



HAL
open science

Interroger l'éducation au politique à travers le concept de posture éducative

Benoit Urgelli

► **To cite this version:**

Benoit Urgelli. Interroger l'éducation au politique à travers le concept de posture éducative : Exemple de la pédagogisation de questions politiquement sensibles. Sciences de l'Homme et Société. Université Lumière Lyon 2, 2023. tel-04300524

HAL Id: tel-04300524

<https://hal.univ-lyon2.fr/tel-04300524>

Submitted on 28 Nov 2023

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.

**Mémoire de synthèse
en vue d'obtenir une Habilitation à la Direction de Recherches**

**Interroger l'éducation au politique
à travers le concept de posture éducative**

**Exemple du traitement pédagogique
de questions politiquement sensibles**

présenté par Benoît URGELLI

MEMBRES DU JURY

Pr. Jean-Marc LANGE, Université de Montpellier	(Président du jury)
Pr. Virginie ALBE, Ecole normale supérieure Paris-Saclay	(Rapporteuse)
Pr. Angela BARTHES, Université Aix Marseille	(Rapporteuse)
MCF. HDR, Irène PEREIRA, Université Paris 8	(Rapporteuse)
Pr. Liliane PELLETIER, Université Lyon 2	(Examinatrice)
Pr. Françoise LANTHEAUME, Université Lyon 2	(Garante)

SOMMAIRE SYNTHETIQUE

PROPOS LIMINAIRE	4
1. Les motivations de cette synthèse	4
2. Comment aborder ce mémoire ?	4
3. Présentation du “chemin argumentatif”	5
4. Nos convictions personnelles sur l’éducation au politique	7

INTRODUCTION : QUESTIONNER L’ÉDUCATION AU POLITIQUE

A. Comprendre l’éducation à travers le concept de postures	10
B. L’éducation au politique en démocratie : une question de postures	19
C. Eduquer aux questions politiquement sensibles pour agir en démocratie	28
D. Notre proposition : les postures comme analyseurs de l’éducation au politique	34

CHAPITRE 1 : DÉFINIR LES QUESTIONS POLITIQUEMENT SENSIBLES

A. Interdisciplinarité et complexité	42
B. L’interdisciplinarité focalisée en Sciences de l’Éducation	44
C. Comprendre la vivacité d’une question : la pluralité des champs	49
D. Les questions vives en éducation et en formation	68

CHAPITRE 2 : PÉDAGOGIES DES QUESTIONS POLITIQUEMENT SENSIBLES

A. Une diversité d’attitudes pédagogiques	88
B. Trois stratégies pédagogiques et trois formes de participation des apprenants	99

C. Les pédagogies du débat : un agir communicationnel ?	101
D. Les pédagogies de l'enquête : une pensée critique et réflexive.....	109
E. Les pédagogies de la transformation sociale : une conscientisation politique.....	125

CHAPITRE 3 : LE CONCEPT DE POSTURE ÉDUCATIVE

A. Etat des connaissances pluridisciplinaires sur le concept de posture	149
B. Des situations d'épreuves aux postures éducatives	159
C. La construction interdisciplinaire du concept de posture	165
D. Exemples d'application du concept de posture	180

CHAPITRE 4 : DEVELOPPER DES RECHERCHES COLLABORATIVES AUX CARREFOURS D'UNIVERS ÉDUCATIFS

A. Développer des recherches <i>avec</i> les éducateurs	196
B. Pourquoi enquêter au carrefour de l'éducation formelle et non formelle ?	216
C. De l'utilisation des postures éducatives pour une recherche-formation ?.....	224

CONCLUSION : ENGAGEMENT PÉDAGOGIQUE ET ENGAGEMENT POLITIQUE

A. Éducation au politique : des représentations sociales en question	235
B. Retour sur l'horizon politique de nos recherches	241

BIBLIOGRAPHIE	249
----------------------------	------------

SOMMAIRE DETAILLE	276
--------------------------------	------------

PROPOS LIMINAIRE

1. Les motivations de cette synthèse

Ce mémoire en vue d'obtenir une Habilitation à la Direction des Recherches (HDR) est motivé par des raisons d'ordre différent :

1. Développer des recherches engagées dans l'évolution de nos systèmes éducatifs, considérés comme des espaces d'apprentissage de différentes formes de démocratie, passant notamment par le traitement de questions politiquement sensibles. Cette raison est celle d'un horizon politique controversé, d'une utopie éducative, que nous expliciterons en introduction. Les limites de cet horizon seront discutées à l'issue de cet écrit et à la lumière des résultats de nos recherches passées et des recherches à venir.

