un régime de savoirs non stabilisés, voire controversés	24
4. De l’utilité sociale de l’école et des enseignements face aux questions d’actualité en éducation.....	25
Des registres propositionnels communs : Contribuer à la transformation sociétale	27
Diversité et conflits de savoirs.....	28
Rapports aux savoirs et disciplines.....	28
Chapitre 2 : Démarches scientifiques et le mémoire en sciences de l’éducation et de la formation...	29
1. Les risques actuels des recherches en SHS et de la nécessité de produire des savoirs robustes	31
2. La démarche générale des sciences humaines et sociales.....	32
Réaliser l’état de l’art	32
Conceptualiser	33

Problématiser (et éventuellement émettre des hypothèses)	34
Construire le modèle d'analyse	35
Choisir la méthode, définir les outils.....	36
Choisir les terrains, expériences, études de cas.	37
Démontrer.....	38
Chapitre 3 : Spécificité méthodologiques des registres propositionnels.....	40
1. Des outils curriculaires vers des propositions de prolongements	40
Le système curriculaire.....	40
3. De la nécessité des méthodes curriculaires prenant en charge une « éducation au politique »	
42	
4. De la prospective territoriale	46
Chapitre 4 : Structurer votre propre recherche dans le champ.....	47
Etape 1: Enquêter sur votre contexte de recherche.....	47
Etape 2 : enquêter sur les méthodes de recueil de données disponibles	48
Etape 3 : S'assurer d'avoir compris la démarche scientifique des SHS par une analyse critique des travaux existants	49
Etape 4 : Affiner votre projet de recherche	50
Etape 5 : construire le modèle d'analyse et les indicateurs	51
Bibliographie.....	51
Educations et questions socialement vives : généralités et épistémologies	51
Epistémologie des sciences	59
Méthodes en sciences sociales et en sciences de l'éducation et de la formation	62

Chapitre 1 – Questions d’actualité et éducation

1. Evolutions récentes des recherches en éducation¹

D’une façon générale, l’histoire des systèmes éducatifs montre que les priorités se succèdent accompagnés d’une instrumentalisation plus ou moins marquée au service des projets politiques du moment (consolidation du sentiment national durant la guerre, légitimation des hiérarchies de pouvoirs en période coloniale, normalisation sociales de l’après-guerre, etc.). Les actualités dramatiques, par exemple les attentats 2015, les crises sanitaires de 2019, les urgences climatiques...et les réactions des institutions éducatives à ces événements vérifie toujours l’ancien constat selon lequel l’éducation est remobilisée dans les moments de crise.

Dans un contexte de politiques ultra-libérales mondialisées, l’éducation est de plus en plus amenée à préparer les individus aux problèmes et aux risques globaux encourus par les sociétés. Plusieurs exemples convergent dans ce sens : instauration de la décennie de l’éducation au développement durable (EDD) 2004-2014 par l’UNESCO, suivie de l’agenda « *Education 2030* » en vue de mettre en œuvre les dix-sept objectifs de développement durable de la planète ; l’OCDE propose un programme pour *l’éducation à la citoyenneté* ; l’OMS en propose un pour *l’éducation à la santé* ; la banque mondiale finance de vastes programmes d’*éducation pour tous* (EPT). Les Etats sont ainsi tenus de s’adapter aux demandes de prise en charge politique des enjeux de sociétés, mais aussi d’adapter les contextes locaux aux exigences des instances de gouvernances internationales. Les *curricula* de formations (scolaires ou non) témoignent des priorités politiques du moment, autant que des enjeux considérés majeurs à chaque période. Les évolutions des recherches en sciences de l’éducation et de la formation (SEF) sont également un témoin de ces évolutions mettant en évidence l’intérêt de la discipline dans l’accompagnement des questions d’actualité.

C’est ainsi que les bases de données des thèses et celles des enseignants-chercheurs (Barthes et Albéro, 2019) montre que les grandes orientations actuelles des recherches en sciences de l’éducation et de la formation mutent avec

- Un retour d’intérêt à propos des pratiques dites *non-formelles* et *informelles* d’éducation qu’elles soient professionnelles, associatives, médiatiques, muséales ou encore à l’initiative individuelle (pratiques autodidaxiques).
- L’émergence ou la réactivation d’un intérêt de la recherche pour les « *éducations à* » en tant qu’enseignements thématiques et non-disciplinaires qui correspondent à des commandes politiques ou à des besoins sociétaux, ou encore questions d’actualités et autres questions socialement vives.

¹ Ce paragraphe est issu de Barthes A. et Albéro B. (2019). Sciences de l’éducation et enjeux majeurs de société. In Mabillon-Bonfils et Delory-Momberger (dir.). A quoi servent les sciences de l’éducation. Coll. Pédagogies dirigée par Mérieu. ESF Sciences humaines, Paris. p. 167- 186.

- La prise en charge de grandes *questions transversales* (rôles politiques de l'éducation, incidence de l'éducation sur le développement humain, lien entre l'éducation et les sphères socio-économiques, etc.) ; questions qui peuvent être étudiées dans les pratiques d'éducation non-formelle ou d' « *éducations à* » ou encore à la marge des questions scolaires plus classiques (dont le volume tend cependant à diminuer) mais qui peuvent aussi, et de plus en plus, constituer des objets de recherche à part entière, plus ou moins indépendamment des commandes politiques.

Or ces changements modifient en profondeur la démarche scientifique qui y est associée, puisqu'ils renvoient pour beaucoup à des savoirs incertains, et des démarches non stabilisées, c'est pourquoi il est nécessaire d'en expliciter les contours avant d'en préciser les exigences. Précisons qu'un part des données ci-dessous ont été publiées dans Barthes et Albéro (2019).

Les pratiques d'éducatons non formelles ou informelles

Les travaux de recherches sur les pratiques d'éducation et de formation dites *non-formelles* ou *informelles* sont très anciens, mais ils sont longtemps restés peu visibles dans une discipline dont les destinataires (politiques, étudiants, médias, grand public) reconnaissent plus aisément les travaux conduits sur les secteurs formels de l'offre institutionnelle aux différents âges de la vie ou sur des domaines transversaux en vogue selon les périodes (technologies, innovation, professionnalisation, etc.).

Avec la généralisation du numérique à tous les secteurs d'activité, les pratiques d'éducation et de formation autodidaxiques ou collaboratives à partir d'un même support (media, MOOC, etc.) sont plus visibles qu'auparavant, peut-être parce qu'elles sont partagées ou collectivement organisées (étudiants, associations, cercles de professionnels et d'experts, etc.)

Les principales évolutions diachroniques sont apportées par le volume des thèses soutenues depuis les années 1990 (fig. 2, ci-dessous). En effet, dans ces domaines, le volume annuel des thèses soutenues a considérablement augmenté. Entre 1990 et 2017, sur 948 thèses dénombrées, 158 ont été identifiées comme traitant exclusivement des questions d'éducation informelle ou non-formelle dont plus de la moitié après 2007. De plus, 317 thèses comprennent au moins une problématique d'éducation informelle ou non formelle dont plus des deux tiers après 2007.

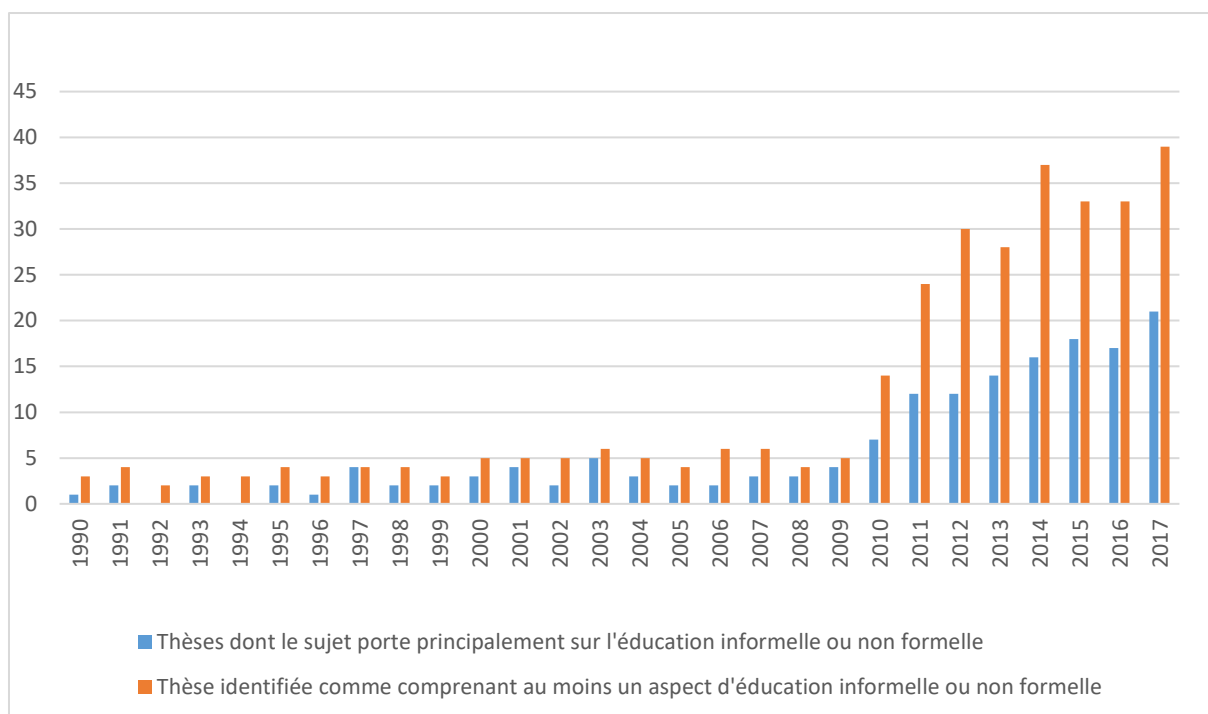


Figure 1 : Evolution du nombre de thèses soutenues en sciences de l'éducation portant sur l'éducation *informelle* ou *non-formelle* (professionnelle, associative, médiatique, muséale) (1990-2017)

La base de données des thèses en SE complète l'information et montre une répartition des thématiques entre 2007 et 2017 (fig. 3, ci-dessous).

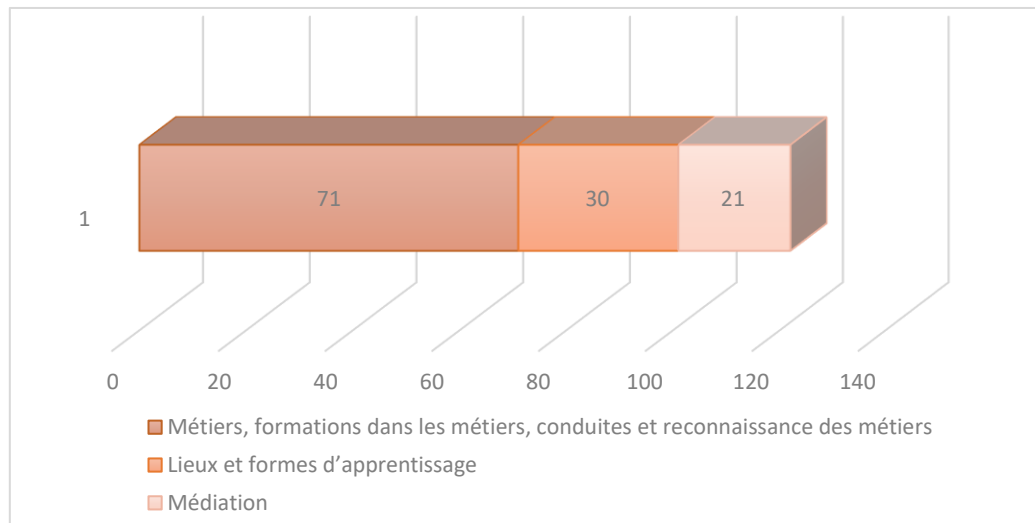


Figure 2 : Thèses sur les thématiques des éducations non formelles ou informelles (2007-2017)

Les contenus de ces recherches sont détaillés ci-dessous afin d'en saisir la variété dans chacun des sous-domaines identifiés dans les modalités *informelles* ou *non-formelles* d'éducation et de formation.

Considérant les métiers, formations aux métiers, conduites et reconnaissance des métiers, correspondant au plus fort pourcentage de réponses dans le champ des modalités *informelles* ou *non-formelles*, un historique est indispensable pour les replacer dans le contexte d'une temporalité longue mais généralement peu reconnue, en dehors des quelques spécialistes. Sollicitées, depuis leur création, par une variété de milieux, les SE travaillent principalement à

l'analyse des pratiques et du développement des professionnels d'une grande variété de métiers² et d'activités du domaine. Les travaux se focalisent généralement sur l'étude des environnements, les modalités de la formation initiale et continue, les conduites et pratiques, les artefacts matériels et symboliques, la diversité des modalités d'intervention (audit, prescriptions, tutorat, accompagnement, conseil), en caractérisant les compétences, mais aussi les identités, les formes de reconnaissance, les questionnements déontologiques et éthiques. A toutes les étapes de présentation des résultats, les questions de formation sont présentes.

En prenant appui sur les apports d'autres disciplines de SHS (sociologie et psychologie du travail, économie, ergonomie), la discipline aborde aussi des domaines moins connus (santé, confort, bien-être au travail, stress des professionnels, socio-histoire et modalités du syndicalisme, entrepreneuriat, écoles différentes). Les thèmes de recherche sont donc extrêmement variés³, avec une diversification accrue depuis les années 2000, en même temps que se constituent des communautés transversales réflexives et coopératives.

Le deuxième grand domaine des modalités *informelles* et *non-formelles* concerne les travaux sur les lieux et formes d'apprentissage. En définissant l'éducation et la formation comme un processus anthropologique de préparation et de développement des individus et des collectifs au regard de projets communs et des normes qui font société, les SE ne se limitent pas à l'étude des mondes scolaires (secteur éducatif formel), mais s'intéressent également aux modalités formelles *différentes* (pédagogies actives, coopératives notamment), aux initiatives diverses qui y naissent (fermes pédagogiques, école hors l'école, centres d'éducation par exemple en Afrique, centre sociaux, volontariat solidaire, échanges scolaires internationaux), aux relations avec d'autres sphères plus proches (pratiques théâtrales) ou plus lointaines (place et fonction de la religion).

Les travaux portent aussi sur les pratiques dites *informelles* ou *non-formelles* en relation avec la sphère familiale (éducation familiale, processus éducatifs intrafamiliaux, transmissions familiales dans des cultures très différentes). Suivent ensuite les travaux relatifs aux pratiques juvéniles (du numérique, dans le rapport à la norme, à la sexualité, à la violence), au milieu environnant (éducation interculturelle), à un projet de société (éducation populaire, autogestion pédagogique), aux espaces de jeux, aux architectures des lieux d'éducation et de formation allant jusqu'aux pratiques d'autoformation et d'autodidaxie dans tous les domaines. Depuis leur création, les SE ont développé un secteur important consacré à la formation à l'âge adulte prenant en compte les apprentissages issus de l'activité ordinaire (savoirs de l'expérience), les dynamiques spécifiques de formation (y compris autoformation, autodidaxie, formation tout au long de la vie), les modalités progressivement intégrées par l'institution (validation des acquis de l'expérience-VAE, alternance, formation à distance), les formes d'organisation (communauté d'apprentissage des professionnels experts, mais aussi celles de SDF, d'une organisation telle qu'Emmaüs ou encore d'associations féminines africaines telles que les femmes bamiléks), la puissance dans le parcours de formation des adultes d'expériences qui semblent *a priori* très éloignées de la centration exclusive sur les savoirs institués (sens de l'expérience artistique, apports de la vie associative, du volontariat international, etc.). Dans

² Leur liste est longue car, outre les traditionnels mondes scolaires, les analyses concernent aussi les mondes socio-éducatifs ou socio-culturels, le travail social, le secteur médico-social et de la santé, le domaine des actions sociales et publiques, de nombreux métiers territoriaux et du développement local, ceux de la protection de l'enfance, de l'art et de la culture, ceux des secteurs juridiques ou médiatiques, les ingénieurs et autres métiers des technologies industrielles.

³ Exemples de thèmes de recherche : mutations de l'action publique et incidences sur les métiers et les formations ; conditions de travaux et styles de vie des ouvriers en milieu rural ; spécificités des besoins de formation pour le développement local en Afrique subsaharienne ; gestes professionnels des métiers des soins infirmiers.

cette catégorie, sont également regroupés les travaux à propos des formes d'apprentissage dans leur diversité (apprentissage par le jeu, la télévision ou les réseaux de formation par les pairs).

Enfin, de longue date, les processus de *médiation* sont étudiés en SE, par contraste avec les processus de *médiatisation* (Linard, 1989) avec un intérêt pour les formes éducatives *informelles* et *non-formelles* (médiation des sciences, médiation interculturelle, *littéracies* muséales, objets socio-médiatiques), pour les lieux de telles médiations éducatives (musées, associations, expositions, patrimoine, parcours nature, art, médias), mais aussi par souci éthique et politique pour des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui relèvent de la vie démocratique (controverses socio-scientifiques, questions socialement vives, débat public). Là encore, les thématiques étudiées par les travaux sont très variées, même si leur nombre n'est pas très élevé. On note cependant un fort accroissement très récent de ce domaine. L'éducation prenant une importance accrue dans toutes les mutations actuelles de la société, elle est de plus en plus mobilisée de manière formelle dans les musées ou les parcs naturels par exemple mais aussi dans de nombreux secteurs de la société civile (économie sociale et solidaire, thérapies alternatives, etc.). Les domaines de l'éducation *informelle* et *non-formelle* se structurent donc de plus en plus en SE, devenant particulièrement visibles après 2010. Ces domaines s'associent par ailleurs à celui de l'émergence des « *éducations à* » avec une actualisation et un fort développement au milieu des années 2000.

L'émergences des éducations à et autres questions socialement vives.

L'historique de l'appellation se formalise plus particulièrement au début des années 70 avec l'émergence d'une *éducation à l'environnement*. Pour autant, les pratiques de formation qui relèvent de ce qui est nommé « *éducations à* » sont une réalité ancienne : l'éducation morale, l'enseignement ménager ou l'instruction civique en ont été les premières expressions, en étant centrées sur les valeurs et les conduites, même si elles ont fini par occuper une place limitée dans le système scolaire en ne répondant plus que très partiellement à une demande sociale identifiée. Dans un contexte de tension entre les pouvoirs de l'Eglise catholique et ceux de l'Etat à la fin du XIX^e siècle, l'institution scolaire a dû démontrer que le principe de laïcité n'excluait ni les valeurs morales ni l'éthique. Ensuite, après deux guerres successives au début du XX^e siècle, elle a largement contribué à consolider le patriotisme et l'unité nationale. Ces deux expériences collectives ont infléchi la politique éducative du pays jusqu'à ce que les analyses de la sociologie critique de l'éducation mettent en évidence, dans la deuxième moitié du XX^e siècle, les fonctions idéologiques de l'école. C'est à partir de cette période que l'objectif d'enseigner l'emporte sur celui d'éduquer, limitant la fonction sociale de l'enseignant du secteur scolaire, au moment où s'accroît la demande de formation face à la course aux diplômes et à l'emploi.

Depuis une vingtaine d'années, apparaît donc un retournement de tendance en partie portée par l'internationalisation des échanges et la structuration de l'espace européen : la demande sociale adressée au système éducatif élargit à nouveau l'empan des fonctions de l'école, au point d'attendre de cette institution bien plus qu'elle ne peut offrir avec l'assurance d'une employabilité des jeunes ou d'une orientation réussie, leur responsabilité citoyenne, leur contribution à la paix sociale, etc. De nombreux travaux ont également mis en évidence l'affaiblissement du lien social créant de vives controverses dans le milieu scientifique en SHS, mais aussi dans la société avec la médiatisation de débats contradictoires.

La restauration des fonctions éducatives de l'institution, *dans* et *hors* l'école, constitue donc un aspect délicat de débat public car il relève autant de prescriptions et de processus de

normalisation que de socialisation des individus en vue de contribuer de manière constructive à la production d'une société ou encore de contribution du système éducatif français à la politique internationale en la matière. Aujourd'hui, les thèmes portés par ce qui est nommé « *éducations à* » relèvent d'enjeux aussi cruciaux que le développement durable, la santé, la citoyenneté, la solidarité internationale, les médias et l'information, le patrimoine, etc. Leur multiplication ne peut qu'être constatée dans un contexte de généralisation des économies ultra-libérales et d'absence de prise en charge de ces thèmes par les disciplines scolaires ou plus largement par la forme scolaire dominante. De ce fait, elles émanent en général d'une commande des institutions politiques internationales (UNESCO, OMS, OCDE, Banque mondiale, etc.) et montrent une fois de plus les relations étroites entre l'éducation et la sphère politique, mais aussi de quelle manière l'éducation constitue un atout des sociétés développées face aux crises et aux enjeux de société.

En recherche, l'émergence d'un champ spécifique autour des *éducations à* s'observe dans les années 1970 en relation avec les contestations sociales liées aux questions environnementales. Ce secteur se consolide particulièrement dans les années 1990 avec l'internationalisation des économies et la nécessité de prise en charge par l'éducation des problèmes globaux de la société (Barthes, Lange, Tutiaux-Guillon, 2017). Le volume des travaux ne cesse d'augmenter avec un accroissement net au milieu des années 2000 (*ibid.*). Le volume des thèses depuis les années 1990 témoigne de cet accroissement constant des *éducations à*, nettement observable (fig.4, ci-dessous).

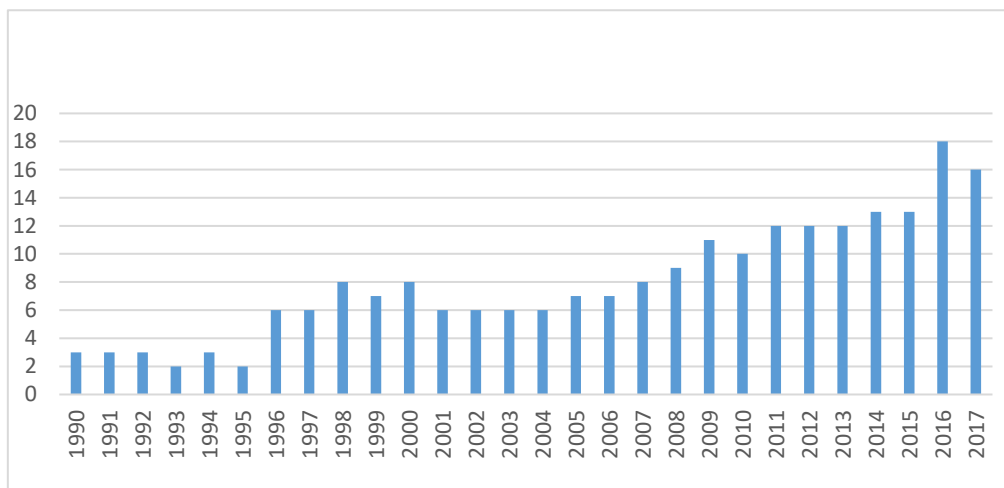


Figure 3 : Evolution du nombre de thèses en « éducation à » (1990-2017)

Ainsi, 372 thèses qui ont été soutenues sous la catégorie « *éducation à* » et ses thématiques associées⁴, soit 39 % des thèses sur la période 2007-2017, dont 134 thèses qui explicitent leur inscription dans le champ des « *éducations à* », soit 14 % des thèses totales.