2. Développer des recherches collaboratives sur des situations d'éducation, en rapport avec le traitement pédagogique de questions politiquement sensibles. Ces recherches supposent l'ouverture de nos pratiques scientifiques aux représentants de la société civile, et plus particulièrement aux praticiens de l'éducation, avec l'adoption d'une posture de recherche spécifique dont je dessinerai les contours dans ce document. Se plaçant aux carrefours de l'éducation formelle, non formelle et informelle, cette posture à la fois impartiale et engagée reconnaît la pertinence réflexive, pragmatique et radicale d'une collaboration des chercheurs et des praticiens, une collaboration ancrée sur des terrains d'enquête, pour la construction de problématiques, de méthodes de recherche et la coproduction de savoirs sur les pratiques éducatives, sensibles aux situations et aux contextes.

3. Développer les capacités d'encadrement de jeunes doctorant.e.s et apprentis chercheurs dans nos écoles doctorales, pour la relève et le maintien de l'attractivité et du dynamisme de nos systèmes de formation à la recherche et par la recherche, tout en encourageant la reconnaissance d'une expertise en éducation, plus de cinquante ans après la création en France des Sciences de l'éducation, discipline profondément interdisciplinaire et ancrée dans l'étude de faits et de processus socio-éducatifs.

2. Comment aborder ce mémoire ?

Cet écrit est le fruit d'un travail de maturation intellectuelle débuté avec nos premières recherches sur l'éducation aux questions politiquement sensibles à partir du milieu des années 2000.

Nous avons conçu ce document avec plusieurs niveaux de lecture, chacun de longueur différente, passant par l'explicitation sommaire des idées principales, par des résumés réguliers et des bilans provisoires, dans chacun des quatre chapitres qui constitue ce mémoire. Ces éléments permettent d'aborder le document avec plusieurs niveaux de détails, en fonction des intérêts particuliers, mais, nous l'espérons, sans perdre le fil général de l'argumentation. Ce mémoire de synthèse est donc un écrit à géométrie de lecture variable.

Il est important de rappeler que toute publication d'un écrit scientifique n'est pas la fin d'une aventure mais le début d'un processus de critique collective et coopérative, qui amènera à nuancer les visions présentées, à en rejeter certaines, à en compléter et complexifier d'autres, en soumettant l'ensemble à l'épreuve des terrains et des expériences éducatives subjectives. Cette synthèse provisoire évoluera donc nécessairement par la critique de l'objet de recherche présenté, à savoir l'éducation au politique en démocratie et le traitement pédagogique de questions politiquement sensibles.

En raison des multiples termes employés dans ce volume, dont certains n'ont pas été assez finement explorés et nuancés, ce qui laisse parfois un sentiment de flottement épistémologique, le projet d'accompagner ce travail d'un "handbook" de l'éducation au politique, sur le modèle du *Dictionnaire critique des Éducatrices* à de [Barthes et al. \(2017\)](#), nous semble pertinent, en impliquant la coopération aussi bien de chercheur.e.s que de praticien.ne.s de l'éducation et de la formation. Ce mémoire est donc aussi l'occasion de lancer un appel à contributions pour les années à venir.

3. Présentation du "chemin argumentatif"

Comme le montrent les débats dans les années 1960 opposant Hannah Arendt, proches des conceptions de l'instruction de Durkheim, et les défenseurs de pédagogies progressistes, proches de l'approche expérientielle réflexive et pragmatique de Dewey ([Fabre, 2013](#)), plusieurs modèles politiques d'éducation s'affrontent depuis le début du XXème siècle. C'est dans ce contexte que se situe notre travail qui pose la question suivante : dans quelles conditions peut-on penser une éducation au politique à travers la pédagogisation de questions politiquement sensibles ? Dans quelles conditions l'éducation au politique peut-elle contribuer à une démocratisation de la démocratie ([Désautels, 2002](#)) ? Quelles sont les limites de cette utopie éducative ([Drouin-Hans, 2015](#)) ?

Après avoir défini ce que nous entendons par questions politiquement sensibles (**chapitre 1**), nous présenterons une diversité d'attitudes et de stratégies pédagogiques de prise en charge de ces questions (**chapitre 2**). L'analyse socio-didactique et communicationnelle de ces pédagogies nous conduit à élaborer un modèle expliquant la diversité des postures des éducateurs dans les situations d'épreuves que constituent la pédagogisation de questions politiquement sensibles (**chapitre 3**). Ces postures, plus ou moins critiques et politisées, montrent l'importance des intentions, des croyances et des expériences subjectives, et plus généralement des représentations sociales de l'éducateur dans ses pratiques professionnelles.

Ses pratiques et ses représentations s'articulent pour définir une diversité de postures, qui traduisent différents degrés d'engagement pédagogique dans une éducation au politique.

Le programme de recherches que nous proposons de développer au **chapitre 4** est à la fois coopératif et engagé dans la formation et l'évolution des praticiens, au carrefour de plusieurs univers éducatifs. En s'appuyant sur le concept de posture éducative, ce programme espère répondre aux défis suivants :

- Comment dépasser la tentation dualiste entre une posture d'évitement et une posture d'engagement politique, entre la neutralisation d'une question vive ou l'élaboration dialogique d'un positionnement collectivement construit, entre une position de *neutralité d'excluant toute conflictualité* ou une *impartialité engagée* (Kelly, 1986 ; Tutiaux-Guillon, 2006 ; Fabre, 2021 ; Vezier et Buttier, 2021) ?
- Lors de la pédagogisation de questions politiquement sensibles, comment l'éducateur peut-il gérer le risque de mise sous emprise de ses publics (Meirieu, 2021), d'endoctrinement (Russell, 1956) et de normalisation comportementale (Lange et Kebaili, 2019) ?
- Quels sont les freins psychosociaux et éducatifs à l'engagement des éducateurs mais également des apprenants dans un projet d'éducation au politique ?
- Quels dispositifs pédagogiques pourraient susciter des discussions entre éducateurs et apprenants contribuant à un engagement réflexif et critique dans les débats publics (Pouliot, 2019), et plus généralement dans une éducation au politique (Barthes et al., 2022) ?
- Sachant que l'engagement politique des apprenants se construit à la charnière entre plusieurs univers éducatifs plus ou moins formels (Bonne, 2016 ; Lignier et Pagis, 2017), quelles seraient les conditions d'une formation interprofessionnelle des éducateurs au traitement de questions politiquement sensibles ?

Tels sont donc les enjeux des recherches que nous proposons d'engager. Les premiers retours d'analyse en cours semblent indiquer les limites des pédagogies de l'enquête : le monopole d'une mythique posture de neutralité politique (Audigier, 1993 ; Tutiaux-Guillon, 2006), fondée sur la peur de l'endoctrinement, se mue souvent en posture de partialité engagée lors d'actions pédagogiques situées et contextualisées.

Si l'approche d'une question politiquement sensible par l'expérience d'enquête semble nécessaire, elle devrait s'accompagner de temps et d'espaces de discussion des problématisations, des argumentations, des positions controversées et de solutions alternatives (Levinson, 2018), avec des simulations de participation (consultation et concertation) et de délibération (Slimani, 2021, p.37). Ces espaces et ces temps pourraient permettre d'identifier différentes formes d'engagement démocratique et souligner la nécessité d'un pluralisme agonistique en démocratie (Mouffe, 2003). L'enjeu est de dépasser les risques d'une littératie politique normalisée (Dupuis-Deru, 2006) pour conduire à une réflexivité critique et pragmatique, au fondement d'une éducation au politique en démocratie.

Mais dans l'état actuel de nos connaissances, rien ne garantit qu'un tel engagement pédagogique politisé soit souhaité et souhaitable, ni qu'il conduirait à un engagement politique en démocratie. Les recherches collaboratives à venir exploreront cette question par un dialogue informé, réflexif et engagé avec les éducateurs.

4. Nos convictions personnelles sur l'éducation au politique

Nos recherches se fondent sur un horizon politique que je développerai dans l'introduction et qui reflète une utopie éducative, nécessairement controversée, que mes recherches soumettent à l'épreuve des attitudes et des stratégies éducatives. Nous l'explicitons dans ce préambule afin que "ce travail ne contribue pas à convaincre que les convaincus". Cette maxime de [Roqueplo \(1974\)](#), publiée dans son ouvrage sur le *Partage des savoirs*, est selon nous au fondement de toute démarche scientifique, bien au-delà des méthodes employées. Elle rappelle l'importance des convictions et des engagements personnels dans l'adoption d'une posture de recherche en sciences humaines et sociales, comprise comme une manière d'être et de faire, incarnant une position nécessairement située et contextualisée. Il s'agit d'ailleurs là d'une première définition du terme "posture" sur laquelle nous reviendrons au **chapitre 3**.