Du point de vue thématique, les données (occurrences lexicales) issues des enseignants-chercheurs donnent les résultats suivants (tableau 3, ci-dessous).

Thèmes	Nbre de réponses	% de répondants
Santé	26	4

⁴ Par exemple, une thèse sur l'éducation à la santé comparée dans les collèges européens est une thèse pleinement étiquetée en « *éducation à* la santé, mais une thèse sur la formation initiale des sages-femmes, bien qu'elle soit dirigée par un professeur en *éducation à* la santé est comptabilisé comme thématique associée. En revanche, une thèse concernant la prévention de la consommation d'alcool dans les lycées, peut tout à fait relever de l'« *éducation à* la santé, même si la thèse n'a pas été explicitement placée dans ce domaine de recherche.

Environnement, Développement durable	24	4
Médias et information	21	3
Citoyenneté	8	2
Interculturalité	6	2
Autre (paix, solidarité, etc.)	4	2

Tableau 1 : Répartition des thématiques de recherche des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation à propos des « éducations à » et thèmes associés

Le tableau 3 (ci-dessus) montre la montée de trois thèmes principaux en 2014 (santé ; environnement et développement durable ; média et information). Il montre aussi l'émergence d'une variété d'autres thèmes dont certains (*éducation à la citoyenneté*), étant pour diverses raisons plus connus que d'autres (*éducation à la paix*). La base de données des thèses en SE complète l'information et montre une répartition des thématiques entre 2007 et 2017 qui se succèdent différemment selon l'actualité (fig.5, ci-dessous).

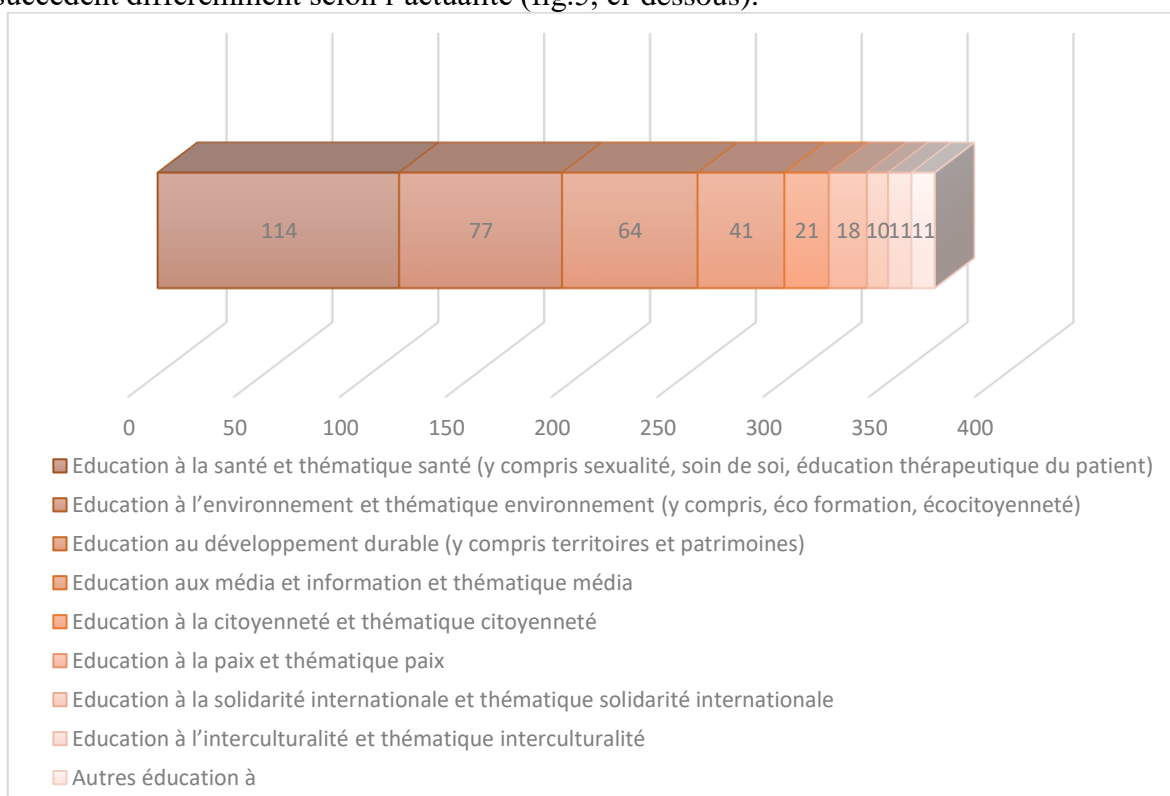


Figure 4 : Thèses sur les thématiques des *éducations à* (2007-2017)

La répartition des thèses montre une importance certaine des questions de santé, puisqu'elles représentent un peu moins du tiers de toutes les *éducations à*, avec une diminution relative, plus liée à l'émergence des questions de développement durable que d'infléchissement de la santé. Dans les deux cas, les *éducations à* accompagnent les mutations de la société, y compris des sphères de la société civile, associatives, vies institutionnelles, territoires, etc. Les médias et la citoyenneté correspondent aux deux autres domaines importants des *éducations à*. Elles sont suivies d'un nombre varié de formes (fraternité, valeurs, etc.) dont *l'éducation à la paix*, la solidarité, l'interculturalité qui commencent à constituer des champs de recherche visibles avec une tendance actuelle à s'organiser en réseaux.

Les domaines de recherches des *éducations à* ont la particularité d'être à la fois interdisciplinaires (SVT, géographie, etc.) et inter-catégoriels (professionnels, associatifs, etc.). Ainsi donc étudier les thématiques affichées par les acteurs des SE (enseignants-chercheurs,

doctorants, composantes des établissements) permet de constater l'émergence de domaines de recherche, sans pour autant pouvoir en dessiner les contours.

Enfin, pour aller au bout des thématiques de recherche en émergence dans la discipline, les questions transversales répondant aux enjeux majeurs de société ont été étudiées : certaines constituent des champs de recherche à part entière avec une communauté associée (les *territoires* en éducation) ; d'autres sont moins formalisées (les méthodologies) car si elles sont toujours présentes dans les enquêtes (ce qui a justifié leur extraction de la base de données), elles relèvent moins souvent de travaux à part entière. Pour autant, celles qui relèvent de champs d'intérêts émergents en éducation face aux enjeux de société sont importantes à mettre en évidence de manière à repérer les évolutions potentielles de la discipline.

La prise en charge par la recherche de thématiques transversales d'actualité

En dehors des travaux relevant des « *éducations à* », la prise en charge par les sciences de l'éducation et de la formation de thématiques transversales est importante. Elles diffèrent des premières par le fait qu'elles ne sont pas directement issues d'une commande politique (locale, régionale, nationale ou internationale), mais qu'elles répondent davantage à des préoccupations de la recherche en SE soulevées par une diversité de travaux.

Les résultats concernant les thèses offrent une lecture plus dynamique des évolutions de la discipline. Les thématiques transversales paraissent se développer progressivement après la décennie 1990 car leur nombre augmente faiblement corrélativement au volume des thèses soutenues. La base de données avant 2007 n'est toutefois pas suffisamment fiable pour produire une courbe d'évolution précise depuis 1990 comme cela a pu être fait dans les parties précédentes. Tout au plus peut-on constater un *ordre de grandeur* d'une centaine de thèse soutenue avant 2007 sur les questions transversales. Entre 2007 et 2017, 209 thèses ont été soutenues, soit 22 % du total. L'analyse de la situation (figure 6, ci-dessous) montre cependant que les questions d'histoire de l'éducation en lien avec les questions politiques et de mondialisation sont un peu moins nombreuses en 2017 qu'en 2007, tandis que les questions plus techniques et descriptives concernant par exemple les publics divers ou groupes sociaux, les individus dans la société, ou encore les activités éducatives hors de l'école sont plutôt en augmentation. Cette remarque n'est pas anodine dans le sens où de plus en plus de recherches tendent à devenir de plus en plus technique en étudiant moins les enjeux globaux de société.

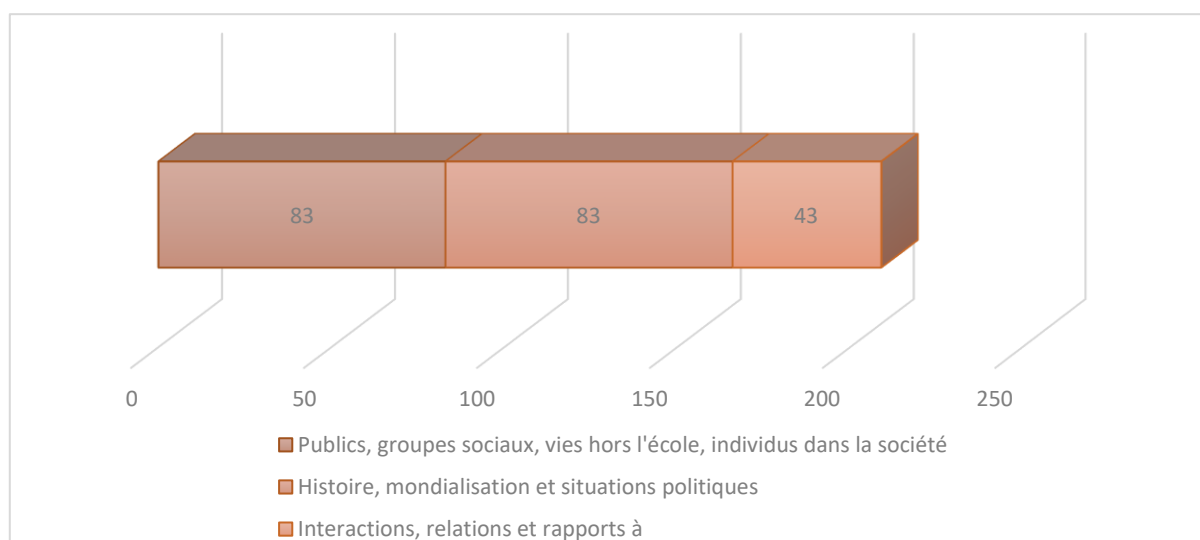


Figure 5 : Thèses portant sur des thématiques transversales (2007-2017)

Concernant la catégorie *publics & groupes sociaux, activités éducatives hors de l'école, individus & société*, nombreux sont les travaux sur l'enfance sous des aspects variés (développement psychoaffectif ; culture enfantine et culture enfantine de masse ; délinquance ; droit de l'enfant), mais aussi selon des angles d'étude spécifiques (enfants uniques dans la chine urbaine ; enfants à haut potentiels ; enfants en phase de précarisation familiale). Cette catégorie englobe également des travaux relatifs à l'adolescence et à la jeunesse selon des approches socio-anthropologie ou sociologiques (déconstruction de l'identité par exemple). D'autres travaux encore abordent la structure familiale (pratiques sociales de parentalité, coparentalité, identité parentale, soutien à la parentalité, conjugalité, politiques familiales), les relations de genre et la sexualité. Sous ces aspects, de nombreuses situations particulières sont étudiées (précarité économique, rapport à la santé et au soin, délinquance, handicap, publics fragiles, bilinguisme et appartenances multiculturelles). Cette catégorie comprend également des travaux sur les adultes et les personnes âgées ou encore sur les environnements culturels ou géographiques spécifiques (tzigane, immigration, immigration clandestine, insularité, construction européenne, etc.).

Au-delà de l'étude des groupes sociaux qui relèvent d'approches anthropo-sociologiques fortement empreintes d'intérêt pour les problématiques d'éducation et de formation, mais aussi pour les questions de valeurs relatives aux projets sociaux sous-jacents, d'autres travaux étudient de manière approfondie les parcours biographiques (bifurcations, transitions, ruptures, rencontres, accélérations, etc.) en relation avec les apprentissages à tous les âges de la vie. D'autres études encore spécifient l'influence des pratiques urbaines des jeunes, des pratiques culturelles, de loisirs ou sportives, ou encore de styles de vies (y compris en termes de catégories sociales ou géographiques), en traitant les problématiques d'inclusion ou de déscolarisation et de décrochage. Les travaux peuvent se situer à une échelle macro-structurelle (construction européenne, territoires prioritaires, temps sociaux, institutions, professions et monde associatif, droit à l'éducation, éducation thérapeutique, dynamique d'inclusion, diversité, etc.) ou faire le choix d'un angle plus micro-structurel en étudiant les dynamiques individuelles et collectives qui encouragent ou empêchent les apprentissages tout au long de la vie (capacitation, autonomie, socialisation, émancipation, créativité, aliénation, altérité, engagement, conscience et estime de soi, autorégulation, fonction des émotions et de l'empathie, rapport au corps, bien-être ou mal-être, obéissance et désobéissance, vulnérabilité, précarité, conduites à risques).

La deuxième catégorie qui regroupe des thématiques transversales est constituée par les évolutions de l'éducation, souvent étudiées dans leurs dimensions politiques. L'histoire de l'éducation est ainsi mise en perspective avec des questions politiques situées (éducations coloniales, processus récent de mondialisation). Cette catégorie comprend des thématiques variés qui concernent le passé (colonisation, discours de vérité dans les sociétés d'Europe et d'Afrique, décolonisation de l'école sur les terrains autochtones dans le pacifique, transitions postcommunistes) ou l'actualité plus récente (internationalisation des systèmes d'enseignement, politiques internationales, européennes, production des politiques européennes en matière d'éducation, enjeux des évaluations internationales actuelles). Plus classiques sont les approches socio-politiques de l'école (décentralisation, massification), l'analyse des *curricula* (prescrits, réels, cachés, intermédiaires avec les manuels et produits éditoriaux) ou encore l'économie de l'éducation. Ces approches étudient aussi les formes d'inégalités sociales, spatiales, culturelles, ainsi que celle des territoires sous des formes ou catégories diverses (identités culturelles, politiques éducatives territoriales, éducation comparée, urbaine, rurale, dans les banlieues, développement des territoires, sentiment d'appartenance).

Par ailleurs, nombreuses sont les études concernant les interactions *aux* et *entre* les âges de la vie, les relations entre acteurs (école-famille, formation-travail, associations de parents

d'élèves, culture juvénile/culture scolaire, Etat/école, formation/environnement, jeu/éducation, psychanalyse/lien social, psychanalyse/subversion, culture/handicap) et les *rappports* à (savoirs, autorité, culture, altérité, intergénérationnel, etc.).

Enfin, deux autres thématiques transversales peuvent être repérées, celle des valeurs et des idées et celle des méthodes. Les premières regroupent des thèmes d'étude tels que la laïcité, la justice sociale, la solidarité, l'émancipation ou les contrevaleurs démocratiques ou encore les formes de jugement, la philosophie des idées en matière éducative, les idéologies, les utopies les problématiques de l'ordre, le racisme et la xénophobie, la déconstruction des stéréotypes raciaux, culturels et sociaux. Concernant les secondes, si l'explicitation méthodologique est de rigueur en SE, seuls 3% des enseignants-chercheurs de la discipline déclarent réaliser des travaux spécifiques sur des questions de méthodes (techniques de modélisation statistiques, d'enquêtes, contenus pour l'éducation, etc.).

2. Problèmes épistémologiques de la prise en charge des questions d'actualité en éducation

Les questions d'actualités interfèrent sur la recherche, les objets de savoirs, mais l'incertitude monde actuel interfère également sur la légitimité de ce qui est enseigné dans le cadre scolaire.

Le monde évolue, les savoirs sont incertains et les recherches doivent se doter de méthodes robustes de validation des savoirs. Comment appréhender cette contradiction apparente ?

En effet, La période récente se caractérise en effet par la remise en cause de la légitimité des savoirs savants et experts, comme il est constaté par exemple dans les domaines de la génétique, de la santé, des crises sanitaires ou du développement durable ou de l'anthropocène. De plus, la prise de conscience des risques liés au développement techno-scientifique rend l'opinion particulièrement sensible aux divergences dans les prises de position des experts et des savants, comme le montrent les débats sur le réchauffement climatique, ou celui sur la vaccination en temps de covid, et entretient le doute sur l'efficacité sociale de leurs réponses. Cette suspicion s'étend aux savoirs scolaires, dont les fondements scientifiques sont interrogés (sans aller en France, jusqu'aux extrêmes que connaissent les USA, où la Bible devient une référence obligatoire face à la théorie de l'évolution). Plus grave encore, aux yeux du plus grand nombre, leur utilité sociale est contestée, ne serait-ce que parce que le diplôme perd (à tort d'ailleurs) sa réputation de protection contre le chômage.

Face à ce constat, il paraît important de s'interroger sur ce qui donne du sens aux savoirs scolaires et ce qui fonde leur légitimité dans une société où les savoirs savants inquiètent (comme le montrent les débats sur la bioéthique par exemple), où les savoirs experts sont suspects (comme en témoigne la méfiance envers les technocrates). Cette problématique est particulièrement délicate lorsque les savoirs à construire renvoient à des questions socialement vives (Legardez & Simmoneaux, 2011) qui interfèrent largement avec les pratiques sociales. Or, il s'agit d'une situation fréquente.

Une combinaison de raisons exogènes et endogènes

Si l'organisation des savoirs scolaires, ou le « curriculum » est ainsi remise en cause, c'est pour des raisons qui ne dépendent qu'en partie du système éducatif. Parmi ces raisons, on peut en identifier plusieurs que l'on décline ici. De nombreux discours convergent pour mettre en cause la formation par l'étude au motif que seule la pratique apprend. Ainsi, enseigner devient une vocation plutôt qu'un métier, on apprend « sur le tas », on revalorise l'alternance, ce qui en soi constitue une excellente chose, à condition que l'on n'oublie pas que seul le retour critique et l'analyse des pratiques rendent celles-ci formatrices : « la pratique est toujours sous-estimée et sous-analysée, alors qu'il faut engager, pour la comprendre, beaucoup de compétence théorique » (Bourdieu, 2001, p.81).

Par ailleurs, l'émergence de l'incertitude dans les paradigmes scientifiques (Berthelot, 1996, Beck, 2003, Rudolf, 2001) et les nombreux débats sur le relativisme, ont contribué à la fin des arguments d'autorité institutionnels et scientifiques. Et cette incertitude devient une des caractéristiques de la vie sociale. Dans la « société moderne liquide », selon l'expression du sociologue Z. Bauman, « la vie liquide est précaire, vécue dans des conditions d'incertitude constante » (Bauman, 2006, p.8). En même temps, les effets de la massification scolaire ont rendu plus criantes encore les inégalités de réussite scolaire, puisqu'elle ouvre à un très grand nombre d'élèves la compétition pour un nombre de places limité et très faiblement croissant dans les filières les plus prestigieuses. La prise de conscience de l'arbitraire culturel, analysé en détail par la sociologie de l'éducation des années soixante a semé le doute sur la « neutralité » de l'école publique, la fin de l'ascenseur social avec l'affaiblissement de la mobilité sociale ascendante qui accompagne la fin de la période de forte croissance économique a contribué à la remise en cause de principes méritocratiques longtemps admis comme allant de soi.

De surcroît, le retard du « temps scolaire » sur le « temps savant » ne cesse de s'accroître : l'enseignement a du mal, du fait son caractère fortement institutionnalisé, à suivre le mouvement des connaissances. Une grande part des programmes scolaires conduit à enseigner des « choses mortes », des connaissances dépassées ou des questionnements obsolètes. Les tensions s'accroissent entre le principe de stabilité relative des savoirs scolaires et le rythme d'évolution des savoirs : le caractère programmable des savoirs scolaires, la nécessité de penser des cursus pluriannuels se conjuguent mal avec les nécessités d'une permanente mise à jour des savoirs. Un système d'enseignement de plus en plus complexe quant à son organisation se prête mal à une évolution rapide. Il y a donc une déconnexion croissante entre les savoirs scientifiques les plus élaborés et les savoirs véhiculés par le système scolaire. Pourtant, la demande d'éducation (au sens le plus large) reste très forte, et conduit souvent à intégrer telle ou telle préoccupation dans le champ scolaire, en réponse à des pressions sociales d'origine diverse : le thème « violence et incivilité », celui de la lutte contre les toxicomanies, ou plus généralement tous les contenus se rapportant à la question de la citoyenneté, qui a retrouvé ces dernières années une « vivacité » indéniable en sont des exemples flagrants.

Aujourd'hui, dans le contexte d'un système éducatif fortement administré, la légitimité des savoirs scolaires (Alpe, 2006) repose d'abord sur le caractère institutionnel du système, qui

⁵ Ce paragraphe s'appuie sur Alpe, Y. & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? Les dossiers de l'éducation, 29, 33-44.

exprime des choix en matières de contenus – à travers par exemple des programmes scolaires ou des référentiels, mais qui va chercher à l'extérieur de lui-même les argumentaires servant à les justifier. Il s'appuie alors sur un système de justification épistémologique, qui se réfère à un savoir savant. Dans notre système éducatif, depuis le début du XX^e siècle, tout contenu d'enseignement est censé renvoyer à des connaissances scientifiques approuvées qui sont le garant de son objectivité, et donc de son acceptabilité. Il s'agit donc d'un processus de sélection (tous les savoirs savants ne sont pas réputés être enseignables) et de didactisation (ceux qui le sont ne sont pas enseignables tels quels) : les savoirs en jeu subissent donc une profonde transformation. La légitimité institutionnelle concerne donc les contenus, les méthodes et l'organisation de l'offre scolaire, et la légitimité scientifique concerne essentiellement les savoirs abstraits, qui sont dans notre système les plus valorisés. Pour les savoirs faire, ou les savoirs instrumentaux, c'est la référence à des pratiques sociales qui complètera le dispositif. Mais cela ne suffit pas. Dans la mesure où le but de l'école est de faire apprendre, il faut que les savoirs proposés fassent l'objet de projets d'usage de la part des apprenants (ou de leur entourage). C'est le signe qu'ils répondent à une demande sociale, qui leur confère une légitimité sociale. Le poids relatif de ces trois formes de légitimité, la façon dont elles interfèrent, varie selon les époques, ce qui explique l'existence de modèles différents, successifs voire concurrentiels.