Voici donc notre conviction à propos de l'éducation au politique, qu'il faudra garder en tête au fil de la découverte de cette synthèse. Cette clarification doit permettre au lecteur de déceler d'éventuels biais dans nos analyses et nos argumentations, mais également d'être vigilant quant aux limites et aux probables conditions de la mise en œuvre de l'horizon politique suivant.

Nous considérons que nos sociétés démocratiques ont besoin de penser une éducation au politique portée par différents univers éducatifs, et qui s'appuie sur une vision pluraliste et agonistique de la démocratie, permettant d'ouvrir l'imaginaire collectif et le champ social à l'engagement politique ([Fieulaine et Cadel, 2010](#)), face aux défis démocratiques que soulèvent le traitement de questions politiquement sensibles.

Si l'égalitarisme formel en éducation ([Forquin, 1980](#)) semble avoir largement montré ses limites à travers l'histoire des systèmes éducatifs formels du XXe et XXIe siècle, nous pensons qu'il nous faut mettre au centre des pratiques éducatives les droits au développement, à l'inclusion et à la participation des éduqués futurs citoyens ([Bernstein, 1986](#)) pour penser une éducation à la démocratie et pour la démocratie.

Nous restons convaincus que les pratiques pédagogiques ne peuvent être pensées qu'avec la participation des praticiens d'univers éducatifs différents mais aussi des apprenants. C'est probablement là le défi organisationnel le plus résistant aux représentations sociales de l'éducation et de la formation. En voulant penser pour eux mais aussi souvent sans eux, en supposant l'immaturation des habitudes et des capacités citoyennes des plus jeunes, et des plus défavorisés, cette réflexion pédagogique et éducative déficitaire se prive d'une pensée

divergente et créative, nécessaire à l'évolution et à la transformation des sociétés. Elle conduit alors à une approche technocratique des questions d'éducation.

Pour tester les potentialités et les limites de notre vision coopérative et inclusive d'une éducation au politique, la mise en place des recherches avec les éducateurs, à propos du traitement de questions politiquement sensibles, nous semble une voie à explorer, toujours avec la vigilance critique, pragmatique et radicale de ceux qui veulent agir en démocratie ([Balazard 2015](#)) et pour la démocratie.

INTRODUCTION

QUESTIONNER L'ÉDUCATION AU POLITIQUE

A. Comprendre l'éducation à travers le concept de posture.....	10
A1. L'éducation, une utopie de socialisation	10
A2. L'utopie de socialisation et l'interdit de l'emprise.....	11
A3. Le dualisme des modèles politiques d'éducation	12
A4. Les questions politiquement sensibles et le pluralisme des valeurs dans les curriculums	14
A5. Des postures aux utopies éducatives ?	17
A6. La portée du concept de posture dans l'hétérotopie éducative ?	18
B. L'éducation au politique en démocratie : une question de postures.....	19
B1. Différentes formes d'éducation au politique : une question d'engagement démocratique	19
B2. La proposition de Ricoeur pour l'éducation moderne	24
B3. L'éducation au politique : entre évitement et militantisme	25
B4. L'hypothèse d'une contradiction herméneutique	26
C. Notre horizon politique : éduquer aux questions politiquement sensibles pour agir en démocratie.....	28
C1. Utiliser l'hétérotopie pour éduquer au politique.....	29
C2. Développer la capacité politique des éducateurs.....	30
C3. Définir des curriculums pour une éducation au politique.....	31
D. Notre proposition : les postures comme analyseurs de l'éducation au politique.....	34
Annonce du plan de ce mémoire.....	36

A. Comprendre l'éducation à travers le concept de posture

Si on s'accorde sur l'idée que l'éducation permet le développement et la socialisation d'un sujet par l'apprentissage, diverses théories du sujet et de l'apprentissage sont mobilisées lorsqu'on évoque les finalités éducatives et les pratiques pédagogiques. Elles génèrent une diversité de postures, en lien avec différents modèles politiques d'éducation, et plus généralement différents modèles d'éducation à la citoyenneté. C'est ce qui fait de l'éducation un fait et un processus socialement vif. La description et la compréhension de cette vivacité motivent l'ensemble des recherches que nous allons présenter.