La fin d'un mode de légitimation et l'ère des bricolages épistémologiques

L'affaiblissement de la légitimité des savoirs scolaires dégage un champ dans lequel vont s'exprimer des stratégies très variables, qui ont la prétention de remplacer, ou du moins de compléter et /ou conforter cette légitimité.

On peut constater par exemple, dans certains domaines où les savoirs scolaires sont perçus comme « peu scientifiques » (c'est du moins ce qu'en disent nombre de discours sociaux), une tendance à la légitimation des pratiques par l'utilisation de concepts complexes pour décrire des situations simples. On se souvient par exemple des critiques à l'encontre de certaines dérives de la recherche en didactique, dont les IUFM auraient été le support – mais cette pratique n'est pas réservée aux savoirs scolaires. Elle permet en tout cas d'évacuer les questionnements, parce qu'elle fait fonctionner les savoirs scientifiques comme des alibis, servant à justifier des « bonnes pratiques », qui dépendent en fait de choix de valeurs. La légitimité du praticien (celui qui « sait faire ») permet au contraire d'ignorer les problématiques théoriques : pourquoi s'interroger sur les fondements d'un savoir, puisque « ça marche » ? A l'extrême, elle rejoint la légitimité de l'expert, qui repose sur l'opérationnalisation, et qui a la particularité, comme le soulignait B. Charlot (1997), de répondre à la commande dans le langage du donneur d'ordre : il n'y a jamais déconstruction. C'est particulièrement le cas dans les « éducations à » et plus spécifiquement dans l'éducation au développement durable (Girault et Sauvé, 2008 ; Barthes, 2011).

Le monde de la recherche n'est pas exempt de ces tentations. Dans un système piloté par les appels à projets, l'objet de la recherche acquiert une légitimité par le fait même qu'il est sujet de recherche. Mais qu'est-ce qui légitime la recherche elle-même ? La commande, expression d'une demande sociale, ou la volonté de légitimer (parfois après coup) des décisions politiques ? Le marché qu'elle trouve ? Sa propre existence, dans un système d'auto-référence, analysé entre autres par P. Bourdieu, qui tend aussi au recrutement endogène et à la promotion par les pairs des enseignants chercheurs ? Il n'est pas possible d'entrer ici dans ces débats, mais on peut en retenir une conséquence fondamentale : il est de plus en plus difficile, pour tout un ensemble

de raisons qui tiennent à la façon dont notre société considère la question des savoirs en général, de fonder de façon incontestable les savoirs enseignés.

Construire des objets d'enseignement à partir de savoirs débattus et/ou non stabilisés

Face à la crise de légitimité des savoirs, toutes les disciplines scolaires ne sont pas dans la même situation, et à l'intérieur d'une même discipline le statut des objets d'enseignement peut différer. Cette situation peut conduire à examiner chaque discipline scolaire dans le cadre d'une didactique comparée. Il faudrait alors tenir compte pour chacune de la nature des savoirs en jeu, de sa situation institutionnelle, et de l'histoire de la discipline dont la durée varie de quelques années à quelques siècles. Cela revient par ailleurs à souligner l'importance du curriculum caché (Perrenoud, 1993; Nozaki and Apple, 2002) : chaque discipline scolaire possède une dimension axiologique, et donc des valeurs portées de façon plus ou moins implicite par les contenus.

Socialement, on peut en effet considérer qu'il existe une échelle des disciplines, des plus "chaudes", celles qui sont traversées par des questions socialement vives (Simonneaux L. 2003), aux plus "froides", celles qui sont les plus éloignées des préoccupations immédiates de la société et dont les contenus sont à l'écart des grands affrontements idéologiques. De ce point de vue par exemple, l'économie est une discipline chaude, l'astrophysique une discipline froide. Et d'ailleurs, la pratique des conversations "du café du commerce" concerne la première, non la seconde ! Cet état de fait n'est stable dans le temps que sur le court ou moyen terme. A long terme des évolutions très importantes sont possibles (cf. selon les époques l'astrologie et l'astronomie, la paléontologie et le « créationnisme », etc.). Notons enfin que, selon les disciplines, les lieux et les époques, se manifestent diverses modalités de la mise en forme scolaire, qui compliquent encore le tableau.

Schématiquement, on peut distinguer trois types de situation : Celle où la référence savante suffit à construire la légitimité sociale, même si le contenu de la discipline scolaire est fort loin des contenus savants : c'est l'exemple des mathématiques en général, où les savoirs sont considérés comme « désocialisés » (ils ne font pas l'objet de débats sociaux sur leur légitimité) ; Ensuite celle où les pratiques sociales constituent la référence essentielle (l'EPS par exemple). Dans ce cas, la question centrale est de légitimer non pas un contenu, mais des approches, des méthodes. Enfin, celle où les contenus ne sont pas considérés comme suffisamment assurés scientifiquement, et où les questions abordées sont des questions socialement vives, qui possèdent les caractéristiques suivantes : elles interpellent sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution scolaire), elles renvoient aux représentations de ces acteurs, elles sont considérées par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importantes pour la société, et elles font l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance.

De telles questions pénètrent dans le champ scolaire de plusieurs façons : par l'actualité, qui sert de référence à de nombreux enseignants pour motiver leurs élèves, par la demande sociale (voir ci-dessus), et par l'institution scolaire elle-même, lorsqu'elle modifie des programmes, crée de nouvelles disciplines, etc. Les trois phénomènes peuvent converger – ou diverger ! La création de l'« ECJS⁶ », témoigne d'une convergence des préoccupations concernant le lien

⁶Education civique, juridique et sociale, créée en 1999 pour classes de Seconde des lycées (B.O. n° 5 hors-série du 5 août 1999), et dont le but est « d'aider les élèves à devenir des citoyens libres, autonomes, exerçant leur raison critique au sein d'une démocratie dans laquelle ils sont appelés à agir » (BO spécial n°9, 30/09/2012)

social et l'incivilité, alors que des contentieux comme celui sur les signes distinctifs religieux à l'école montrent à l'évidence une divergence d'opinion, mais renforcent de ce fait même l'aspect « vif » de la question. Autrement dit, les acteurs sociaux peuvent s'entendre sur la nécessité de traiter telle ou telle question à l'école, mais s'opposer sur la façon de la traiter. Les procédures qui vont conduire à la construction de la légitimité sociale des savoirs scolaires peuvent donc largement différer, avec des conséquences importantes sur les stratégies didactiques à employer.

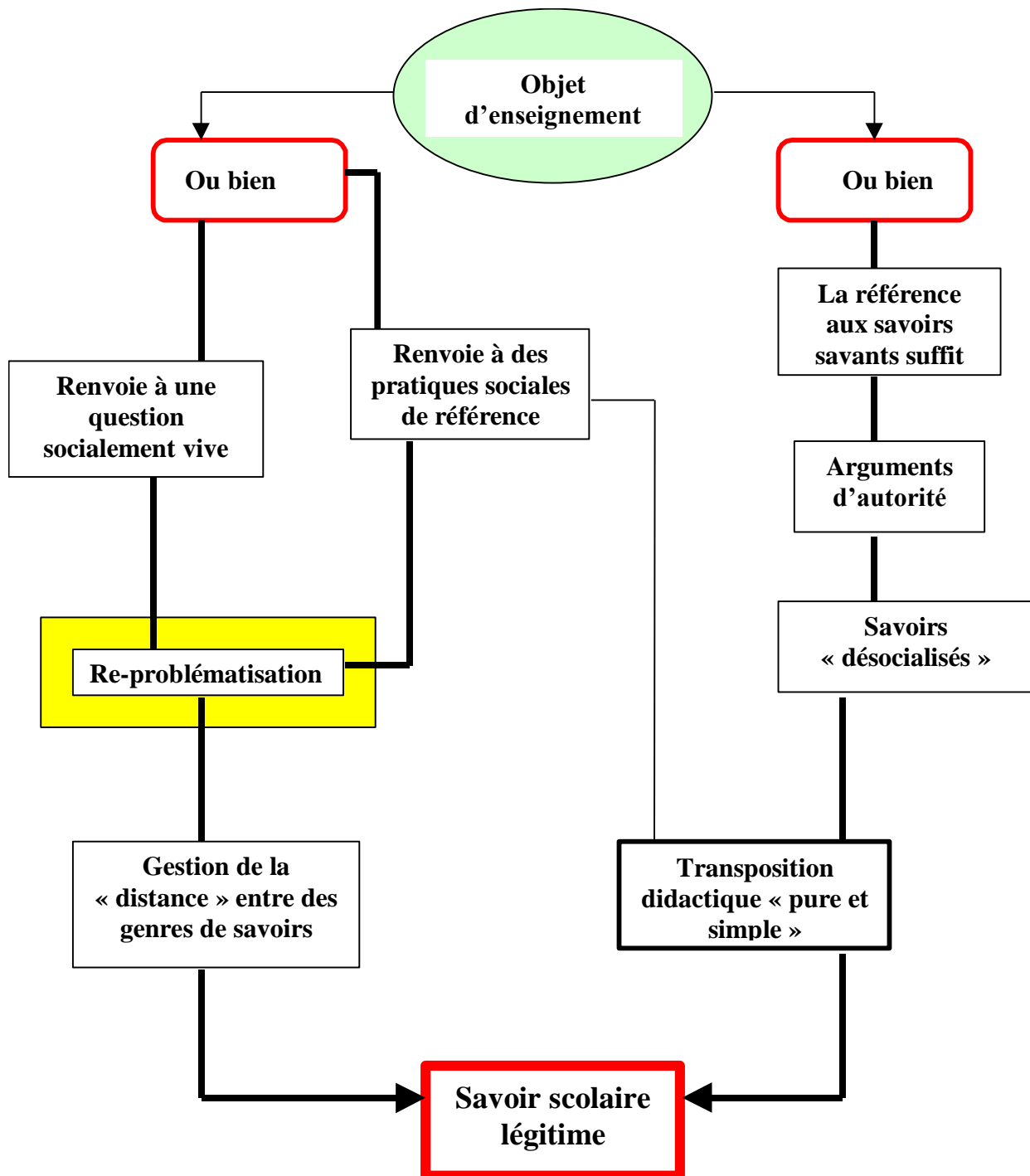
Comment enseigner des contenus renvoyant à des questions socialement vives ?

La légitimité sociale des savoirs à enseigner résulte tout d'abord des représentations sociales de l'école, autour des questions relatives à la réussite scolaire et sociale. Les questions posées ici sont redoutables : comment la société voit le rôle de l'école, comment elle situe l'école par rapport aux savoirs savants, comment elle considère l'utilité sociale de l'école (ou de telle ou telle discipline), mais aussi comment la société dote l'école de fonctions non-scolaires, explicitement et implicitement, et comment elles interagissent avec le projet d'enseigner. Ce dernier aspect est particulièrement important quand il s'agit de questions socialement vives, renvoyant à de l'incertain ou de l'indéterminé...

Les rapports entre les savoirs non stabilisés et les objets d'enseignement sont complexes : ils déterminent comment se légitime (ou comment se conteste) un contenu scolaire (et à la limite une discipline scolaire elle-même) par la prégnance (conjoncturelle ou structurelle) d'un questionnement social, celui s'exprimant soit à l'intérieur de rapports de forces qui traversent la société toute entière, soit par des phénomènes concernant plus précisément la sphère de l'éducation (demande d'enseignement et/ou d'éducation). La relation peut être vue dans deux sens différents, non exclusifs : L'école utilise et/ou détourne des questions sociales pour structurer des objets d'enseignement (et des méthodes qui sont censées s'y rattacher), pour justifier de la nécessité d'enseigner. Mais la société, les familles, les lobbys se déchargent sur l'école de questions qu'ils ne veulent ou ne peuvent pas porter, malgré l'importance qu'ils leur accordent : la question interpelle une (ou des) disciplines scolaires, ou bien la demande sociale s'adresse à une discipline scolaire qui est vue comme devant traiter cette question : à titre d'exemple, la classification des espèces en “ animaux utiles et nuisibles à l'agriculture ” dans le cours de sciences naturelles de 1890 répondait par exemple à un objectif très pragmatique de modernisation des pratiques agricoles, qui serait difficilement acceptable en la forme aujourd'hui.

Le processus de construction de la légitimité sociale des objets d'enseignement peut donc prendre plusieurs formes, selon ce à quoi renvoie l'objet lui-même (schéma n°1).

Schéma n°1 : construction d'un savoir scolaire légitime



Si le côté droit du schéma renvoie au fonctionnement académique, on voit que la « re-problématisation » devient une étape centrale de la construction des savoirs scolaires en relation forte avec des questions ou des pratiques sociales. Il y a là un problème fondamental pour les disciplines scolaires qui y sont plus particulièrement confrontées : celles qui véhiculent des savoirs sur la société, mais aussi celles qui sont sommées de donner des réponses à des questions de société (le risque nucléaire, le danger des OGM, le changement climatique, etc.).

Cette nécessité de problématiser relève en fait d'un choix épistémologique, qui repose sur une conception « bachelardienne » (Bachelard, 1947) : la « rupture épistémologique » préconisée par ce philosophe paraît particulièrement cruciale dans des disciplines où l'apprenant est

souvent amené à renoncer à des certitudes, en les confrontant à d'autres postures (celles de ses pairs, celles de l'enseignant) et en les mettant en relation avec des éclairages scientifiques divers (et à travers divers paradigmes théoriques)... Ces questions ne peuvent prendre place dans l'enseignement sans que soient définis des cadres théoriques, des grilles d'analyse, qui donneront les moyens conceptuels de les traiter. C'est la condition indispensable pour passer de la question d'actualité au fait social, et du fait social à l'analyse sociologique par exemple. Mais le problème est particulièrement difficile dans les disciplines pour lesquelles l'apprenant doit réussir deux, voire trois ruptures et renoncer à autant de certitudes :

- Il doit accepter de laisser les réponses données dans son milieu de vie en marge du discours scolaire, et accepter que son « discours social » ne soit ni unique, ni seul vrai ;
- Il doit accepter de confronter sa réponse originelle, et parfois sa réponse scolaire, à celle(s) de ses condisciples ;
- Il doit étudier des éclairages scientifiques divers sur une même question, et apprendre à les mettre en relation... ou en concurrence.

Pour les élèves, la difficulté majeure consistera à accepter l'enjeu de savoirs dans le cadre scolaire, et donc à trouver du sens dans la reconstruction d'un savoir à légitimité scolaire, puis à intégrer une partie de ces savoirs scolaires dans son système de représentations-connaissances pour éclairer ses pratiques sociales, autrement dit à construire un nouveau rapport au savoir (Charlot, 1997).

Les conséquences didactiques : l'échelle du risque des disciplines scolaires et la « bonne distance »

Ces situations induisent des approches particulières du questionnement didactique, et rendent la situation des enseignants parfois très inconfortable : comment enseigner dans le cadre des valeurs laïques de l'école lorsque l'on a dans sa classe des élèves portant le foulard islamique ? Le rapport au savoir des élèves est particulièrement difficile à traiter parce que le « déjà là » est très puissant : la prise en compte des représentations est cruciale, mais dangereuse, car elle projette des pratiques sociales dans le champ scolaire de façon très intense.

Par ailleurs, le rapport au savoir savant des enseignants est problématique car rien ne garantit qu'un champ savant de référence corresponde (Develay, 1995). Il y a de fortes chances que les références soient multiples, « pluri-paradigmatiques » voire contradictoires. Pour contourner les difficultés didactiques liées à la complexité du champ savant de référence, on peut avoir la tentation de construire des objets d'enseignement dont la légitimité est exclusivement scolaire : elle ne s'appuie plus sur l'épistémologie, mais sur une demande sociale et sur la mise en forme scolaire et la disciplinarisation des contenus (conformité aux attentes, construction d'un référentiel ou d'un programme scolaire, exercices spécifiques, etc.). Le risque de voir se constituer un savoir spécifiquement scolaire à vocation sociale est grand : dans ce cas, le référent savant (si seulement il existe) n'est plus qu'un alibi de « l'enseignable » - même si l'objet d'enseignement ainsi conçu semble répondre à la préoccupation sociale. En clair, le savoir scolaire n'est plus justifié par une référence scientifique, mais uniquement par la logique interne du système éducatif lui-même : on enseigne ce qu'il est possible d'enseigner, et ce que l'on sait évaluer par les méthodes scolaires traditionnelles : c'est certes une posture pragmatique qui a ses avantages, mais qui peut poser des problèmes épistémologiques et éthiques, et qui renforce le poids de savoirs intermédiaires de référence (ceux des manuels scolaires par exemple, ou les didacticiels fournis gracieusement par de grandes entreprises), dont la scientificité et la neutralité axiologique ne sont pas forcément garanties.

Certaines disciplines scolaires sont plus exposées que d'autres à ces problèmes, et donc à l'éventualité de la mise en cause des critères de légitimité du savoir scolaire. Et cette situation est instable, car elle évolue en fonction des thématiques du débat social. Il y a donc une échelle du risque des disciplines scolaires (mais aussi bien entendu des disciplines savantes), qui résulte de trois facteurs déterminants :

- la proximité plus ou moins grande avec les questions socialement vives, et le degré de vivacité de ces questions, qui peut entraîner l'activation ou la neutralisation des conflits de valeurs : certains objets d'enseignement sont problématiques par rapport aux valeurs de la société, et l'actualité ou le contexte peuvent encore renforcer le risque ; de plus, l'institution scolaire se donne parfois la mission d'intervenir sur la question des valeurs, en orientant les contenus disciplinaires ou l'action des enseignants, voire même en créant de nouveaux enseignements, ou de nouvelles « éducations » : l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale), l'EDD (éducation au développement durable)...
- la proximité ou l'éloignement par rapport à des pratiques sociales de référence : si les objets d'enseignement sont très proches des pratiques sociales, le rapport au savoir des élèves est particulièrement difficile à traiter, car les représentations sociales interfèrent puissamment. La décentration, la prise de recul critique par rapport aux pratiques devient un exercice indispensable, mais délicat, déjà largement étudié en particulier par la didactique des sciences (Develay 1993, Astolfi et al. 1997) ;
- l'homogénéité ou l'hétérogénéité des champs savants de référence : si l'hétérogénéité est très marquée, le rapport aux savoirs savants des enseignants est problématique. Il y a de fortes chances que les références soient multiples, "pluri-paradigmatiques" voire contradictoires, et les conséquences didactiques sont fort importantes.

Les conséquences de la situation d'un objet d'enseignement dans cet espace sont multiples. Dès que l'on s'approche de la zone du risque maximum, de nombreux problèmes apparaissent. Le premier est celui de la gestion de la « prise de distance » avec les « catégories de la pratique sociale », pour reprendre l'expression d' A. Touraine (1984) : l'enseignant est obligé, face à des questions à risque, de gérer avec prudence cette rupture. En effet, illustrer un cours sur l'inégalité des chances sociales en prenant pour exemple les enfants d'immigrés dans sa propre classe est indiscutablement plus risqué que de prendre l'exemple de la salle de classe pour la mesure des surfaces... L'élève que l'on veut initier à l'analyse sociologique de l'inégalité des chances doit être capable de se situer dans un système de référence (la mobilité sociale, les catégories socioprofessionnelles...) décontextualisé – même si les rapports avec sa propre pratique sont inévitables. Le second concerne la gestion de l'interaction pédagogique : les savoirs véhiculés dans la classe ne sont pas désincarnés. Ils sont portés par des individus, vers des individus. L'interaction pédagogique étant une relation très riche et très complexe, elle sera d'autant plus difficile à maîtriser qu'il y aura risque d'activer des conflits de valeurs : la déconstruction des obstacles à l'apprentissage concernant la notion de « force » en physique sera moins dangereuse sur ce plan (même si elle est tout aussi délicate par ailleurs) que celle concernant les notions de justice et de châtement dans le domaine juridique...

Dans tous les cas, il existe une zone de la « bonne distance »: suffisamment éloignée des questions socialement vives pour que l'enseignement ne pas dégénère pas en affrontements idéologiques, mais conservant malgré tout un lien avec ces questions pour motiver l'apprentissage. Suffisamment éloigné des savoirs savants pour être enseignable au niveau scolaire considéré, suffisamment proche pour pouvoir s'appuyer sur des contenus validés.

Les systèmes éducatifs sont indiscutablement entrés dans une zone de turbulence, qui concerne à la fois la question des moyens, celle de la formation des enseignants, et celle des contenus

scolaires. Dans le même temps, on demande toujours plus aux éducations formelles, qui devrait transmettre des savoirs certains, préparer à l'insertion professionnelle, donner les moyens de participer aux grands débats citoyens, etc. Or, la référence aux savoirs académiques qui a assuré pendant des siècles la pérennité de la forme scolaire n'est plus suffisante aujourd'hui, puisque les enseignants sont confrontés à la fois à des questions socialement vives et à des divergences dans les savoirs scientifiques de référence. L'analyse probabiliste des risques, les théories du « chaos » (Prygogine, 1996) sont des références très difficiles à intégrer dans un enseignement scientifique, surtout lorsqu'on sait que celui-ci sera confronté aux discours sociaux sur la multiplication des catastrophes et la diversité des risques...

Il en résulte deux conséquences majeures. D'une part, la recherche en didactique des sciences doit continuer à approfondir l'analyse, à la fois théorique et pratique, des stratégies didactiques revendiquées ou mises en œuvre. D'autre part, il serait urgent de combler une lacune qui marque tout le système éducatif, de la maternelle à l'université : l'absence (ou au mieux l'extrême faiblesse) de formation épistémologique des enseignants – et des chercheurs.

A l'heure où le système scolaire s'ouvre de plus en plus sur des « éducations à » (à l'environnement, à la santé, aux risques, à l'interculturalité, au développement durable...), aux questions socialement vives, aux éducations non formelles, qui associent, dans un mélange parfois peu raisonné savoirs, valeurs et pratiques, à l'heure où l'école est confrontée à la multiplication d'intervenants de statuts divers venus apporter leur expertise, une réflexion d'ensemble sur les conditions de production de la légitimité de savoirs proposés apparaît comme nécessité éducative, mais aussi citoyenne.

3. Précisions sur les éducations à et les questions socialement vives : positionnements et convergences

2000 : les « éducations à... » (EA ci-après) d'une part, (Lebeaume, 2012 ; Barthes et al., 2017) et les « Questions socialement vives » (QSV ci-après) d'autre part (Legardez & Simonneaux, 2011), notamment au sein de la communauté des didacticiens des sciences expérimentales. Ces deux approches se sont développées et structurées en deux communautés lors des 10es rencontres du REF (Recherche-éducation-formation) à la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke, Québec, en 2007. Les deux communautés et les recherches qui en résultent revendiquent la prise en charge de ces changements contextuels. Nous clarifions ici leurs relations par l'analyse de leur convergence mais aussi de leurs spécificités, notamment propositionnelles.

Les éducations à : une commande politique aux systèmes éducatifs mondiaux

Depuis le début des années quatre-vingt, le monde institutionnel reformule les problèmes de société sous forme d'énoncés globaux relayés par l'éducation qui s'internationalise et participe de l'émergence de nombreuses formes d'EA (Développement durable, santé, citoyenneté, solidarité internationale, médias et information, patrimoine...) parfois appelées « éducations transversales » dans la sphère francophone, ou « education for... », dans la sphère anglophone. Ces émergences sont sources de nouvelles problématiques pour la recherche en éducation, et d'interrogations pour les praticiens. « Elles s'inscrivent dans le contexte de la mondialisation et résultent des préconisations des instances internationales (UNESCO, UNECE...) en vue de la prise en charge des enjeux globaux – enjeux et défis planétaires, inégalités sociales, environnementales et de santé, enjeux et défis de gouvernance et de démocratie. La demande

sociétale s'intensifie encore avec l'émergence du métarécit de l'anthropocène. Cette situation conduit les chercheurs à questionner ces nouvelles prescriptions, à problématiser leur place dans les curricula et les systèmes disciplinaires, et à élaborer des étayages aux réflexions des enseignants et des formateurs »². Les EA sont ainsi investies comme objets de recherche et de réflexions professionnelles. Pour autant, ces EA ne sont pas si nouvelles car elles se situent dans la continuité des « actions éducatives » scolaires de la première moitié du xxe siècle et de la fin du xixe siècle. Mais elles sont également en rupture avec cette tradition (Lebeaume, 2012). Continuité, parce qu'elles existent sous des formes scolaires historiquement diversifiées depuis l'origine de l'enseignement général et obligatoire, tels l'éducation hygiéniste et morale, l'éducation à l'environnement, l'éducation à la nature, en lien avec le projet d'une École républicaine qui éduque le peuple, projet qui prend sa source dans l'idéal post révolutionnaire. Rupture, parce qu'elles se formalisent en tant que telles, ne se cantonnent plus au seul domaine scolaire et s'inscrivent dans le contexte de la mondialisation. Celui-ci se caractérise alors par des injonctions internationales renouvelées, accompagnées de pressions économiques fortes. Elles peuvent être donc perçues de fait comme en étant le levier. « Elles accompagneraient alors les mutations récentes de l'éducation et porteraient le projet d'une éducation globale en conjuguant notamment des dimensions sociales, cognitives, affectives et éthiques, en rupture avec une centration sur la seule question des savoirs. Mais elles s'inscrivent aussi dans une perspective affichée de socialisation démocratique et d'émancipation. Dans tous les cas, elles constituent un marqueur des modifications de logiques et paradigmes éducatifs (Barthes & Alpe, 2018 ; Barthes, 2018). L'émergence contemporaine des EA pose alors la question de leur acceptabilité, de leur légitimité et de leurs modalités de prise en charge par les acteurs du système éducatif. Et ce d'autant que les incertitudes s'accroissent face aux débats controversés de l'anthropocène. Ces éducations ne possèdent pas en effet, dans leurs formes adisciplinaires et transversales, les caractéristiques institutionnelles des disciplines scolaires car elles ne visent pas a priori un « enseignement de » contenus formalisés et validés. Les savoirs académiques y sont apparemment seconds ou marginaux, alors qu'ils sont le plus souvent les référents des disciplines scolaires. Lorsqu'elles semblent s'ancrer dans celles-ci, la légitimité académique des savoirs de références concernés ne va pas de soi. Ceux-ci sont pluriels, hybrides entre plusieurs domaines, plus ou moins articulés, et non stabilisés. Il n'y a donc pas de matrice curriculaire identifiée, ou, pour utiliser le vocabulaire de la sociologie, pas de constitution paradigmatique du champ. Elles sont donc l'objet d'affrontements visant à définir l'orientation dominante. « De surcroît, qu'il s'agisse de références aux sciences de la nature, aux sciences sociales ou aux sciences de l'homme, les EA ont toujours une imprégnation idéologique forte, voire doctrinale. Et il ne s'agit pas non plus d'éducation au sens du début du xxe siècle, car il était le plus souvent admis alors que l'éducation résultait de l'instruction, dans une approche positiviste, philosophique et politique. De ce point de vue, les EA correspondent à une fonction sociale et politique de l'École, déjà ancien pour le primaire mais réaffirmé pour le secondaire dans de nombreux pays : l'école socialise l'individu et prend en charge sa formation cognitive, émotive et morale, s'appuyant sur des apprentissages connectés à sa vie ».

Un examen des traits communs aux EA fait apparaître trois caractéristiques principales :
— Elles sont thématiques (l'environnement, la santé...) et relatives à des questions/enjeux/défis sociétaux, et donc adisciplinaires par nature, ce qui les distingue du modèle coutumier des contenus scolaires. Cette caractéristique a pour effet de permettre leur prescription même lorsque la structure disciplinaire n'existe pas (le primaire par exemple) ; de « flouter » (Fabre, 2017) le rapport qu'elles peuvent entretenir avec les disciplines et leurs attendus ; de favoriser l'intervention d'acteurs non scolaires ; d'affirmer une approche pluri-catégorielle, non monopolistique, de l'éducation...

— Elles revendiquent une place importante aux valeurs, comportements, attitudes, aux dépens, au moins en apparence, de certaines catégories de savoirs ; elles portent sur des contenus que les enseignants maîtrisent mal le plus souvent et/ou trouvent peu légitimes à l'école ; elles posent la question de l'efficacité des pratiques effectives dès lors qu'on ne veut réduire les apprentissages ni à un modèle à imiter, ni à des bonnes pratiques comportementalistes et /ou techniques. Par ailleurs, la relation entre les valeurs qu'elles portent et celles de la culture dominante, ne va pas de soi et renvoie à la construction curriculaire et à ses dimensions cachées (Jickling & Wals 2008 ; Barthes, 2018). Leur objectif, généralement affiché, est de faire évoluer des comportements ou du moins les attitudes, ce qui implique des projets effectifs impliquant les élèves. On voit donc qu'elles ont à la fois un statut particulier, celui de prescriptions aux marges des disciplines existantes, et un format qui tend à les différencier des disciplines coutumières, en termes de contenus et de pratiques. Ainsi, le mode pédagogique le plus souvent prôné par les chercheurs est-il celui de l'enquête, rejoignant ainsi la tradition éducative issue des travaux de John Dewey.

Les QSV : un courant de recherche centré sur des réflexions renouvelées relatives au rapport sciences-société dans l'enseignement

Contrairement aux EA, les QSV prennent leur source non dans une commande institutionnelle mais dans des courants de recherches qui ont convergé entre eux. Dès leurs premières publications, les initiateurs de la problématique des QSV s'inscrivaient dans le cadre d'une théorie de la production des savoirs pour l'enseignement et la formation, mais se référaient aussi au courant des interactions Sciences-Technologies-Sociétés (STS), ainsi qu'aux études anglo-saxonnes portant sur les Socio-Scientific Issues (SSI). Dans la perspective initiale des deux équipes fondatrices – celle des « QSV sciences expérimentales », pilotée par une équipe de l'ENFA à Toulouse, et celle des « QSV économiques et sociales », pilotée par une équipe d'ADEF à l'AMU – il s'agissait d'une approche didactique de questions qui posent des problèmes relativement spécifiques pour l'enseignement et l'apprentissage. À l'origine dans un cadre disciplinaire, l'approche s'élargit ensuite à des cadres pluri-, inter-, trans- ou co-disciplinaires, remettant en cause le format scolaire coutumier, ce qui explique aussi la diffusion rapide de l'expression, notamment dans l'enseignement agricole. Ainsi, peut-on trouver dans la littérature des travaux sur des QSV « environnementales » (QSV-E) ou des QSV « développement durable » (QSV-DD), etc. tout en restant dans la perspective théorique initiale. Par contre, l'expression semble avoir gagné le domaine public où l'on retrouve alors une extension sémantique puisque toute question socialement et/ou médiatiquement sensible serait une QSV, ce qui est le plus souvent abusif.

En définitive, les QSV sont à considérer par leurs trois niveaux de débats et de controverses : dans les sciences de références, dans les médias, et dans la classe. Ce courant porte ainsi fortement l'idée que les savoirs convoqués ne sont pas neutres mais comportent une dimension politique à reconnaître et affirmer alors que les prescriptions tendent à les naturaliser et/ou à les techniciser, au nom d'une neutralité républicaine. Le mode pédagogique privilégié par les chercheurs de ce courant de pensée est donc celui du débat.

Divergences et complémentarités des éducations à et des QSV

Les EA ne sont donc pas de même nature que les QSV, puisque l'une correspond à un vaste mouvement international d'institutionnalisation de la prise en charge des problèmes de société dans l'éducation, et l'autre à un courant de recherche situé qui vise à repositionner ces questions

en les « réchauffant » dans un enseignement supposé scientifique et neutre. Cependant, les EA telles que problématisées par la communauté des chercheurs en éducation qui se sont emparés de cet « objet » institutionnel, sont alors en relation étroite avec des QSV : d'une part, parce qu'elles visent aussi à apporter des solutions à des problèmes que les sciences et les pratiques sociales usuelles ne peuvent résoudre à elles seules, et, d'autre part, parce qu'elles comportent de forts enjeux sociopolitiques. Elles tentent de répondre ainsi à une demande sociale d'éducation focalisée sur des enjeux sociétaux. Mais du coup elles sont sujettes à débat, et peuvent rencontrer l'opposition ou, a minima, la réticence de différents acteurs, enseignants compris. En effet ces questions sont aussi médiatisées et prises en charge par la sphère politique ce qui induit des pressions sociales et médiatiques pouvant prendre le pas sur les débats scientifiques et concurrencer la parole enseignante. Plus profondément encore, les discours médiatisés peuvent l'être sous influence de lobbys, visant à instaurer le doute, comme cela a été largement démontré sur la question du tabagisme, du sucre ou du lait dans l'alimentation...

Pour autant, les EA amènent des réponses multiples, dont institutionnelles, et génèrent aussi plusieurs orientations de recherche. Il y a alors des points de convergence réflexive avec les QSV. Avec des différences toute fois : les EA telles que portées par la communauté des chercheurs qui se reconnaissent dans ce courant s'intéressent à la globalité du sujet apprenant dans une perspective d'autonomie critique et réflexive, et celle des QSV davantage à la controverse et à l'argumentation.

Poser le problème de la légitimité de ce qui est enseigné dans un régime de savoirs non stabilisés, voire controversés

Aujourd'hui, la légitimité des savoirs scolaires (Alpe & Barthes, 2016) repose d'abord sur leur caractère institutionnel exprimé en termes de choix de contenus – à travers par exemple des programmes scolaires ou des référentiels – justifiée par des argumentations externes à l'institution. Elle s'appuie le plus souvent sur un système de justifications épistémologiques en référence à un savoir savant.

Dans l'institution éducative française, depuis le début du xxe siècle, tout contenu d'enseignement est référé à des savoirs scientifiques académiques validés, garants de son objectivité, et donc de son acceptabilité. Il s'agit d'un processus de sélection (tous les savoirs savants ne sont pas réputés être enseignables) et de didactisation (ceux qui le sont ne sont pas enseignables tels quels). La légitimité institutionnelle concerne donc les contenus, les méthodes et le format scolaire. La légitimité scientifique concerne essentiellement les savoirs académiques. Pour les savoirs instrumentaux, la référence à des pratiques sociales complète le dispositif. Mais cela ne suffit pas, car dans la mesure où la finalité de l'école est de permettre des apprentissages, les savoirs proposés doivent faire sens pour les apprenants (et/ou leur entourage). C'est le signe qu'ils répondent à une demande, qui leur confère alors un autre type de légitimité, sociale cette fois. Le poids relatif de ces trois formes de légitimité varie selon les époques. Cela explique l'existence de modèles éducatifs différents, évolutifs, en tension, et éventuellement en compétition.

Dans le cas des EA, l'affaiblissement du poids de la légitimité des savoirs scolaires qui en résulte dégage un champ de possibilités dans lequel vont s'exprimer des stratégies qui visent à remplacer, ou du moins à compléter et/ ou conforter cette légitimité. On peut constater par exemple, dans certains domaines où les savoirs scolaires sont perçus comme « peu scientifiques

» (c'est du moins ce qu'en disent nombre de discours sociaux), une tendance à la légitimation des pratiques par des conceptualisations complexes compensatrices.

Elles permettent en tout cas d'évacuer la nécessaire dimension critique, parce qu'elles font fonctionner les savoirs scientifiques comme alibis justifiants des « bonnes pratiques ». Au contraire, la légitimité du praticien permet parfois d'ignorer les enjeux théoriques en négligeant de s'interroger sur les fondements d'un savoir, puisque « ça marche ». À l'extrême, elle rejoint alors la légitimité de l'expert qui repose de façon coutumière sur l'opérationnalisation.

En effet, celle-ci a la particularité, comme le soulignait Charlot (1997), de répondre à la commande dans le langage du donneur d'ordre sans passer par une phase de déconstruction critique. C'est particulièrement le cas dans l'éducation au développement durable.

Pour autant, face à ces tensions de légitimités, toutes les disciplines scolaires ne se retrouvent pas dans la même situation. De même, le statut des contenus peut différer à l'intérieur d'une même discipline. Cette situation devrait conduire à examiner chacune d'entre elle dans le cadre d'une didactique comparée tenant compte de la nature des savoirs en jeu, de sa situation institutionnelle, et de son histoire. Cela revient par ailleurs à souligner l'importance du « curriculum caché » potentiel car chaque discipline scolaire possède une dimension axiologique, et donc des valeurs intrinsèquement associées de façon plus ou moins explicite ou implicite aux contenus.

Il est possible en effet de considérer qu'il existe une échelle des disciplines, des plus « chaudes », traversées par des QSV (Simonneaux, 2013), aux plus « froides », les plus éloignées des préoccupations immédiates de la société et dont les contenus seraient à l'écart des grands affrontements idéologiques. De ce point de vue par exemple et a priori, l'économie est une discipline chaude, l'astrophysique une discipline froide. Ainsi, la pratique des débats concerne la première, non la seconde.

Au final, il est possible de distinguer trois types de situation « La première est celle où la référence savante suffit à construire la légitimité sociale, même si le contenu de la discipline scolaire est fort éloigné des savoirs savants. C'est l'exemple des mathématiques scolaires en général, pour lesquelles les savoirs sont considérés comme « désocialisés », car ne faisant pas l'objet de débats sociaux sur leur légitimité. La deuxième est celle où les pratiques sociales constituent la référence essentielle telle l'Éducation Physique et Sportive par exemple. Dans ce cas, la question centrale est de légitimer non pas un contenu, mais des approches, des méthodes. Enfin, la troisième est celle où les contenus ne sont pas considérés comme suffisamment stabilisés scientifiquement, et où les questions abordées sont des QSV. Ces disciplines interpellent les pratiques sociales des acteurs scolaires dans et hors de l'institution scolaire, renvoient aux représentations de ces acteurs, et sont considérées par la société comme importantes. Elles font l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont forcément, même sommairement, connaissance.

Les acteurs sociaux peuvent alors s'entendre sur la nécessité de traiter telle ou telle question à l'école, mais s'opposer sur la façon de la traiter. Ainsi, la construction de la légitimité sociale des savoirs scolaires peut donc largement différer, avec des conséquences importantes sur les stratégies didactiques à employer. »

4. De l'utilité sociale de l'école et des enseignements face aux questions d'actualité en éducation

« La légitimité sociale des savoirs à enseigner résulte tout d'abord des représentations relatives à la fonction sociale de l'école, notamment celles des questions relatives à la réussite scolaire et sociale : comment la société voit le rôle de l'école, comment elle situe l'école par rapport aux savoirs savants, comment elle considère son utilité sociale ou celle de telle ou telle discipline, mais aussi comment la société dote l'école de fonctions autres que patrimoniales, explicitement et implicitement, et comment elles interagissent avec le projet d'enseigner.

Ce dernier aspect est particulièrement important quand il s'agit de QSV ou d'EA renvoyant à de l'incertain, de l'indéterminé, des non-pensés ou des ignorances du moment. »

Les rapports entre des questions non stabilisées et les objets d'enseignement sont complexes. Ils déterminent comment se légitime, ou comment se conteste, un contenu scolaire voire une discipline scolaire. Cela résulte de la prégnance conjoncturelle ou structurelle d'un questionnement social. En effet, celui-ci s'exprime soit à l'intérieur de rapports de force qui traversent la société, soit par des phénomènes concernant plus précisément la sphère de l'éducation. La relation peut être vue dans deux sens différents, non exclusifs. D'une part, l'école utilise et/ou détourne des questions sociales pour structurer des objets d'enseignement et des méthodes qui s'y rattachent, pour justifier de la nécessité d'enseigner tel ou tel contenu. D'autre part, les familles et/ou les lobbys se déchargent sur l'école de questions qu'ils ne veulent ou ne peuvent pas porter, malgré l'importance qu'ils leur accordent. La demande sociale concerne alors une discipline scolaire reconnue comme étant en charge a priori de cette question.

Ainsi, à titre d'exemple, la classification des espèces en « animaux utiles et nuisibles » à l'agriculture dans les leçons de choses de 1890 répondait par exemple à un objectif de modernisation des pratiques agricoles qui serait difficilement socialement acceptable aujourd'hui.

La construction de la légitimité sociale des contenus d'enseignement peut donc prendre plusieurs formes, selon ce à quoi ils renvoient. Si la problématisation renvoie aux standards académiques, la « reproblématisation » (Fabre, 2017) devient une étape centrale de la construction des savoirs scolaires en relation forte avec des questions ou des pratiques sociales. Cette nécessité de problématiser est justifiée épistémologiquement par la conception « bachelardienne » de la « rupture épistémologique ». Elle paraît particulièrement cruciale dans des disciplines où l'apprenant est amené à renoncer à ses certitudes, en les confrontant à d'autres. Les questions abordées ne peuvent alors prendre place dans l'enseignement sans que soient définis les cadres théoriques, les grilles d'analyse, qui donneront les moyens conceptuels de les traiter.

C'est la condition indispensable pour passer par exemple d'une question d'actualité au fait social, au sens de Durkheim, et du fait social à son analyse. Pour y parvenir, l'apprenant doit réussir deux, voire trois ruptures et renoncer à autant de certitudes : Il doit accepter d'abandonner les réponses données dans son milieu social, et accepter que sa réponse ne soit ni unique, ni seule vraie ; Il doit accepter de confronter sa réponse originelle, à celles des autres apprenants ; Il doit étudier des éclairages scientifiques pluriels sur cette même question, et apprendre à les mettre en relation... ou en concurrence, en vue de se constituer sa propre opinion, étayée en raison (Lange et al., 2007).

Pour les élèves, la difficulté majeure consistera à trouver du sens dans la reconstruction d'un savoir à légitimité scolaire, puis à intégrer une partie de ces savoirs dans son propre système de

représentations-connaissances pour éclairer ses propres pratiques sociales, autrement dit, se construire un nouveau rapport au savoir (Charlot, 1997).

Des registres propositionnels communs : Contribuer à la transformation sociétale

Dans le monde francophone, les préconisations des instances internationales prennent donc la forme des « Éducatifs à... », ou « parcours éducatifs », qui visent l'engagement des jeunes et/ou le développement de compétences transversales. Pour autant, ces éducatifs ne sont pas en soi la source d'une transformation vertueuse de l'école mise au service d'une transformation sociétale a priori vertueuse, car tout dépend des finalités retenues : amélioration, adaptation, transformation faible ou forte (Lange, 2017 ; Barthes, 2017). Mais cela dépend aussi des modèles pédagogiques convoqués. Ainsi, trois modèles coexistent actuellement qui sont sources de tensions et de controverses : un « modèle cumulatif » d'empilement de connaissances laissant aux individus, a priori aussi vertueux, le soin d'en tirer les implications d'action ; un « modèle techno-économiste », antipolitique (Slimani et al., 2017), réduisant l'agir sociétal à des technicités pratiques, indiscutables car bonnes par nature, qui s'imposeraient à tous ; et enfin un « modèle émancipateur » et donc critique, impliquant un étayage par des modèles scientifiques, des débats, et acceptant, tout en cherchant à la réduire, l'incertitude intrinsèque de l'avenir (Lange, 2020).

Si la finalité d'un projet émancipateur d'un sujet autonome, proactif, créatif et engagé est retenue pour l'éducation, elle implique une finalité de transformation forte, et non seulement d'adaptation ou d'amélioration, du fait de l'urgence et de l'importance des défis de l'anthropocène à relever. Ce projet d'éducation fort est celui d'une éducation au politique alliant réflexivité et analyse critique du sens des situations versus une normalisation comportementale individuelle.

Il vise à donner pleinement son rôle à l'éducation afin qu'elle propose des situations de familiarisation pratique de mobilisations collectives renouant ainsi avec la volonté de développer de l'imagination et de la créativité/innovation sociale, et ce en vue de former des citoyens autonomes et responsables.

Cependant, ce projet se heurte potentiellement à la conception spontanée des praticiens et corps intermédiaires chargés de sa mise en oeuvre car celui-ci s'inscrit dans un projet plus général de transformation social qui vient heurter la neutralité institutionnellement affichée et intégrée. Ainsi, Curnier (2017) en s'inspirant des travaux de Sterling, a établi que trois types de changement coexistent chez ces acteurs : un changement conformatif pour lequel l'insertion des idées de développement durable, santé... est à effectuer dans les curriculums existant ; un changement réformatif, pour lequel l'évolution des prescriptions intègre les compétences transversales attendues ; un changement transformatif qui amène à penser l'éducation de manière nouvelle sans se soumettre a priori aux formats scolaires coutumiers.

De plus, ces conceptions du changement se combinent avec la conception du système éducatif porté par ces mêmes acteurs. Ainsi, pour Varcher, sont en compétition une conception méritocratique, une conception néolibérale, une conception de « l'apprendre à apprendre », et une conception émancipatrice de l'école. À partir de ces deux axes d'analyse, Curnier (2017) produit un modèle d'analyse efficient des politiques éducatives et des curriculums. Il en conclut que seule une conception transformatrice et émancipatrice permet alors la mise en

œuvre efficace d'une éducation forte au Développement durable scolaire. Mais si clarifier les finalités permet de penser les missions des praticiens en vue d'un impérieux devoir agir, cela n'éluide pas pour autant la question des stratégies à privilégier en contexte d'anthropocène.