A1. L'éducation, une utopie de socialisation

Dans le document réalisé par Favre (2008) et qui regroupe quelques définitions de l'éducation, la définition d'Émile Durkheim (1922) estime que l'objectif de l'éducation réside dans la capacité des générations adultes à développer chez l'enfant des "états" (physiques, moraux ou intellectuels) attendus de la société et de son milieu de prédestination :

"constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation" [...] "l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné". Immédiatement à la suite de cette définition à forte résonance sociale déterministe, Durkheim précise qu'il résulte de cette définition "que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération" (Favre, 2008, p. 41, se référant aux écrits de Durkheim, 1922).

Durkheim précise que l'être social se constitue à travers le développement d'un système d'idées formées de sentiments et d'habitudes propres à la collectivité, « telles [...] les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales et professionnelles, les opinions collectives de toute sorte » (ibid., p. 41). L'éducation revient donc à socialiser des enfants considérés comme des sujets non encore réalisés, en faisant un pari sur leur devenir, et sur un idéal de société.

L'éducation est sous cet angle une utopie, c'est-à-dire, pour Drouin-Hans (2015, p.39), « un concept qu'il est bon de fréquenter pour mieux apprécier ce que vaut le réel ». Pour cette auteure, l'utopie a un pouvoir analytique et critique dans le domaine de l'éducation. Par les solutions qu'elle propose et le rapport entre ces dernières et les situations réelles, l'utopie aide à penser les difficultés réelles. A travers une expérience de pensée, l'utopie est également une "modélisation" puisqu'elle répond à la fois aux impératifs des situations particulières (puisque'on imagine, dans le détail, des situations concrètes) et à la nécessité de l'abstraction (puisque'on reste dans le monde des idées). L'utopie en éducation apparaît donc comme une modélisation des divers possibles de l'éducation.

En tant que modélisation, l'utopie offre donc une dimension à la fois prospective et critique (Mannheim, 1929, cité par Drouin-Hans, 2015, p.44), contrairement à l'idéologie qui a un caractère conservateur ne lui permettant pas d'avancer vers le « mieux ». La rencontre entre

utopie et éducation s'apparente donc à la volonté de tendre vers le meilleur. Comme toute action éducative, l'utopie se révèle être un projet perfectionniste (Maréchal, 1978, cité par Drouin-Hans, 2015, p.45).

A2. L'utopie de socialisation et l'interdit de l'emprise

Dès le début du XX^{ème} siècle, les courants pédagogiques internationaux de l'École nouvelle ou moderne, puis les défenseurs des pédagogies critiques à partir des années 1970 ont souvent été qualifiés d'utopistes. Dans l'éducation nouvelle, les pédagogies Montessori, Freinet, l'éducation libertaire de Summerhill, les écoles de Hambourg et le principe de « maître-camarade » sont nourris de l'idée que c'est à travers l'expression naturelle de l'enfant que l'éducateur doit être guidé dans son action : « Protéger la nature plutôt que la maîtriser »¹. L'utopie porte ici sur une théorie du sujet apprenant, et sur une modélisation de sa manière d'apprendre et de se développer. Drouin-Hans (2015) précise :

Le but étant de trouver l'organisation la meilleure, la question reste de savoir à quel "meilleur" on se réfère. Faut-il ou non faire confiance à la nature spontanée des enfants ? Faut-il les guider dès la naissance ou les laisser s'épanouir et trouver leurs propres limites, en intervenant le moins possible ? Faut-il centrer l'attention sur le développement individuel ou sur la cohérence de la société ? (p.48)

L'utopie, en tant que modélisation, a alors une fonction expérimentale car elle permet d'identifier ce qui fait résistance dans la réalité. Elle enseigne alors l'abnégation dans la poursuite du meilleur mais aussi l'acceptation de l'impossibilité de perfection. Ce qui n'est pas sans rappeler l'énoncé du "pari de l'éducabilité" dans les écrits de Philippe Meirieu (2009), et ce qu'il appelle "l'interdit de l'emprise" (Meirieu, 2021) : pour que la relation éducative ne soit pas violente symboliquement, mais également physiquement, il faut s'assurer régulièrement que les personnes à éduquer sont prêtes à recevoir, à participer et à collaborer avec l'éducateur. Il faut donc accepter que la personne à éduquer puisse ne pas être d'accord avec le contrat, les pratiques, les savoirs ou les valeurs de l'éducateur.