Diversité et conflits de savoirs

Réfléchir dans le cadre didactique, c'est s'interroger sur la nature des contenus et sur leur nécessaire déconstruction et reconstruction. Il n'est alors pas possible de laisser de côté la question des savoirs car ceux-ci sont les outils intellectuels de la compréhension des enjeux et de la capacité à agir. Nous reprenons ici à notre compte la distinction par Lebeaume (2019). Cet auteur différencie fonctionnellement les savoirs constitutifs et les savoirs contributifs.

Si nous prenons l'exemple révélateur de l'éducation au développement durable, les savoirs constitutifs de la durabilité sont variés : empreinte écologique ou énergétique, efficacité énergétique, changements climatiques, eau grise, bleue et verte, compostage, agroécologie... Ces savoirs sont le plus souvent hybrides et relèvent soit de la pratique sociale, soit des sciences de l'ingénieur. Les savoirs contributifs sont ceux relevant des sciences de référence, physiques, chimiques, écologiques... Pour autant, l'orientation vers la durabilité ne laisse pas ces savoirs indemnes. S'ajoutent à cela les prescriptions politiques et valeurs injonctives comme le soulignent Barthes et Lange (2021) en contexte d'anthropocène.

Ainsi par exemple réfléchir à la production alimentaire implique de choisir, de relativiser ou a minima de mettre en tension les paradigmes agronomique, génétique, chimique ou écologique à mobiliser. Et, travailler en classe sur la nutrition hydrominérale des végétaux ne peut plus être la répétition des expériences de Liebig datant du XIXe siècle, expériences qui induisent implicitement l'idée d'intrant de synthèse sous la forme d'engrais. L'idée d'un végétal comme unité singulière semble en effet devoir être remplacée par celle de système végétal coproduisant son environnement.

La neutralité simplifiante de savoirs académiques de référence s'en trouve plus que bousculée devant les situations concrètes en évolutions constantes. Elles présentent généralement des contradictions, conflits, et nécessités de dépassements dialectiques (Barthes & Tebaa, 2019) et les questions abordées deviennent alors réellement vives.

Rapports aux savoirs et disciplines

Les situations éducatives dont il est question ici induisent des approches particulières du questionnement didactique, et rendent la tâche des enseignants souvent très délicate. Le rapport au savoir des élèves est particulièrement difficile à prendre en charge parce que le « déjà là » est très construit. La prise en compte de leurs systèmes de représentations est certes cruciale, mais elle est aussi risquée, car elle projette de façon très vive les débats médiatiques dans l'école.

Par ailleurs, le rapport au savoir des enseignants est également bousculé dans sa légitimité car rien ne garantit qu'un champ savant de référence y corresponde.

D'autant que les références sont le plus souvent multiples, pluri-paradigmatiques, voire contradictoires. Pour contourner ces difficultés didactiques, les enseignants peuvent avoir la tentation de se replier sur des enseignements dont la légitimité serait exclusivement scolaire. Elle ne s'appuie plus alors sur une justification épistémologique, mais sur une demande sociale, la mise en forme scolaire, telle la conformité aux attentes ou d'un référentiel ou d'un programme scolaire, les exercices spécifiques, etc. Le savoir scolaire n'est donc plus justifié

par une référence externe, mais uniquement par une logique interne techniciste de l'institution éducative. On enseigne alors ce qu'il est possible d'enseigner et d'évaluer par les méthodes coutumières. Cette posture utilitariste pose des problèmes épistémologiques et éthiques qui renforcent potentiellement le poids des prescriptions intermédiaires (ceux des manuels scolaires par exemple), ou de produits éducatifs issus du monde marchand, à la scientificité et à la neutralité axiologique non fortement établis.

Les conséquences de cette situation sont multiples et de nombreuses difficultés pédagogico-didactiques apparaissent en lien avec la question de la distanciation relative aux « catégories de la pratique sociale ». L'enseignant se trouve obligé, face à ces situations risquées, de gérer avec prudence la rupture de légitimité. Dans tous les cas, il existe une « bonne distance » : suffisamment éloignée des pratiques sociales ou des questions sociétales pour que l'enseignement ne dégénère pas en affrontements idéologiques, tout en conservant malgré tout un lien avec ces questions pour motiver l'apprentissage. Suffisamment éloigné des savoirs constitutifs pour être enseignable au niveau scolaire considéré, suffisamment proche des savoirs contributifs pour pouvoir s'appuyer sur des contenus validés.

Les systèmes éducatifs sont indiscutablement entrés dans une période délicate. Dans le même temps, on demande à l'école de transmettre des savoirs certains, de préparer à l'insertion professionnelle, et de donner aux apprenants les moyens de participer aux débats relatifs aux enjeux sociétaux. Si la référence aux savoirs académiques a assuré la pérennité d'un certain format scolaire, elle se révèle insuffisante aujourd'hui, puisque les enseignants sont confrontés à la fois à des questions scientifiques non stabilisées et à des débats dans les savoirs scientifiques de référence.

Cette synthèse, permet de mettre en convergence les apports de la dernière décennie des recherches nationales et internationales dans les champs des EA et dans celles des QSV ainsi que les limites de l'un et l'autre des champs. Si ces courants ont permis de faire émerger les difficultés didactiques, d'asseoir des épistémologies réflexives et d'avancer dans les registres propositionnels, nous pensons que les théories curriculaires (Ross, 2000 ; Forquin, 2008) donnent le moyen d'en penser maintenant le prolongement. Il s'agirait alors d'envisager la nécessité d'un curriculum prenant en charge une « éducation au politique » (Håkansson et al., 2017 ; Hétier & Wallendorst, 2020) cohérente et mobilisatrice au travers des questions environnementales et de développement d'une part mais également d'envisager la prospective (Barthes et al., 2019), en appui sur des disciplines contributives mais renouvelées dans le sens prôné par des auteurs comme Hodson (2010) ou Levinson (2017).

Chapitre 2 : Démarches scientifiques et le mémoire en sciences de l'éducation et de la formation

La méthode est un mot issu du grec : *metà* (après, qui suit), *odòs* (chemin, voie, moyen). La méthode scientifique désigne l'ensemble des processus de production de savoirs. Pour autant, il n'existe pas **une** méthode a priori mais davantage des démarches, souvent singulières et adaptées aux problèmes pris en charges, qui se doivent cependant de répondre à des principes généraux de méthodologie de recherche. Le concept se rapporte dans cet ouvrage aux méthodes de recherche permettant d'arriver à atteindre cet objectif de production de savoir.

D'un autre côté, l'épistémologie est définie comme l'étude de la constitution des savoirs valides ce qui permet de poser des questions clés : qu'est-ce qu'un savoir ? Comment est-il construit ? Comment apprécier sa valeur, d'un point de vue sociologique, ou sa validité, d'un point de vue épistémologique ? Comment diffuse-t-il dans la culture ? (Le Moigne, 1995).

La recherche scientifique a pour but de produire des savoirs scientifiques valables car validés par des démarches de mise à l'épreuve et donc de preuve (Bachelard, 2003), mais aussi par reconnaissance par les pairs, par opposition aux opinions ou aux croyances par exemple. Elle développe un ensemble d'action, ou méthodes spécifiques destinées à produire ces savoirs. Les savoirs se généralisent, peuvent prendre un caractère abstrait et circulent au sein d'un collectif, ce qui les distingue des connaissances qui se rapportent à un groupe ou un individu. Une recherche scientifique produit des savoirs validés, ce qui ne signifie nullement qu'ils soient neutres et définitifs, car une recherche est toujours située (Brière et Al, 2019).

Toutes les disciplines ou champs scientifiques disposent de leurs propres méthodes de production des savoirs. Le champ de la recherche en éducation et en formation (SEF) s'organise à l'heure actuelle avec des méthodes plus ou moins bien formalisées, mais l'étude des pratiques des chercheurs révèle une grande diversité de démarches utilisées. S'il peine à être parfois à être reconnu, il prend cependant sa source dans les travaux de Durkheim (1906). L'objectif de ce cours est de permettre une meilleure formalisation des méthodes spécifiques à destination des étudiants et chercheurs de ce champ de recherche.

Nous ne retraçons pas les grandes questions épistémologiques et de méthodologies générales de la recherche, déjà assez bien documentées et nous renvoyons le lecteur qui souhaite aller plus loin à la bibliographie concernant épistémologie des sciences. Pour autant, il est possible d'affirmer que toute recherche scientifique est une confrontation organisée entre, d'une part des élaborations théoriques, ou registre théorique, et, d'autre part, une certaine forme de réalité, de processus ou de phénomènes, le registre empirique. La méthode de recherche vise donc à penser cette confrontation qui vise à prouver la robustesse et donc la validité de ce qui en résulte et les légitime c.a.d les savoirs produits.

1. Les risques actuels des recherches en SHS et de la nécessité de produire des savoirs robustes

Les chercheurs en SHS s'inscrivent dans un contexte d'expertise ou d'innovation dans lequel ils sont confrontés à des pseudo-recherches de type bureau d'étude de plus en plus ciblées, techniques et/ou utilitaristes. En retour, la capacité des SHS à comprendre et donner du sens aux évolutions sociétales semble de plus en plus fragile tandis que les lectures systémiques larges des processus et des situations sont de moins en moins fréquentes. Paradoxalement, les objets d'étude sont de mieux en mieux décrits, mais de moins en moins interprétés. Problématiser en sciences humaine et sociale vise à tenter de comprendre le sens ou les enjeux sociétaux d'une évolution, pris comme faits sociaux ou sociétaux, et ne relève pas de la même logique que de décrire précisément une situation, car décrire n'est pas expliquer. Problématiser revient à construire un modèle d'analyse dont la construction est justifiée. Un travail orienté vers la recherche de sens amène à intégrer des tâches supplémentaires dont deux paraissent fondamentales : la mise en relation des objets d'études entre eux, y compris dans leur spatialité et leur mise en perspective temporelle.

Les modèles d'analyses issus des sciences humaines et sociales se doivent comporter un point de vue complexe et systémique. Cela suppose de relier les éléments pour les placer dans un assemblage systémique plus vaste. Sans ce travail, l'analyse en est réduite à traiter des éléments qui semblent séparés et pouvant donc donner l'impression d'être indépendants. Cela demande aussi souvent une capacité d'ouverture au-delà d'un seul champ disciplinaire. Cela revient aussi à tendre vers une systémique spatio-temporelle de raisonnement. Les enjeux d'une telle démarche se situent dans la capacité des sciences humaines et sociales à résister aux fortes pressions qu'elles subissent, et également dans les ouvertures scientifiques que la démarche peut générer. Elle réduit les risques de confinement des chercheurs dans la micro-analyse où les processus étudiés sont alors des études ciblées presque indépendantes de leur contexte spatio-temporel. Là où les études ciblées peuvent prendre sens, c'est dans la relation qui peut les unir dans une dimension historique. Une telle démarche rejoint ainsi celle défendue par Fredric Jameson : « *Always historicize* » (Jameson F. 2006). Les logiques se dessinent lorsqu'on constate que les conclusions dégagées témoignent d'une systémique, au-delà d'une compréhension ponctuelle ou conjoncturelle des études réalisées.

Cette formulation est aussi une manière d'affirmer que les sciences humaines ne peuvent pas se contenter de regarder un processus nouveau en négligeant son contexte implicite en amont et son sens en aval, même si, au final, les modèles élaborés nécessitent toujours d'être complétés.

En cherchant un sens et des modèles d'analyses s'ouvre alors la possibilité de formaliser des repères dans des mondes sociaux-spatiaux qui évoluent rapidement depuis la révolution industrielle et surtout, plus récemment, depuis la chute du mur de Berlin et la diffusion du modèle de société libéral. Evoquer cet épisode de l'histoire, n'est pas ici un hasard, c'est aussi replacer la démarche des sciences humaines et sociales vis-à-vis d'un problème actuel, lequel est parfaitement formulé par Pierre Rosanvallon (Rosanvallon P., 2006) « *Le problème contemporain n'est pas celui de la passivité, mais de l'impolitique, c'est-à-dire du défaut d'appréhension globale des problèmes liés à l'organisation d'un monde commun* ».

Paradoxalement, ce constat semble se prolonger dans la sphère éducative, la sphère universitaire, et même dans la sphère de la recherche de ce domaine.

Mais chercher sens et modèles d'analyses en sciences humaines et sociales suppose implicitement de contrer trois grandes tendances :

- La tendance à l'impolitisme, ou antipolitisme (Slimani, 2018), et dans une certaine mesure, à accepter l'impossibilité d'un compromis intellectuel universel pour embrasser la question des enjeux réels des sociétés et des intérêts divergents entre les groupes sociaux.

- La tendance, technocratique, à délaissier le niveau macro-théorique au profit de la micro-analyse qui flirte parfois avec l'ingénierie ou les applications directes de type « bureau d'étude ». Or les sciences humaines perdent leur sens si elles se rapprochent trop d'un tel rôle. Elles trouvent au contraire leur intérêt et leur fonction à s'investir dans l'appréhension des systémiques des raisonnements et des processus. Le niveau macro-théorique, qui n'empêche en rien une approche descriptive des situations, offre des pistes d'appréhension globale des situations, et c'est cet objectif qui est fixé ici à travers la présentation de démarches scientifiques et méthodes des SHS.

- La tendance au relativisme, et l'acceptation de savoirs non validés. Cela va de pair avec le rôle affirmé des sciences humaines et sociales et celui du domaine de l'éducation en particulier, à veiller à la robustesse scientifique des analyses menées. Il s'agit de produire des savoirs validés et des interprétations qui font sens.

2. La démarche générale des sciences humaines et sociales

En pratique, la démarche scientifique des sciences humaines et sociales s'organise selon une logique assez précise et normée. Les paragraphes ci-après en montrent les grandes lignes, à ceci près qu'en pratique, une étape n'est jamais franchie linéairement, mais par itérations successives avec les suivantes. Cela signifie qu'il est souvent nécessaire de revenir aux étapes antérieures à chaque fois que sont précisées les suivantes, dans une démarche tâtonnante souvent reconstruite *a posteriori*.

Réaliser l'état de l'art

Pour que la question de recherche soit pertinente, il faut donc connaître les travaux antérieurs du champ scientifique concerné et se poser les questions suivantes : Quels sont les auteurs qui ont écrit dans ce domaine, qu'ont-ils fait, quelle est leur posture, quels sont leurs apports ? Il s'agit donc là d'identifier tous les résultats publiés des équipes de recherches qui travaillent sur le même sujet ou ceux qui peuvent l'alimenter, d'établir une bibliographie argumentée, en notant les points qui paraissent importants dans les travaux antérieurs pour la recherche en cours, et qu'il vous sera possible de mobiliser par la suite. Il faut donc se positionner dans cet état de l'art, en justifiant sa position. La recherche est un processus cumulatif et collectif : on avance en posant une brique supplémentaire, en fonction de ce qui est déjà effectués par les prédécesseurs, ou, pour reprendre à notre compte cette métaphore de Bernard de Chartres (XII^{ème} siècle), ***le chercheur est nain qui juché sur les épaules de géants voit au loin.***

Puis il convient de se centrer sur sa propre cohérence (Audigier, 2017) : Est-elle valable au regard de la confrontation avec les autres travaux ? Quel est mon positionnement précis ? Enfin la dernière question qui renvoie à la production de savoirs, l'objet même de la recherche : Que je vais apporter de nouveau ?

Retenir :

- **Il faut connaître les travaux antérieurs du champ scientifique concerné**
- **Il convient de se positionner par rapport à eux et de créer sa propre cohérence**

Conceptualiser

La conceptualisation renvoie à la nécessité de mobiliser des concepts, une théorisation, un cadre théorique disponible dans son champ scientifique. Cela se justifie par le fait que le scientifique n'est pas le premier à se poser des questions, et que d'autres ont déjà proposé des voies pour répondre au moins à des problématiques proches. Ils ont construit des tentatives d'analyses, des outils conceptuels, ont validé ou invalidé des approches, qu'il convient de ne pas ignorer, voir même de remobiliser pour les améliorer. C'est ce qui constitue les champs scientifiques. Les concepts deviennent donc une sorte de clé, un angle d'approche, un regard construit, qui permet alors d'éclairer le problème posé et de tenter de résoudre la problématique énoncée. C'est la conceptualisation et son cadre de références qui permettent de produire une explication et de donner un sens à ce qui est observé. Cette conceptualisation se fait donc dans un certain point de vue assumé, ici les SEF, alors que d'autres sont possibles. Les concepts sélectionnés, ou élaborés *de novo*, deviennent alors les outils qui permettent de penser le monde et/ou le fait social ou sociétal choisi, voire de l'élaborer et/ou le rendre intelligible en tant que fait.

Le choix de la conceptualisation appartient au chercheur qui doit dans sa démarche être cohérent au sens d'Audigier (2017). Ce choix doit toujours être validé et justifié vis-à-vis dans les différents champs scientifiques qu'il joute et des postures éthique et politique qu'il choisit. Se construire une chaîne de cohérence est un impératif technique d'une part, lequel permet de valider un mode de raisonnement. Mais c'est aussi un impératif de positionnement éthique (explicitation du choix des valeurs et des finalités du chercheur) dans la résolution des problématiques qui relèvent des sciences humaines et sociales. Les processus sociétaux sont en effet tous traversés par des rapports de forces entre groupes d'intérêts parfois contradictoires au sein de la société, en ce sens, il y a toujours une dimension politique à prendre en charge dans la compréhension des processus de la société. Les ignorer, c'est prendre le risque d'une fragmentation des compréhensions des problématiques de recherche à résoudre.

Retenir :

- **Un concept est un regard construit, une clé de résolution de problème**
- **La conceptualisation doit être cohérente techniquement, épistémologiquement, et éthiquement**

Problématiser (et éventuellement émettre des hypothèses)

Les sciences humaines et sociales prennent en charge les grandes questions qui se posent dans les sociétés contemporaines. Les SEF s'inscrivent dans cette dynamique en interrogeant plus spécifiquement les questions de circulations et d'appropriation des savoirs dans les sociétés. Il s'agit de définir les enjeux d'un problème qui se posent aux sociétés, correspondant à un débat actuel et non à un débat dépassé, ni à un débat hors sol.

La problématique, c'est la "façon d'articuler un ensemble de questions ou de problèmes en les référant à des concepts précisément déterminés" (Baraquin, 2007). Elle doit s'inscrire en conséquence dans une communauté de recherche, qui porte parfois des conceptions différentes d'un même problème. Une bonne recherche doit commencer par énoncer une problématique claire, c'est-à-dire dans une énoncée textuelle où ont été fixées les questions essentielles auxquelles on va répondre. Mais, comme en général une question devient pertinente dans la société en même temps dans plusieurs champs, il convient donc d'identifier l'ensemble des communautés qui portent cette problématique et de se positionner par rapport à elles en l'argumentant. Effectuer une recherche de manière isolée conduit souvent à des résultats « hors sols ».

Si les problématiques sont bien conçues, c'est-à-dire ni dépassées, ni hors sol, elles sont nouvelles et correspondent à des processus émergents dans les sociétés contemporaines. Elles sont alors prises en charge par une communauté de chercheurs qui les valident, selon les principes mis à jour par la sociologie des sciences (Vinck, 2007). Il s'agit de questions complexes, et c'est ce qui justifie qu'elles nécessitent la mise en place d'une recherche pour y répondre (et non une simple enquête qui se réalise le cas échéant par un bureau d'étude). Lorsque que l'on effectue une recherche, on ne traite pas d'une thématique ou de cas d'études, tels que pourraient le faire des institutionnels ou des professionnels, mais d'une problématique de recherche, laquelle s'insère dans une thématique. Savoir traiter une problématique de recherche ne relève pas des mêmes logiques que celle de traiter un cas ou un thème comme peuvent le faire trop souvent les apprentis chercheurs. Ainsi, de nombreux mémoires peuvent traiter d'un thème ou d'un cas parfois fort bien, mais ne répondent à aucune problématique de recherche. Il s'agit alors d'un mémoire professionnel et non d'un mémoire de recherche.

Pour mener une recherche, il faut donc se poser une question complexe et mettre en œuvre un dispositif de démonstration pour produire une réponse scientifiquement valable, c'est à dire qui peut être contrée par d'autres et discutées, d'où l'organisation d'une soutenance. Un sujet est donc différent d'une problématique. En général, au démarrage d'un master recherche ou d'une thèse, l'étudiant dispose d'un sujet, ou d'un thème associé à un cas, mais il doit construire la problématique qui l'insère dans une communauté de chercheurs. Il signe ainsi son intégration dans une communauté de recherche, et permet de progresser en s'y confrontant.

Il est également possible, mais non nécessaire, d'émettre des hypothèses que l'on va chercher à valider par la suite.

Retenir :

- **Un sujet n'est pas une problématique**
- **Une problématique est une démonstration argumentée et étayée par des références**
- **Une problématique de recherche s'insère dans une communauté qui s'autorégule**

Construire le modèle d'analyse

Il est très fréquent que les étudiants passent l'étape de la construction d'un modèle d'analyse pourtant indispensable à la qualité d'un travail de recherche. En effet, dans la partie intitulée « méthodologie » des articles déposés par les chercheurs débutants (et qui ne seront en général pas publiés dans les revues), on retrouve des passages tels que, « j'ai effectué des enquêtes » ; « j'ai observé le terrain » ; « j'ai réalisé des entretiens » sans plus de détails et d'argumentation.

Il ne faut pas oublier que pour être valable, une recherche doit être potentiellement reproductible, partiellement ou totalement en vue d'établir des régularités, des continuités ou des ruptures. Il en découle qu'il convient de préciser toutes les étapes du processus de recherche de manière précise, pour qu'il puisse être reproduit, et que sa valeur puisse être jugée. L'observation intuitive non explicitée n'a donc pas sa place dans l'exposé des résultats. Elle correspond éventuellement à une démarche exploratoire des terrains investigués.

C'est à partir de la conceptualisation effectuée précisément, et de la chaîne de cohérence qui en découle qu'il convient alors de construire un modèle d'analyse sur lequel il va être possible de s'appuyer pour construire un savoir valide, qui pourra être reproduit et vérifié par d'autres chercheurs.

En réalité, il convient de clarifier précisément ce que l'on cherche, de préciser les termes employés (épistémologie), à justifier les facteurs que l'on prend en compte pour l'expliquer. Le plus souvent, il faudra faire un choix car on ne peut prendre en compte tous les facteurs explicatifs, on n'en retiendra que quelques-uns. Après cela, il conviendra d'explicitier l'ensemble de la chaîne de cohérence, d'argumenter tous les paramètres qui rentrent en jeu dans la recherche d'explications, en vue éventuellement de les modéliser.

En effet, c'est à partir de cette démarche complète qu'il est possible d'élaborer un modèle d'analyse, c-a-d un outil de pensée complexe. Celui-ci sert alors de pivot entre la conceptualisation et la construction des méthodes. D'un point de vue opérationnel, ce modèle permet par la suite de construire une ou des grilles d'analyses de l' « objet » que l'on étudie, et de définir des indicateurs du raisonnement dans les corpus étudiés. Il conviendra de repreciser par itération s'il y a lieu la problématisation, et les concepts dont on se sert. Et c'est à partir de cette grille seulement, que l'on peut construire les outils et les méthodes (d'entretien, d'observation, d'enquête) et choisir les terrains adaptés, c'est-à-dire constituer un corpus.

Pour insister un peu plus sur l'importance de ce modèle d'analyse, il faut rappeler le rôle des recherches en sciences sociales. En effet, le modèle d'analyse est appuyé sur un cadrage théorique et conceptuel qui est considéré comme un nouveau contexte pour la ré-explication des phénomènes sociaux. C'est la pratique scientifique fondamentale en sciences sociales. Selon Danermark (2002), l'histoire des sciences sociales montre plusieurs exemples de recontextualisation et de construction de modèles d'analyses. Il cite celle de l'histoire sociale de l'homme dans le contexte d'une conception matérialiste de l'histoire (travaux de Marx), celle du suicide comme un fait social (les travaux de Durkheim), ou celle de l'anorexie comme une manifestation d'une identité réflexive caractéristique de la société postmoderne (les travaux de Giddens). A chacun donc de créer le sien, celui qui apportera une pierre nouvelle à la communauté scientifique dont le chercheur ou l'apprenti chercheur fait partie.

Retenir :

- **Clarifier les termes employés (épistémologie)**
- **Construire une chaîne de cohérence et argumenter tous les paramètres qui rentrent en jeu dans la résolution problématique**
- **Identifier le modèle d'analyse qui sert de pivot entre la conceptualisation et la construction des méthodes**
- **Définir les indicateurs à faire émerger dans le corpus d'étude**

Choisir la méthode, définir les outils

La recherche doit être empirique, c'est-à-dire qu'elle doit s'appuyer sur la confrontation à une certaine réalité (processus, phénomènes ...). La modèle d'analyse doit de son côté être en permanence réinterrogé pour préciser les méthodes et les outils.

Il s'agit dans un premier temps de construire un corpus et de le justifier comme important pour répondre à la problématique de recherche ? Un corpus désigne les matériaux sur lesquels fonder l'étude. Il doit être décrit le plus précisément possible. Par exemple : les 10 manuels scolaires pris pour un cadre précis, les 18 classes dont on explicite les niveaux, les caractéristiques et les lieux; les lieux d'expérimentations ou d'observations de cas bien spécifiques...etc..). Un corpus est composé d'individus au sens statistique du terme. Par exemple un corpus de 18 classes est composé de 360 élèves (ou individus statistiques que l'on va observer), un corpus de 10 manuels scolaires, comprend 67 individus statistiques (ou portions de textes) que l'on va analyser, et ainsi de suite...

A partir de ce corpus, il conviendra de récolter des données. D'une façon générale, s'il est possible d'utiliser des données secondaires, le chercheur doit construire son propre jeu de données, puisque sa fonction est de construire un savoir nouveau. Il convient alors de choisir une méthode de recueil des données, d'en connaître les règles techniques de base. Il est très fréquent par exemple de voir des questionnaires passer sans que les règles de la sociologie de l'enquête soient connues. Cela abouti en général à des récoltes dont les informations ne peuvent pas être utilisées pour résoudre les questions de recherche initialement posée.

La méthodologie choisie devra être justifiée. Pourquoi cette méthode et pas une autre au vue de la problématique choisie ? A partir de la définition d'une méthode, il conviendra de choisir les outils disponibles les plus adaptés. Il peut s'agir d'un logiciel par exemple, d'un matériel spécifique, etc.... Parfois il sera nécessaire de réajuster (souvent resserrer) les problématiques ou le modèle d'analyse pour les mettre en œuvre concrètement. Un ajustement problématique-modèle-méthode-outils-données doit être recherché et souvent n'est obtenu qu'après plusieurs itérations. Enfin, il convient de préciser les conditions matérielles et éthiques de la réussite d'une bonne récolte de données.

L'analyse de données aura comme conclusion soit la vérification des hypothèses posées au départ (ou leur invalidation), soit une interprétation globale fournissant une réponse à tout ou partie des questions de recherche posées au départ.

Retenir :

- **Définir un corpus**
- **Justifier une méthodologie**
- **Définir les outils**
- **Poser un regard éthique et déontologique sur sa démarche**

Choisir les terrains, expériences, études de cas.

Les terrains, expériences, études de cas doivent être justifiés relativement à la problématique à laquelle il convient de répondre et au modèle d'analyse qui a été choisi. Il s'agit souvent d'une étape délicate, car quand on passe à la phase concrète, on s'aperçoit souvent que la problématisation, la conceptualisation ou le modèle d'analyse présentent des incompatibilités avec le terrain. Il conviendra de ne pas chercher à simplifier le problème ou de fausser la phase de récolte des données pour s'arranger avec le problème à résoudre. Au contraire, il conviendra de s'appuyer sur la complexité (Morin, 1999, 2008) que les situations génèrent pour gagner en finesse d'analyse et donc en qualité de la recherche produite, notamment au moyen d'une réflexion sur ses limites.

A cette phase, plusieurs difficultés peuvent apparaître : les données récoltées ne sont pas en adéquation avec le problème posé, l'interprétation des résultats est donc malaisée, et il est tentant de « faire semblant » par des artéfacts de langage de répondre à la question de départ. En réalité, l'honnêteté intellectuelle du chercheur doit être ici sans faille. Il doit sans cesse remettre en question son propre raisonnement pour établir sa validité et sa valeur. Il est fréquent qu'à la suite d'un terrain, d'une expérience, ou d'une étude de cas, les données recueillies ne soient pas adaptés pour fonder une véritable interprétation construite. La réponse donnée à la recherche souffre alors d'une insuffisance de preuves. L'interprétation des résultats est alors inadéquate, erronée, ou trop hâtive. Il convient également de confronter ses propres résultats avec ceux des cas divergents, et de tenter d'en donner une explication. A ce titre un terrain comparatif, que l'on va tester ou que l'on va emprunter à d'autres travaux s'avère utile.

A ce stade, il convient cependant de dire un mot sur la déduction, l'induction et l'abduction.

D'un point de vue historique, Aristote avait dégagé trois types de raisonnement principaux : la déduction, l'induction, et l'abduction.

La **déduction** ou démarche hypothético-déductive part de cadres théoriques pris comme des grilles de lectures dans la perspective d'explorer le monde empirique pour valider ou invalider une série d'hypothèse ou préciser une problématique. Cette démarche correspond à une recherche de confirmation mais souffre d'un manque de créativité.

L'**induction** ou démarche inductive aborde son sujet à partir du terrain, et de lui vont émerger des hypothèses explicatives, puis des structurations théoriques. La démarche holistico-inductive, notamment employée dans la « grounded theory » est donc une procédure qui a priori fait émerger le cadre théorique à posteriori et est menée au risque de sa limite de validité/valeur ou de sa localité.

Il est coutumier de dire aujourd'hui que la démarche abductive constitue un dépassement des deux. En effet, les différentes classes de raisonnement ne fonctionnent pas en réalité en mode indépendants mais coopèrent dans des phases successives de la méthode scientifique. Par ailleurs, l'exigence de la cohérence d'une méthode scientifique dans la production des savoirs oblige dans le pragmatisme de la recherche, à effectuer constamment des allers-retours entre les terrains et les théories, que l'on se réclame plus facilement d'une tendance de l'un ou de l'autre selon les disciplines ou les chercheurs. L'**abduction** permet davantage de créativité dans le processus scientifique, sans en altérer la logique, ni permettre le relativisme. Certains auteurs ont d'ailleurs théorisé le dépassement de la dichotomie induction – déduction. Davis (1999) parle par exemple de « boucle récursive abduction/déduction/induction »

Retenir :

- **Justifier les choix de terrains, expériences, études de cas**
- **Ne pas chercher à simplifier le problème face aux réalités du terrain**
- **Les débats sur l'induction et la déduction sont dépassés, chacun ayant sa part de bénéfice/risque**

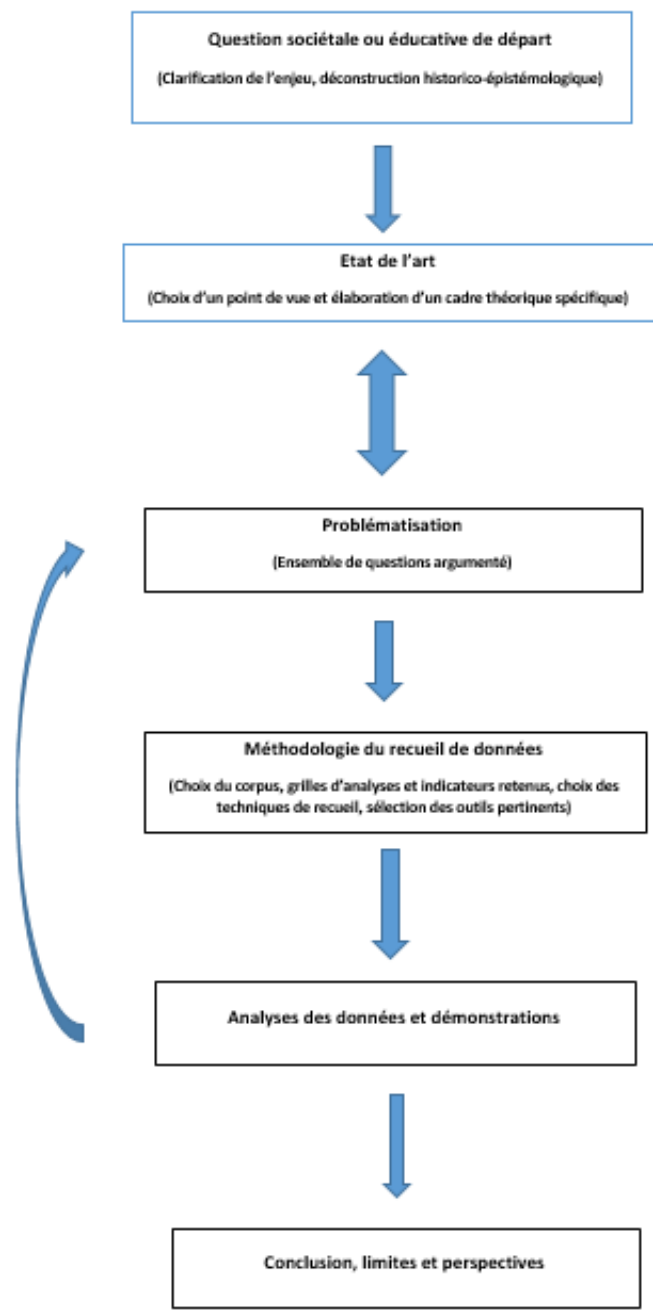
Démontrer

Une démonstration doit convaincre, c'est une argumentation et non un exposé descriptif. C'est-à-dire que les savoirs produits doivent être suffisamment étayés pour être considérés comme valables. Il faut établir une capacité à produire des savoirs qui doivent être à la fois nouveaux et valables. A ce stade, il s'agit de convaincre les destinataires en apportant des éléments de preuve de ce qui est avancé ou tout au moins un étayage rationnel. Le modèle théorique doit être suffisamment étayé, les indicateurs bien argumentés, les résultats doivent mener à une démonstration, en un mot à une thèse scientifique. Le chercheur doit prendre en considération que sa démonstration doit être acceptée par une communauté scientifique qui a travaillé avant lui sur une problématique proche ou connexe. Le nouveau travail a pour objectif de persuader ses pairs qu'il peut lui-même prendre place dans cette communauté par la validité/valeur de son travail au regard des cadres et référentiels en usage dans cette communauté.

Retenir :

- **Une recherche est une démonstration argumentée et non une description de cas**
- **Il doit être suffisamment convainquant pour être accepté par les pairs**

Le schéma ci-après résume la démarche attendue, y compris dans ses itérations :



Chapitre 3 : Spécificité méthodologiques des registres propositionnels

On l'a compris, ces recherches, au-delà de la robustesse qu'elles demandent, ces recherches présentent également des opportunités d'asseoir des épistémologies réflexives d'une part, mais également d'avancer dans les registres propositionnels.

Les sociologies curriculaires (Ross, 2000 ; Forquin, 2008) donnent le moyen d'en penser le prolongement. Plusieurs orientations sont alors possibles. Dans ce chapitre nous proposons d'abord des outils curriculaires, puis nous proposons plusieurs pistes non exhaustives de prolongements possibles sous formes d'exemples.

1. Des outils curriculaires vers des propositions de prolongements

Le système curriculaire

Le curriculum possède classiquement plusieurs aspects bien distincts. Le **curriculum formel** désigne l'ensemble hiérarchisé des contenus, des tâches et des procédures, qui définit ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation, dans une situation d'apprentissage classiquement définie par un contexte scolaire (classe, école, année, etc.). Il suppose donc l'existence d'un caractère cumulatif du savoir, présenté dans un ordre de complexité croissante. Le curriculum véhicule aussi des « ensembles typiques de questions, de procédures et de réponses socialement approuvées » (Forquin, 1990, p.109). Le curriculum formel peut être prescrit ou préconisé selon les cas. Par exemple, il est **prescrit** s'il est précisément décrit par l'institution scolaire, **préconisé** s'il énumère des valeurs et principes généraux à respecter, la formalisation restant à faire dans les lieux où il s'applique. C'est le cas par exemple des prescriptions onusiennes envers les éducations formelles ou non formelles (éducation au patrimoine par exemple).

Ce qui est réellement enseigné et pratiqué constitue le **curriculum réel observable**, toujours plus ou moins en décalage avec son homologue formel. Analyser le décalage qui peut exister entre ce qui est prescrit ou préconisé ouvre les questions méthodologiques curriculaires, à travers la mesure des écarts entre curriculum réel et le curriculum formel.

Le curriculum réel passe par des **objets intermédiaires** - l'exemple le plus classique étant le manuel scolaire - mais ce peut être tout support de cours- y compris ce qui est montré à voir dans une sortie de terrain par exemple. Par extension, on retrouve parfois le terme controversé de **curriculum intermédiaire** qui se superpose à celui d'objet intermédiaire, en ce sens où l'objet intermédiaire est considéré comme partie prenante d'un système curriculaire ou prend part au curriculum.

Le **curriculum produit** celui qui est dispensé aux apprenants par un enseignant, et par extension ce qu'ils en retiennent. Le curriculum produit peut être étudié immédiatement après un enseignement. Il présente lui aussi un décalage avec le curriculum réel, dans le sens où il dépend aussi de celui qui le reçoit et le contexte dans lequel il est reçu. Par extension - parfois abusive de langage mais bien pratique - le curriculum produit sert dans certaines études à désigner les connaissances acquises par les apprenants.

A cela nous pouvons rajouter le **curriculum caché** qui fait l'objet de diverses interprétations selon les auteurs. Pour Perrenoud (1993), il peut relever de la « simple ignorance », parce que l'expérience d'un apprenant n'est pas observable, d'un « flou fonctionnel », mais aussi de l'implicite : c'est ce qui va sans dire, ce qui relève de l'évidence. Il peut être aussi ce qui est occulté, pour différentes raisons. Certaines sont relatives à l'apprenant, d'autres relèvent de l'action involontaire de l'éducateur. Il inculque, sans en être conscient, un modèle culturel dont il est porteur ; ou bien de son action volontaire : il s'agit alors d'un formatage idéologique. C'est cette dernière définition qui est aujourd'hui la plus couramment conservées. Pour certains auteurs (Nozaki & Apple, 2002), la mise en place d'un curriculum aboutit systématiquement à la construction d'un curriculum caché, dans la mesure où le curriculum est toujours une sélection de savoirs sélectionnés par des groupes d'intérêt en situation de pouvoir dans la société. La méthodologie complète de l'étude d'un curriculum caché ne sera pas détaillée ici, pour cela se reporter à Barthes (2018).

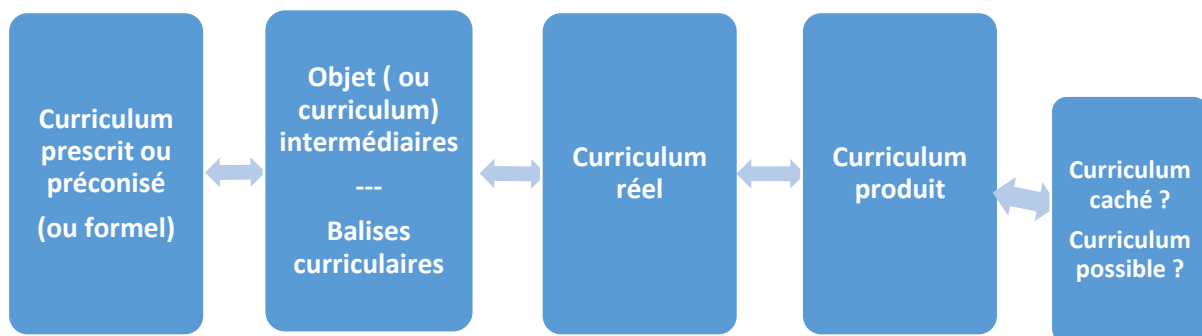
Le **curriculum possible** renvoie quand à lui à l'idée de déterminer les principes d'élaboration de ce qui pourrait être. Il s'agit le plus souvent d'un travail de recherche qui permet de concevoir un possible par un effort exploratoire et prospectif, justifié par un système de références, et soumis à l'épreuve empirique par des essais menés selon un principe de réalisme. Le but est de repousser ainsi les limites de l'existant. Mais le curriculum possible restera virtuel, terme pris au sens de ce qui est en puissance, tant que ne seront pas identifiés les verrous à faire sauter et les constructions nécessaires à sa mise en œuvre (Lange, 2014). Ces repères, passages obligés, pièges à éviter, les « **balises curriculaires** », bornent aussi le chemin d'un curriculum possible.

Le **référentiel (sociétal ou scolaire)**. C'est ce qui fait référence dans un domaine d'enseignement. Il renvoie à la question de la légitimité (Alpe, 2017) de ce qui « doit » être enseigné. Le référentiel peut être institutionnel ou scientifique par exemple. Il peut être admis ou controversé, c'est le cas par exemple des enseignements qui renvoient à des champs paradigmatiques mal définis, comme les questions socialement vives, les « éducations à », ou plus généralement les enseignements transversaux.

Enfin le système curriculaire s'insère dans un **contexte**, historique, social, politique, local, matériel, etc.

Tous ces éléments forment un **système** et une méthode à la fois analytique (Barthes, 2022) en ce sens qu'ils sont en interaction les uns avec les autres et sont interdépendants, mais également propositionnels via les idées de potentiels, de possibles et de balises curriculaires.

Figure 1 : Le système curriculaire



Enfin, il peut être établi des **balises curriculaires**. Il s'agit là d'élaborer un référent acceptable et des passages recommandés, ou encore des finalités ou objectif à atteindre dans une situation d'enseignement-apprentissage. Cela doit permettre de passer d'un curriculum formel à un curriculum réel en empruntant des finalités et valeurs précises, choisies et conscientes. A titre d'exemple, problématiser ou adopter un esprit critique peut faire partie des balises curriculaires choisies comme priorité pour un enseignement. Les balises curriculaires sont potentiellement et idéalement relatives aux trois dimensions curriculaires : celle du politique, défini en termes de finalités et missions ; celle du stratégique et des choix programmatiques qui en résultent parmi la diversité des possibles ; celle didactique et pédagogique des mises en œuvre impliquant les contenus disponibles et leurs conditions d'appropriation.

3. De la nécessité des méthodes curriculaires prenant en charge une « éducation au politique »

L'une des caractéristiques de la pensée en termes de curriculum est celle de la recherche de cohérence des parcours (Audigier, Crahay et Dolz, 2006 ; Audigier, 2017 ; Barthes, 2022). Le terme cohérence est relativement récent dans la sphère éducative scolaire : il est présent pour la première fois dans le Plan Langevin-Wallon (1947). Il renvoie, à cette époque, à la recherche d'un système scolaire juste : « *La première conséquence des principes qui viennent d'être énoncés est la reconstruction complète de notre enseignement, présentant plus de simplicité, d'unité et de cohérence : la structure même de l'institution doit être modifiée pour répondre au principe de justice fondamentale dans une démocratie* ». La cohérence relève donc d'un projet politique fondé sur une valeur ou des valeurs destiné à faire du commun dans la communauté. La cohérence curriculaire revient alors à établir des liens entre la signification d'une intention planifiée d'un parcours d'éducation ou de formation et les valeurs qui formalise cette cohérence dans des contextes sociétaux variés. La cohérence implique donc l'intentionnalité sociale et/ou politique. A titre d'exemple, la justice sociale, la créativité, la compétitivité, la responsabilité, le partage, l'engagement, la combativité, la solidarité, la liberté, l'efficacité, la tolérance sont autant de valeurs sur lesquelles peuvent s'appuyer des élaborations curriculaires cohérentes. Ces valeurs peuvent être partagées ou contestées mais elles font référence en contexte pour examiner la cohérence d'un curriculum. La cohérence peut être explicite (cas du plan Langevin-Wallon par exemple), mais parfois cachée (cas de l'éducation au développement durable par exemple (Barthes, 2018)), ou pernicieuse (Fabre, 2021).

L'enjeu central d'une cohérence curriculaire est de tendre vers la prise en charge collective et éclairée des affaires publiques. Il s'agit de redonner pleinement ici leur fonction aux éducations et formations engagées dans une utilité sociale afin qu'elles proposent des pratiques réflexives et de l'analyse critique du sens et non pas des pratiques normatives managériales ou ingénieriques. Donner une cohérence ou un sens politique suppose de relier, les éléments entre eux pour en comprendre les intérêts (divergents ou non) qui animent les acteurs de l'élaboration curriculaire, et faire des choix. Elle donne une capacité à décoder les rapports de pouvoirs, voire des situations d'injustices. Elle permet de prendre position et de tendre les propositions de connaissance vers l'engagement et l'émancipation.

Poser les principes intentionnels de curricula d'une éducation au politique revient à rendre consciente des visées curriculaires (au sens des *curriculum studies*), ou balises curriculaires dans la littérature francophone (Lange et Victor, 2006 ; Lebeaume, 2012 ; Barthes, 2019) dont les finalités et valeurs seraient précisées, afin ici de contrer l'impolitisme des apprenants. Cela

nécessite une intentionnalité supplémentaire, dans la mesure où l'enseignant en système formel est en général pris dans une série de programmes, d'accumulation de savoirs et de procédures techniques qui ne lui laissent guère le temps d'identifier les finalités et valeurs sous-jacentes. Les sociologies du curriculum (Forquin, 2008) proposent ainsi un cadre conceptuel et des outils qui permettent à l'enseignant de passer d'une situation imposée à une situation où il peut poser des principes intentionnels dans son acte d'éduquer.

S'il s'agit de comprendre les enjeux politiques des problèmes qui se posent à la société, il convient, au cours de l'acte éducatif, de mobiliser habiletés et aptitudes, lesquelles peuvent dans une certaine mesure être rapprochées des méthodes de la pensée critique (Barthes, 2017, 2022). Sans rentrer à nouveau dans la genèse des critères d'une éducation au politique, rappelons en les bases. Parmi celles-ci nous trouvons :

(1) La capacité à reconnaître comment les savoirs se construisent, et de considérer que toutes les positions qui leur sont associées (des plus étayées aux plus farfelues) n'ont pas toutes la même valeur épistémologique. Il s'agit en fait d'asseoir une robustesse de raisonnement scientifique appuyée sur des réalités, dont celles des rapports sociaux. Il s'agit de comprendre d'où viennent les savoirs entre politique et sciences, d'identifier les savoirs sous influences, valeurs et rapports de pouvoirs dans la société, d'identifier la légitimité des savoirs scolaires ou disciplinaires des systèmes d'enseignements, et les fondements épistémologiques de ceux-ci.

(2) La capacité à reconnaître la multiréférentialité liée aux rapports sociaux complexes et contradictoires, de classe, de genre, de cultures, de postures. En lien avec la pluralité de Connolly (1983), il s'agit d'appréhender l'existence de positions différentes à une même situation, et donc de les identifier et de les analyser, en les rapprochant des savoirs, valeurs, signifiants, enjeux pour chacune d'entre-elle. L'éducation au politique présente en effet des capacités à envisager le pluralisme, donc des points de vue divergents et la confrontation. Elle implique souvent de posséder une habileté argumentative, chacun étant en mesure d'étayer une prise de position dans une connaissance multi-référentielle (Ardoino, 1988) en évitant autant que possible les ethnocentrismes. Identifier et comprendre la pluralité des postures en jeu, analyser leurs finalités et valeurs constituent un élément central de la compréhension des enjeux dans les différents groupes qui les portent, et la façon dont au final se construisent les rapports de force (ou de collaboration) autour des élaborations curriculaires. L'identification des groupes sociaux, leurs références, leurs postures permet de reconnaître la réalité des rapports sociaux au-delà de l'injonction politique normative. Comme le précise Kergoat, (1982), les rapports sociaux (par exemple concernant le travail, le partage des richesses...etc.) sont sources de conflits individuels ou collectifs.

(3) La capacité à la problématisation sociétale. L'éducation au politique nécessite de s'engager dans la recherche d'un sens face à ce qui est proposé. Donner un sens politique, c'est-à-dire donner un sens à la prise en charge des affaires collectives⁷, suppose de problématiser une situation dans son contexte éventuellement conflictuel, relier les éléments entre eux dans l'espace et dans le temps, de comprendre les intérêts (divergents ou pas) qui animent les groupes

⁷ A titre d'exemple et afin d'illustrer nous proposons au courant de pensée des « communs » (Ostrom, 1990 ; Dardot Laval, 2014), qui connaît un certain essor depuis quelques années dans les milieux académiques francophones en sciences sociales qui s'intéressent aux interactions nature / société. Selon Gaël Giraud, cité dans Romagny et al (2018), les « communs » sont : « *« les ressources, symboliques ou matérielles, qu'une communauté choisit d'administrer en se dotant de règles qui sont elles-mêmes soumises à délibération. Ce qui définit le commun n'est donc pas la nature de la ressource, mais le geste politique d'un collectif qui soumet à un discernement communautaire continue ses propres manières de faire dans la protection et la promotion de ce à quoi il tient »* ».

sociaux. Se positionner nécessite de construire des indicateurs ou critères de jugement face à un double problème : celui posé à la société, et sa traduction en termes éducatif. Problématiser oblige donc à clarifier les finalités, valeurs et enjeux des acteurs de la société (Fabre et Chauvigné, 2021).

(4) La capacité à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice correspond à ce qui fait spécificité dans les éducations au politique, au-delà des pensées critiques plus habituellement mobilisées. Les problématisations sociales et sociétales qui font sens et qui décodent les rapports de pouvoir et d'injustice, permettent de contrebalancer de nombreuses formes éducatives qui se prétendent neutres⁸ et qui oublient les enjeux et la multiréférentialité des pratiques et savoirs sociaux. Cette capacité à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice permet de prendre position et, idéalement, de tendre vers l'engagement et l'émancipation (Albéro et al, 2015). Indiquons que le champ de l'enseignement des questions socialement vives (Legardez et Simmoneaux, 2011), de même que les « éducation à » critiques (Lange et Barthes, 2021 ; Barthes, Lange, Tutiaux, 2017) possèdent un panel d'outils permettant d'atteindre cet objectif.

Tout cela a été mainte fois répété sous des formes diverses, mais le fait de poser ces critères en s'appuyant sur le cadre des sociologies du curriculum (Forquin, 2008) permet de dépasser la simple situation dénonciative, descriptive ou prescriptive pour en faire des outils d'élaborations curriculaires ou le cas échéant d'analyses de situations éducatives.

Comme précisé plus haut, une balise curriculaire est un point de passage que l'on se fixe pour atteindre une finalité éducative (Lange et Victor, 2006). Une balise curriculaire s'appuie sur des critères pensés et justifiés. D'un point de vue pratique, il est aisé de formaliser une balise curriculaire en distinguant pour chaque finalité éducative des niveaux allant de son absence totale à sa pleine réalisation. Nous présentons ici une grille opérationnelle qui permet de penser un contenu de formation avec une dimension d'éducation au politique intentionnellement posée. Ici par exemple, il est proposé quatre balises curriculaires correspondant aux quatre principes intentionnels ou visées curriculaires. Chacune des balises est assortis de niveaux nécessaires, ici quatre également.

Le niveau 1 correspond généralement à des capacités que les apprenants atteignent initialement sans que ne soit posée d'intentionnalité éducative à priori par exemple balise 1, niveau 1 : les savoirs ne sont pas repérés (Tableau 1). C'est le point de départ à partir duquel la balise curriculaire va être déclinée par paliers successifs à atteindre. Toujours dans la balise 1 mais le niveau 4, l'apprenant repère et identifie les savoirs dans les champs scientifiques, les pratiques sociales, les valeurs, de référence, les champs professionnels et une réflexion sur leur validité est effectuée. L'enseignement dispensé consiste alors à amener graduellement les apprenants vers les niveaux supérieurs de façon intentionnelle. Chaque ligne correspond à une balise curriculaire que l'enseignant peut potentiellement mobiliser et une finalité à atteindre (ou visée curriculaire dans les *curriculum studies* anglo-saxonnes). Une éducation au politique est atteinte lorsque les 4 balises sont mobilisées et que les dispositifs pédagogiques permettent d'atteindre le niveau maximum (Tableau 1) :

⁸ Parmi les pratiques éducatives qui se prétendent neutres on trouve par fréquemment les technicisations des situations non contextualisées dans les enjeux de sociétés, le comportementalisme ou bonnes pratiques, la banalisation, l'anomie par exemple.

Tableau 1 : Balises curriculaires d'une éducation au politique

Balises à atteindre	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Capacité à décoder la construction épistémologique des savoirs	Les savoirs ne sont pas repérés	Différents éléments de savoirs sont juxtaposés sans discussion de leur validité de leur construction. Relativisme, Indifférenciation	Différents niveaux de savoirs sont identifiés (académiques, non académiques, professionnels, médiatiques, vernaculaires, etc.)	Les savoirs, pratiques sociales, valeurs sont repérés et identifiés dans les champs scientifiques, de référence, les champs professionnels et une réflexion sur leur validité est effectuée. Posture épistémologique, déconstruction et reconstruction possible.
Capacité à reconnaître la multiréférentialité et la réalité des rapports sociaux	Les acteurs, enjeux politiques et valeurs associées ne sont pas repérés	Les acteurs politiques sont repérés mais les enjeux et valeurs implicites non identifiés	La multiréférentialité des postures est reconnue, les positions politiques sont repérées et les enjeux sont identifiés	Les prescriptions politiques et enjeux sont repérés et discutés. Un repérage des contradictions et complémentarités est effectué. Un positionnement est argumenté par l'apprenant
Capacité à problématiser d'un point de vue sociétal	Une simple description sans identification de problèmes Pas de repérage des liens entre la situation et l'organisation globale de la société	Une identification de problèmes est réalisée	Une identification de problèmes avec une recherche des causes et des conséquences	Problématisation à partir des causes et des conséquences, expressions de risques et perspectives possibles. Mise en relation d'ordre systémique et complexe des différents éléments.

Les capacités à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice	Il n'y a ni critères de jugement, ni positionnement social	Il y a une analyse des rapports sociaux de pouvoir avec un questionnement effectué concernant la justice sociale	L'analyse est poussée au-delà des postures plurielles jusque dans la compréhension des contradictions et conflits des rapports de pouvoirs et une position critique (ou pas) est adoptée	La confrontation des rapports de pouvoirs permet de décoder les situations d'injustice et permet de prendre position et, idéalement, de tendre vers l'engagement et l'émancipation.
--	--	--	--	---

Les balises curriculaires, au-delà de l'aspect directement opératoire qu'elles permettent dans une situation éducative, se présentent également comme des outils d'analyse d'un curriculum. Dans le cas présent nous en faisons méthode. En ce cas, la balise est une référence à atteindre et son absence ou sa présence est un outil d'explicitation des situations éducatives.

4. De la prospective territoriale

La prospective territoriale constitue un outil plus ou moins formalisé pour l'analyse des espaces et des phénomènes sociaux qui s'y rattachent. Dans sa dimension éducative, elle s'intègre dans la feuille de route « éducation 2030 » de l'UNESCO centrée sur les Objectifs du Développement Durable (ODD). Elle appelle, comme le font classiquement les éducations au développement durable (EDD) (dans lesquelles s'insèrent les cas de prospectives territoriales), à un renouvellement des rapports aux savoirs, pouvoirs et institutions. En effet, la prospective territoriale porte en elle des enjeux de participations collectives à l'évolution d'un territoire. Ceci s'opère sur des échelles de temporalité (court terme, moyen terme) et s'organise en effet autour d'une vision construite du futur à un échelon local voire micro-local par un collectif citoyen (Fourny, Denizot, 2017).

Sur le principe de la *polis* (entendue là comme communauté d'ayants droit, libres et autonomes, et cadre de l'émergence du politique), la prospective territoriale désigne un souci collectif de comprendre et relever les enjeux qui engagent l'avenir d'un espace. Il s'agit d'opérer des réajustements cognitifs, idéologiques, imaginaires, organisationnels, sociaux, spatiaux, politiques des acteurs du territoire. Ces ajustements doivent leur permettre de se positionner sur ces enjeux fondamentaux et d'imaginer un projet territorial adapté et de le mettre en œuvre potentiellement. La démarche de prospective territoriale (Berger, 1958) remet donc en jeu l'organisation de la décision, et les rapports des citoyens à leurs territoires. Il y a production citoyenne de savoirs, sollicitant des capacités d'appréhension de la globalité.

Pour autant, la prospective territoriale porte aussi une exigence de cohérence, elle s'organise autour d'un projet éducatif généralement un projet d'EDD ou d'éducation au territoire (Dussaux, 2017 ; Blanc-Maximin, 2016) en milieu non formel (association par exemple), ou formel (dans le cadre d'un projet de classe ou projet d'établissement souvent en partenariat avec une association ou une collectivité, plus rarement avec une université). Nous posons l'hypothèse que la prospective territoriale constitue un cadre qui nous permet d'élaborer un outil évaluatif constitué de balises curriculaires pour mettre en œuvre une éducation à la citoyenneté politique (Barthes, Blanc-Maximin, 2019). Le projet éducatif comprend au moins une finalité réflexive et émancipatrice pour les apprenants. Par ailleurs, la nature même de la

prospective territoriale porte l'enseignant - l'éducateur - le formateur dans une démarche axée sur des dispositifs participatifs dans une forme de co-construction des savoirs. Dans le cadre scolaire, le projet éducatif de la prospective territoriale (Berger, 1958) tend à essayer, tel un jeu de rôle, à participer à la vie de la Cité (polis) et du quartier comprenant le lycée. Cependant, elle offre aux apprenants des temps d'expression et de construction de leur action qui incluent une appropriation de savoirs et d'attitudes spécifiques. Mais pour concrétiser ce projet, il convient d'élaborer les conditions préalables à une pensée critique, c'est-à-dire développer une pensée analytique (état des lieux du quartier, puis une pensée systémique pour aboutir à une pensée critique chez les apprenants, celle-ci étant une condition de l'acquisition d'un mode réflexif destiné à favoriser l'émancipation individuelle, citoyenne et la polis.

Chapitre 4 : Structurer votre propre recherche dans le champ

Au-delà des considérations théoriques, ce chapitre a pour objectif de soutenir la structuration d'une recherche dans le champ et d'aider à la rédaction de mémoires, de master ou de thèses, robustes. Il se compose d'une série d'exercices présentés et déclinés sous la forme de cinq étapes, qui questionnent chacune plusieurs aspects de la démarche. Ces exercices invitent donc à se questionner en vue de prendre une distance critique sur son propre projet de recherche et d'écriture, évitant ainsi de s'enfermer dans une méthode définie a priori, et donc de faire des choix pertinent et raisonnés.

Etape 1: Enquêter sur votre contexte de recherche

Exercice 1 : Fiche de réflexion sur le contexte de recherche

Quels sont les recherches menées dans le laboratoire d'appui et/ou de l'axe de recherche auquel vous appartenez de fait ?
Quels programmes ou thématiques de recherche sont associés à celui-ci ?
Quels sont les champs de recherche couverts par votre contexte ?
Quelles sont les méthodes fréquemment utilisées dans votre contexte ?
Développez-le ou les champs qui vous intéressent particulièrement dans le contexte que vous avez à disposition
Quels sont les personnes qui travaillent sur ces champs à l'échelle locale, nationale, internationale ? Pouvez-vous identifier leurs principales publications ?
Quels sont les encadrants locaux disponibles sur les champs de votre contexte de recherche ? Qu'ont-ils écrit, quels sont leurs objets, terrains et problématiques actuelles ?
Quels sont les outils à votre disposition dans le laboratoire pour mener une recherche ?

Etape 2 : enquêter sur les méthodes de recueil de données disponibles

Exercice 2 : Découvertes des méthodes en SHS

Intitulé de la méthode	
Principales publications sur la méthode	
Quand mobiliser cette méthode ?	
Synthèse d'après lectures du déroulé de la méthode	
Quelles sont les limites et précautions à prendre pour cette méthode ?	
Cette méthode est généralement complémentaires d'autres, lesquelles et pourquoi ?	
Quels outils sont mobilisés pour appliquer cette méthode ?	

Méthodes généralistes de récolte de l'information (*liste à compléter, principaux auteurs à identifier*)

L'observation participante
L'observation systématisée (ou armée)
Entretiens non directifs
Entretiens de recherche semi directifs ou focalisés
Entretiens collectifs
Le questionnaire ou enquêtes sociologiques
L'expérimentation
Les inventaires systématiques

Exemple de méthodes spécifiques de récolte de l'information (*liste à compléter, principaux auteurs à identifier*)

Les échelles d'attitudes
Les cartes mentales
Les représentations sociales
La sociométrie
Les épreuves projectives

Méthodes généralistes de traitement de l'information (*liste à compléter, principaux auteurs à identifier*)

Analyses cliniques
Analyses qualitatives

Analyses statistiques

Exemples de méthodes spécifiques de traitement de l'information (*liste à compléter, principaux auteurs à identifier*)

Analyse spatiale
Analyse de discours
Analyse factorielle
Géostatistiques
Analyse diachronique

Etape 3 : S'assurer d'avoir compris la démarche scientifique des SHS par une analyse critique des travaux existants

Exercice 3 : Prendre 3 articles scientifiques récents au choix en lien avec le projet de recherche et pour les trois articles remplir le tableau suivant

Référence de l'article (selon les normes APA)	
Quel est le problème posé ? Y a-t-il des hypothèses ? quelles sont-elles ? (vous pouvez décliner plusieurs niveau de réponse : par exemple, une problématique sociétale, une problématique scientifique...)	
Quels concepts ont été mobilisés pour poser le problème ?	
Quelles sont les références mobilisées pour présenter le concept ? Les références sont-elles exhaustives, actuelles, controversées ?	
Le problème posé, et les références utilisées correspondent-elles à une actualité de la recherche ? sont-elles dépassées, hors sol, ou incomplètes ?	
Comment les concepts mobilisés ont-ils permis de construire le modèle d'analyse ? (Les mauvais articles ne relient pas de modèles d'analyse à un concept, les deux sont dissociés. Si c'est le cas, le dire, et imaginer ce qui aurait pu/dû être fait. Si les deux sont reliés, expliquez, détaillez la nature du lien)	
Quelle méthode de recueil a été choisie pour appuyer le modèle d'analyse élaboré ?	
Quels sont les outils mobilisés ?	
Sur quels terrains ?	
Quels sont les corpus choisis ?	
A votre sens, la démonstration est-elle bien menée ? (<i>la réponse doit être argumentée</i>)	

A votre sens, les résultats sont-ils valables ? <i>(la réponse doit être argumentée)</i>	
A votre sens, la discussion est-elle cohérente ? <i>(la réponse doit être argumentée)</i>	
La conclusion répond-elle à la question de départ ? <i>(la réponse doit être argumentée)</i>	

Etape 4 : Affiner votre projet de recherche

Exercice 4 : auto-questionner votre projet de recherche

Dans quel grand thème de recherche vous situez vous ?	
Quel est le problème que vous posez (vous pouvez décliner plusieurs niveau de réponse : par exemple, une problématique sociétale, une problématique scientifique..).	
Quelles sont vos hypothèses éventuelles ?	
Votre directeur-trice est-il-elle spécialiste de la question que vous voulez traiter ? <i>(argumenter votre réponse très précisément)</i>	
Quel est le réseau scientifique qui prend en charge la question que vous vous posez dont doit faire partie votre directeur-trice ? <i>(Citez les lieux, les personnes et les références de ce réseau)</i>	
La question que vous vous posez est-elle d'actualité / dépassée / hors sol/ incomplète dans ce réseau ? <i>(réponse argumentée)</i>	
Allez-vous pouvoir vous intégrer dans ce réseau avec la question que vous posez ? Qu'allez-vous apporter à la communauté scientifique ?	
Quels concepts mobilisez-vous pour réfléchir au problème que vous vous posez ? Pourquoi ceux-ci <i>(justifiez)</i> ?	
Quelles sont les références mobilisées pour présenter les concepts ? Les références sont-elles exhaustives, actuelles, controversées ?	
Comment à partir du ou des concepts mobilisés construisez-vous votre grille d'analyse ? <i>(expliquez)</i>	
Quelles méthodes de recueil choisissez-vous pour appuyer le modèle d'analyse élaboré ? <i>(expliquez pourquoi ces choix ont été faits)</i>	
Quels sont les outils d'analyse mobilisés ? <i>(expliquez pourquoi ces choix ont été réalisés)</i>	

Quels sont les corpus choisis ? (<i>expliquez pourquoi ces choix ont été effectués</i>)	
Sur quels terrains ? (<i>expliquez pourquoi ces choix ont été effectués</i>)	
A votre sens, les résultats sont-ils valables ? (<i>la réponse doit être argumentée</i>)	
A votre sens, la démonstration est-elle bien menée ? (<i>la réponse doit être argumentée</i>)	
A votre sens, la discussion est-elle cohérente ? (<i>la réponse doit être argumentée</i>)	
La conclusion répond-elle à la question de départ ? (<i>la réponse doit être argumentée</i>)	

Etape 5 : construire le modèle d'analyse et les indicateurs

Exercice 5 : Le modèle d'analyse et les indicateurs

Vous avez défini votre projet de recherche précédemment, vous pouvez donc construire votre modèle d'analyse et les indicateurs vous permettant d'avancer dans votre raisonnement.

Vous devez ici proposer un ou plusieurs schémas résumant le modèle d'analyse ou les modèles d'analyse que vous avez mis en place dans votre recherche.

Puis, à chaque étape de votre modèle vous devez définir les indicateurs de vos raisonnements et les indiquer dans des tableaux synthétiques.

Bibliographie

Educations et questions socialement vives : généralités et épistémologies

Albéro B. Gueudet G., Eneau J. et Blocher J-N. (dir.) (2015). *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes : PUR.

Alier J.M. (2012). *Capitalism Nature Socialism*. Abingdon-on-Thames : Taylor & Francis

Alpe, Y., (2006). Quelle est la légitimité des savoirs scolaires ?, in Legardez, A., & Simmoneaux, L.,(coord.). *L'Ecole à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions socialement vives*, Paris : ESF, p. 233-246

Alpe, Y. & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers de l'éducation*, 29, 33-44.

Ang I. (2007). Cultural Studies, in: Bennett T., Frow J., dirs, *The Sage Handbook of Cultural Analysis*. Oxford : Sage

Ardoino J. (1988). *Vers la multiréférentialité, Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris: Méridiens-Klinksieck.

Audigier, F. (2017). Cohérence. In Barthes, A. Lange, J-M. et Tutiaux-Guillon N. (dir.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*. Paris : L'Harmattan, 617 p.

Asloum N., Gillet G. & Bedoussac L. (2022). La gestion durable des réserves de biosphère : quels défis pour l'enseignement agricole ? in *Articulations et tensions entre réserves de biosphère et objectifs du développement durable dans l'espace*. Londres : ISTE Edition.

Bachelard, G. (1947). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin

Baraquin N., Baudart, A., Dugué, J., Laffite, J. & Ribes, F., Wilfert, J. (2007), *Dictionnaire de Philosophie*. Paris : A. Colin, 3e éd.

Barthes A. (2011). Comment réintroduire les savoirs face à l'éducation au développement durable ? Exemple *des filières professionnelles d'aménagement des territoires*, in *Alpe Y et Girault Y (2011), Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques*. Montréal : Refere, Uqam.

Barthes A., Lange J.-M. & Tutiaux-Guillon N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan.

Barthes A. & Alpe Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire. *Carrefours de l'éducation, Armand Colin*. {hal-02471997}

Barthes A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Educations, Vol 17-1*, <https://www.openscience.fr/Numero-1-327>.

Barthes A. (2018). The Hidden curriculum of sustainable development: the case of curriculum analysis in France, *Journal of Sustainability. Education, vol. 18, mars*, p.95-113

Barthes A. (2019). Quelles adaptations des enseignants français des écoles primaires face aux « éducations à » ? *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 45, numéro 1, 2019, p. 1-278. Montréal

Barthes A., Blanc-Maximin S. et Dorier E. (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie. *Éducation et socialisation, 51*.

Barthes A. & Tebaa O. (2019). Savoirs et conflits de savoirs en éducation à l'environnement et au développement durable. Le cas des dispositifs éco-orientés Unesco. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 14

Barthes, A. (2022). Evolution des éducations environnementales au prisme des socialisations politiques et finalités d'égalité. Le rôle de la littérature en santé vingt ans après le rapport fondateur de l'OMS. *Education, santé, société. Vol 8, (1)*.

- Barthes A. (2022). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? Numéro 63, *Éducation & Socialisation*. Montpellier
- Barthes A., Sauvé L. & Torterat F. (2022). Questions environnementales et éducation au politique ? *Éducation & Socialisation*, 63,.
- Beau, R. & Larrère, C. (2018). *Penser l'Anthropocène*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide*, Rodez : Le Rouergue/Chambon
- Berthelot, J.M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*, Paris : PUF
- Beck, U. (2003). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris : Flammarion
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*, Paris : Raisons d'agir
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brundtland, G.H. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Chalando V. et Barthes A. (2022). Éduquer à produire autrement en réserve de biosphère. Dans *Articulations et tensions entre réserves de biosphère et objectifs du développement durable dans l'espace méditerranéen*. Londres : ISTE Edition.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos, Economica.
- Curnier D. (2017). Quel rôle pour l'école dans la transition écologique ? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit. Thèse de doctorat en Sciences de l'environnement de l'Université de Lausanne.
- Connolly W-E. (1983). Discipline, politics and ambiguity. *Political theory*. Vol 11. (3) 325-341.
- Corbin A. (2020). *Terra Incognita, une histoire de l'ignorance*. Paris : Albin Michel.
- Danermark, B., Ekstrom, M., Jakobsen, L., and Karlsson, J. (2002). *Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences*. London: Routledge.
- Dardot P. et Laval C. (2014). *Commun. Essai sur la révolution au XXIe siècle*. Paris : La Découverte.
- Decarpentries J. (2018). L'éducation pour la santé durable come levier de transformation sociale ? *Educations*, vol 18-1, n°1-327, 25-40.

Brière L., Lieutenant-Gosselin M. et F. Piron (Dir.) 2019. *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?* Québec : Éditions science et bien commun. <https://www.editionscienceetbiencommun.org>

Brière L., Moreau G., Prud'homme M., Orellana I., Marleau M-È. et Chatelain M. (2022) Soutenir la justice épistémique par la formation réciproque au cœur d'initiatives citoyennes de transition énergétique porteuse de justice sociale. Numéro 63, Éducation & Socialisation. Montpellier

Charlier J-É et Croché S. (2022). De quelle éducation au politique l'évaluation PISA de la « compétence globale » est-elle porteuse ? Numéro 63, Éducation & Socialisation. Montpellier

Delplancke M. et Chalak H. (2022). Potentialités et limites des curricula de SVT : quelles contributions des questions environnementales pour une éducation au politique ? Numéro 63, Éducation & Socialisation. Montpellier

Develay M. (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris :ESF
Girault Y. & Sauvé L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable, croisements, enjeux et mouvances, *ASTER* n° 46, p. 1-21.

Fabre M. (2016). *Qu'est-ce que problématiser*. Paris : Vrin

Favre D. (2016). *Éduquer à l'incertitude*. Paris : Dunod.

Fabre M. (2017). Problématisation-Problèmes flous. Dans : A. Barthes, J.-M. Lange & N. Tutiaux- Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des » éducations à »* (pp. 521-527). Paris : L'Harmattan.

Fabre M. et Chauvigné C. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefour de l'éducation*, 52. 348 p.

Freire P. (1974). *Pédagogie des opprimés: suivi de conscientisation et révolution*. Paris : Maspero.

Forquin J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.

Forquin, J-C. (2008). Organisation des savoirs. Dans : A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 599-603). Paris : PUF.

Gibert A-F. (2019). Eduquer à produire autrement. *Dossier de veille de l'IFÉ n° 130*. Lyon

Gibert A-F. (2020). Eduquer à l'urgence climatique. *Dossier de veille de l'IFÉ n° 133*. Lyon.

Gibert A-F. (2022). Dossier de veille de l'IFE n°. *Eduquer à la biodiversité. Hors série*. Lyon

González Gaudio E-J. (2022). L'éducation relative à l'environnement sous l'ère néolibérale : ombres et lumières à l'heure du changement climatique. Numéro 63, Éducation & Socialisation. Montpellier

Grosforfeld R. (2010). Vers une décolonisation des « universalismes » occidentaux : le «

pluriversalisme décolonial », d'Aimé Césaire aux zapatistes, in *Ruptures postcoloniales*. Paris : La Découverte

Håkansson M., Kronlid D. et Östman L. (2017). Searching for the political dimension in education for sustainable development: socially critical, social learning and radical democratic approaches. *Environmental Education Research*, volume 25, 34-51

Hervé, N. (2022). L'éducation au futur. Une ressource pour penser l'anthropocène. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, N° 70 (2) , p. 113-123.

Hétier R. et Wallendorst N. (2020). L'éducation politique en Anthropocène. *Le Télémaque*. Presse universitaire de Caen.

Hodson, D. (2010). Science Éducation as a Call to Action. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Éducation*, 10(3), 197-206.

Jameson, F. (2006). *The Political Unconscious. Narrative as a Socially Symbolic Act*. London: Routledge.

Joublot-Ferré S. (2022). Former en géographie en Anthropocène : le pari d'une expérience de « repolitisation ». Numéro 63, *Éducation & Socialisation*. Montpellier

Kalali, F. (2020). Natural and Material Environments: Towards a Culture of Science Education. *Journal of Applied Business & Economics*. Vol 22, n°11, 49-59.

Kergoat D. (1982). *Les Ouvrières*. Paris : Le Sycomore.

Lange J-M. et Victor P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28.

Lange J-M. et Kebaïli S. (2019). Penser l'éducation au temps de l'anthropocène : conditions de possibilités d'une culture de l'engagement. *Éducation et socialisation*, 51.

Lange J-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. Dans Félicie Drouilleau-Gay et Alain Legardez (dir.) *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Toulouse : Octarès.

Lange J-M & Barthes A. (2021). « Education à » et « questions socialement vives »: Eduquer en contexte d'anthropocène. *Carrefour de l'éducation* 52, 127-141.

Lange, J-M. & Angela Barthes A. (2021). « Éducation à » et « questions socialement vives » : éduquer en contexte d'anthropocène. *Carrefours de l'éducation*, Armand Colin, 2021.

Lange, J-M. & Barthes, A. (2017). Savoirs. In A. Barthes, J-M. Lange & N. Tutiaux-Guillon (Dir.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (pp. 551-558). Paris : L'Harmattan.

Lange J-M, Barthes A. (2020). Déterminants territorialisés de l'engagement de jeunes en fin de scolarité obligatoire vis-à-vis des enjeux de durabilité/soutenabilité (Determinants of young

people's commitment at the end of compulsory education with regard to sustainability issues), (Educations, Vol 21-1, International sciences and technical edition, ISTE, p. 55-73. Londres

Lebeaume J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale*, 50, 11-24.

Lebeaume, L. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. *Éducation et didactique*, 13(1), 43-59.

Martinez M.-L. (2015). Désordre ou différenciation des ordres de valeur ; la confusion hyperlibérale au risque de l'éducation, in Fabre, M., Gohier C., Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme. Rouen : PURH, p.112-134

Legardez A., Cadet-Mieze M. et Jeziorski. A. (2022). L'éducation au politique sur des questions socialement vives (QSV) liées au développement durable (DD) et aux objectifs de développement durable (ODD). Numéro 63, Éducation & Socialisation. Montpellier

Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.). (2011). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. Paris : ESF.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Éditions.

Levinson R. (2010), Science education and democratic participation: an uneasy congruence ? *Studies in Science Education*, 46(1), 69-119.

Levinson, R. (2017). SQA as a socio-political program: some challenges and opportunities. *Journal of Education*, 5(2), 25-39.

Mencacci N. (2022) Les conditions de la problématisation pour favoriser l'accès au politique : le cas de l'huile de palme à l'école primaire. Numéro 63, Éducation & Socialisation. Montpellier

Morin O., Lange J-M., Barthes A.. (2020). Enjeux socio-cognitifs de l'engagement : la durabilité en contexte scolaire. (Socio-cognitive issues of commitment: sustainability in school contexts) Educations. Vol 20-1, International sciences and technical edition, ISTE, p. 39-55, Londres

Nozaki, Y. & Apple W. (2002). Ideology and curriculum, in D. L. Levinson, P. W. Cookson, Jr. et A. R. Sadovnik (Ed.), *Education and sociology, an encyclopedia* (pp. 381-385). New York : Routledge Farmer.

Ostrom E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge : Cambridge University Press.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché, in Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, p. 61-76.

Pierron, J.-P. & Wallenhorst, N. (dir.) (2019). *Éduquer en Anthropocène*. Lormont : Le Bord de l'eau.

Point C. (2022). L'université à l'ère de l'anthropocène : repenser l'éducation au politique par l'écologie. Numéro 63, Éducation & Socialisation. Montpellier

Pryogine, Y. (1996). *La Fin des certitudes : temps, chaos et les lois de la nature*. Paris : O. Jacob

Romagny B., Aderghal M., Auclair L., Ilbert H., Lemeilleur S. (2018). Communs en crise. Agdals, terres collectives, forêts et terroirs au Maroc. *Revue internationale des études du développement*, 233, 53-73.

Rosanvallon P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil.

Rosanvallon, P. (1981). *La crise de l'État-providence*. Paris : Seuil

Ross, A. (2000). *Curriculum: construction and Critique*. London / New York : Routledge
Farmer.

Roth X., Barthes A. et J. Cohen (2020). Plaidoyer pour les antivaleurs ? Penser l'éducation, n°47, pp.89-108, Rouen.

Roth X, Barthes A. (2021). Questionner l'éducation au patrimoine : quelle éthique ? Quelle épistémologie ? Pour quelle problématisation ? *Educations*, Vol 20-2, International sciences and technical edition, ISTE, p. 29-52. Londres

Roth X. (2022). « Éducation » et « Politique » : enquête conceptuelle sur les limites d'une justification libérale de l'éducation au développement durable. Numéro 63, Éducation & Socialisation. Montpellier

Roelens C. (2022). Penser éducation au politique et questions environnementales dans la démocratie : Fondement d'un projet intellectuel et ressources de l'éducation informelle. Numéro 63, Éducation & Socialisation. Montpellier

Rudolf, F. (2001). La dimension collective et individuelle de la société du risque. *Alliage*, 48-49, automne 2001.

Sauvé L. et Orellana I. (2014). Entre développement durable et vivre bien : repères pour un projet politico-pédagogique. *Ethique publique*. Vol 16. n°1

Sauvé L. (2017). Education à l'environnement. Dans *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan. Paris.

Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil.

Simonneaux L. (2003). Enseigner les savoirs « chauds » : l'éducation biotechnologique entre science et valeurs, in *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers* (dir. J.-P. Astolfi), chapitre 7. Paris : ESF.

Slimani, M., Lange, J.-M. & Azzouna, A. (2017). Questions environnementales et de développement et transitions vers la durabilité : quels contenus éducatifs pour le développement d'une littérature politique ? Dans : *Actes du colloque international Changements et transitions*

: enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable (pp.183-194). Toulouse. En ligne : <https://hal.umontpellier.fr/hal-02169130/document>, consulté le 21 juin 2021.

Slimani M., Lange J-M. & Azzouna A. (2018). Le projet pédagogique-didactique de socialisation : perspective d'une socialisation démocratique pour l'enseignement-apprentissage des questions environnementales et de développement. *Éducation et socialisation*. URL : <http://journals.openedition.org/edso/5106>

Slimani M. (2019). *Vers un curriculum possible d'une éducation au politique à travers les questions environnementales et de développement*. Thèse de l'université de Montpellier

Slimani M, Barthes A & Lange J-M. (2020). Les questions environnementales au miroir de l'évènement Anthropocène : tendance politique et hétérotopie éducative. *Le Télémaque*, 58, 75-88.

Slimani M, Barthes A, Lange J-M, (2020). Les questions environnementales au miroir de l'évènement Anthropocène : tendance politique et hétérotopie éducative. *Le Télémaque*. n° 58.2020-2, p. 75-88, Caen.

Sterling, S. (2010-11). Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17-33.

Toupet J. (2016). *Les traducteurs du changement. De l'intégration des jeunes ruraux à la gestion de la nature*. Thèse de l'université Bretagne-Loire.

Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2018a). *Global citizenship education: Taking it local*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2018b). *Preparing teachers for global citizenship education: A template*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2019). *Executive Board 206th session, Paris 20th February 2019, SD4 – Education 2030, Part II, Education for sustainable development beyond 2019*.

Varcher, P. (2012). La « Qualité de l'éducation ». Une analyse du débat actuel et une réflexion prospective pour la période « post-2015 ». Berne : *Commission suisse pour l'UNESCO et de la direction du développement et de la coopération (DDC)*. En ligne : <https://docs.iiep.unesco.org/E033402.pdf>, consulté le 21 juin 2021.

Villemagne C. (2017). L'éducation relative à l'environnement des adultes : observations théoriques et pratiques. Dans Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C. et Bader, B. (2017). *Éducation, environnement, écocitoyenneté. Repères contemporains* (p. 157-175). Québec : Presses de l'Université du Québec (PUQ).

Wallenhorst N., Pierron J.-P. (dir.) (2019). *Eduquer en Anthropocène*. Lormont : Le Bord de l'eau.

Epistémologie des sciences

Albéro B. et Barthes A. (2022). Se situer en sciences de l'éducation et de la formation. Thèmes de recherche et établissement d'exercice : Entre cultures disciplinaires d'établissement, culture d'activité et singularité. In Albéro et Thieveznaz (Dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Dijon : Raison et Passion.

Apel K.-O., *Expliquer-comprendre. La controverse centrale des sciences humaines*, Cerf, 2000 (1^{ère} éd. 1979).

Aron R., *La philosophie critique de l'histoire. Essai sur une théorie allemande de l'histoire*, Vrin, 1969, rééd. coll. « Points-Seuil ».

Aron R., *Introduction à la philosophie de l'histoire. Essai sur les limites de l'objectivité historique*, Gallimard, 1986 (1^{ère} éd. 1938).

Bachelard G. (2003), *Le nouvel esprit scientifique*, PUF, « Quadrige », (1^{ère} éd. 1934).

Barthes, A. & Albéro, B. (2019) (dir). Sciences de l'éducation et enjeux majeurs de société. In Mabillon-Bonfils et Delory-Momberger (dir.). *A quoi servent les sciences de l'éducation*. Coll. Pédagogies dirigée par Mérieu. Paris : ESF Sciences humaines.

Berthelot, J.-M., (dir.), *Epistémologie et sciences sociales*. Paris : PUF, « Premier cycle », 2001.

Brière L., Lieutenant-Gosselin M. & Piron F. (2019). *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre*. Québec : Edition science et bien commun.

Ben-David, J. (1^{ère} éd. 1991) *Éléments d'une sociologie historique des sciences*. Paris : PUF 1997).

Bloo D. (1^{ère} éd. 1976). *Sociologie de la logique. Les limites de l'épistémologie*, Pandore, 1982

Boudon, R. & Clavelin M.,(dir.) (1994). *Le relativisme est-il résistible ? Regards sur la sociologie des sciences*. Paris : PUF, coll. Sociologies, p. 17-146.

Boudon R., & Bourricaud, F., (1982). *Dictionnaire critique de sociologie*, articles : « Causalité », « Connaissance » ; « Déterminisme » ; « Histoire et sociologie » ; « Historicisme ». Paris : PUF

Boudon R., *Le juste et le vrai. Etudes sur l'objectivité des valeurs et des connaissances*, Fayard, 1995.

Bouilloud J.-P. (1997). *Sociologie et société. Epistémologie de la réception*. Paris : PUF, coll. « Sciences sociales et sociétés ».

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*, Raisons d'agir, « Cours et travaux », 2001.

Bourdieu P., Chamboredon J.-C., & Passeron J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : La Haye, Mouton.

Callon, M., (dir.) (1989). *La science et ses réseaux*. Paris : La découverte.

Callon, M. & Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La Découverte, (rééd. Folio-Gallimard).

Chalmers A.-F. (1991). *La fabrication de la science*. Paris : La découverte.

David, A. (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. *Actes de la VIIIe Conférence de l'Association internationale de management stratégique*, Récupéré-du-site, Lire Peirce aujourd'hui, 1990.

Elias N. (1^{ère} éd. 1983), *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard, 1993, p. 9-68.

Feyerabend P.-K. (1^{ère} éd. 1975). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil, rééd. coll. « Points ».

Granger, G.-G. (1993). *La science et les sciences*. Paris : PUF, Que sais-je ?

Habermas J. (1^{ère} éd. 1968). *La technique et la science comme idéologie*. Paris : Gallimard, « Les Essais », 1973

Durkheim E. (1^{ère} éd. 1898) *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Champs-Flammarion, 1988.

Hayek F. (1^{ère} éd. 1952) *Scientisme et sciences sociales*. Paris : Plon, 1953, rééd. coll. Agora).

Kuhn T.-S. (1^{ère} éd. 1962). *La structure des révolutions scientifiques* Paris : Flammarion, 1983, rééd. coll. « Champs ».

Ladrière J. (1978). Les sciences humaines et le problème de la scientificité. *Les études philosophiques, avril-juin 1978*, p. 131-150.

Le Moigne J-L (1995), *Les Épistémologies constructivistes*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? », 128 p.

Latour B. (1989). *La science en action*. Paris : La découverte.

Mauss M. & Fauconnet P. (1971). La sociologie : objet et méthode. Dans Mauss (M.), *Essais de sociologie*. Paris : Points-Seuil.

Morin E., (dir.), (1999). *Relier les connaissances, le défi du 21^{ème} siècle*. Paris : Seuil.

Morin E. (2008), *La Méthode I et II* (coffret 2 tomes et 6 volumes), Seuil, coll. « Opus », 2 512 pages.

Passeron J.-C. (1992). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel, Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan Piaget, J. (1967), *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard, coll. « Encyclopédie de la Pléiade ».

Pestre D. (2003). *Science, argent et politique. Un essai d'interprétation*. Versailles : INRA Editions. Popper, K.-R. (1^{ère} éd. 1934). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot, 2008

Piaget J. (1971). *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris : Gallimard, coll. Idées.

Popper K.-R. (1^{ère} éd. 1969). *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique*, Payot, 1985

Popper K.-R., (1^{ère} éd. 1944). *Misère de l'historicisme*. Paris : Plon, 1956, rééd. coll. Agora.

Raynaud P. (1987). *Max Weber et les dilemmes de la raison moderne*. Paris : PUF, 1987, p. 71-121.

Tremblay M.-A., (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. McGraw-Hill Editeurs. (Document produit en version numérique par M. Bergeron dans le cadre des classiques des sciences sociales)

Stengers I. (1^{ère} éd. 1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris : Flammarion, coll. « Champs », 1995).

Stengers I. (1997). *Sciences et pouvoirs. La démocratie face à la technoscience*. Paris : La Découverte.

Vinck D. (1995). *Sociologie des sciences*. Paris : Armand Colin, « coll. U ».

Wallerstein I. (1996). *Ouvrir les sciences sociales*. Paris : Descartes et Cie.

Weber M. (1^{er} éd.1920). *Essais sur une théorie de la science*. Paris : Plon, 1965, rééd. coll. Agora.

Méthodes en sciences sociales et en sciences de l'éducation et de la formation

Albéro B. & Thievenaz, J. (dir.) (2022). *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Dijon : Raison et Passion.

Bardin L (1997). *L'analyse de contenu*. Quartrige manuel. PUF.

Barthes, A. & Alpe,Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*. Paris : L'Harmattan, Collection Logiques Sociales,220 p

Barthes A. & Lange, J-M. (2022). Fragmentations et cohérences curriculaires. In Albéro et Thievenaz (Dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Dijon : Raison et Passion.

Barthes, A., & Larini M. (2022). Des modèles en éducation aux analyses multivariées. In Albéro et Thievenaz (Dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Dijon : Raison et Passion.

Barthes, A. (2021). Méthodologies d'analyse des systèmes curriculaires. In Albéro et Thievenaz (Dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Dijon : Raison et Passion.

Barthes A. (2022). Des cartes pour étudier les effets de contextes des processus éducatifs. Eléments de méthode et étude de cas « paradoxe des bons résultats scolaires des élèves ruraux ». In Albéro et Thievenaz (Dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Dijon : Raison et Passion.

Barthes A. (2022). Qu'apporte le terrain du géographe aux sciences de l'éducation et de la formation ? What does the geographer's field contribute to the sciences of education and training? *Education permanente*. Aller sur le terrain. n° 230. Paris.

Beguïn M. & Pumain D., (2010). *La représentation des données géographiques : Statistique et cartographie*. Paris : 3e Ed. A. Colin, 256 p

Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck, méthodes e sciences humaines, 464 p.

David, A. (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. *Actes de la VIIIe Conférence de l'Association internationale de management stratégique*, Récupéré-du-site, Lire Peirce aujourd'hui, 1990.

Ghiglione, R. & Matalon B., (1998). *Les enquêtes sociologiques, Théories et pratique*. Paris : Armand Colin

Larini M. & Barthes A. (2017). *Statistiques et traitement de données quantitatives en éducation*. Londres : Série Education, ISTE Edition Ltd, 248 p.

Martin O. (2012). *L'analyse quantitative des données : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin, Edition : 3eme Ed, 128 p.

Paille P. & Mucchielli A. (2016). *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Py, P. (2007). *Statistique descriptive*. Paris : Economica. 353 p.

Weil-Barais, A. (1997). *Les méthodes en psychologie : Observation, expérimentation, enquête, travaux d'étude et de recherche*. Bréal : Grand Amphi Economie, 284p.