l'éducation est "une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet [...] l'action éducative n'est possible que si elle intègre, tout à la fois, un volontarisme obstiné sur ses moyens et une attention extrême aux espaces de liberté qui permettent à l'éduqué de « se mettre en jeu »" [...] "Éduquer n'est pas fabriquer [...] Éduquer c'est viser à l'émergence de quelqu'un qui nous échappe et que nous renonçons à contrôler, c'est se dégager sans cesse du désir de maîtrise qui nous taraude irrémédiablement et dont nous ne pouvons jamais nous débarrasser car il féconde notre inventivité. [...] comment, en situation, pour des individus donnés et dans des contextes précis, peut s'effectuer une telle activité. C'est, à notre sens, la fonction de l'interrogation proprement pédagogique." (Meirieu, 1997, p.25)

Dans l'utopie d'une socialisation par l'éducation, Dupuis-Déri (2006) rappelle également que la socialisation n'est pas l'endoctrinement :

¹ On retrouve ici une analogie avec le principe de "l'éducation négative" de Rousseau : ne pas enseigner la vertu mais protéger du vice, ne pas inculquer des connaissances, mais en faire naître le désir. *L'Émile* de Rousseau est ainsi considéré comme un roman d'utopie éducative. L'ouvrage accompagnera l'utopie des défenseurs de l'École nouvelle, comme l'a dénoncé avec virulence Rabant (1968) dans son article *L'illusion pédagogique*.

La socialisation est “un processus de l’évolution socio-psychologique d’un individu vivant en collectivité et qui apprend et intériorise au contact des autres un certain nombre de normes, de critères d’inclusion et d’exclusion, de justifications de pratiques ritualisées, etc.” [...] Le processus d’endoctrinement [...] se distingue par son caractère volontariste et par son orientation politique : l’objectif est d’encourager par un discours et/ou par une pratique formatrice le respect, voire l’enthousiasme, à l’égard de l’autorité officielle ou de l’idéologie que celui ou celle qui endoctrine entend servir. L’endoctrinement est pensé et mis en place par l’autorité à des fins politiques, pour former des partisans et/ou pour diminuer les risques qu’apparaissent des dissidents” (p. 494).

Quelles que soient les modèles politiques d’éducation, le risque d’endoctrinement est présent dans chacun de ces modèles lorsqu’ils tentent de s’imposer comme la seule issue possible de socialisation. Voyons à présent les caractéristiques de ces différents modèles politiques d’éducation.

A3. Le dualisme des modèles politiques d’éducation

En tant qu’utopie de socialisation, l’éducation comporte des dimensions morales et politiques. Elle s’appuie sur un idéal politique particulier et différentes théories de l’apprentissage, comme l’histoire de l’éducation nous le rappelle, en lien avec des évolutions et des crises socio-politiques majeures ([Lessard et Carpentier, 2015](#)).

De Platon aux éducations nationalistes du début du XIXe siècle, en passant par le siècle des Lumières et l’éducation rationaliste, puis l’avènement de la théorie individualiste en éducation ([Dewey, 1916](#)), suivi durant l’entre-deux guerres, de l’idéal d’une éducation à la paix portée par les mouvements internationaux de l’Ecole nouvelle, l’après Seconde guerre mondiale montre l’avènement des logiques éducatives post-modernes. Face aux crises environnementales, économiques et politiques d’échelle internationale, avec l’émergence d’une économie considérant le savoir comme source de progrès social et de richesses économiques, les politiques éducatives se mondialisent et tentent de gérer les crises publiques par un appel à leur pédagogisation² dans les institutions éducatives ([Thiel, 1997](#), p.70).

[Audigier \(1991\)](#) nous invite à regarder les formes que prend l’éducation à la citoyenneté dans le cadre de ces mouvements de politiques éducatives nationales. Face aux menaces réelles ou redoutées qui pèsent sur une nation, l’auteur constate que les programmes d’éducation à la citoyenneté portent l’intention d’affirmer et de diffuser des valeurs sociales communes. Mais la définition de contenus, de pratiques et de normes éducatives génère alors des controverses en lien avec des philosophies de l’éducation qui définissent différemment la place de l’individu dans le maintien, l’adaptation, l’évolution ou la transformation sociale, et le rôle des institutions éducatives dans ce projet sociopolitique.

² Pour [Thiel \(1997\)](#), la pédagogisation, que certains auteurs nomment aussi éducationnalisation ([Smeyers et Depaepe, 2008](#)), est le processus qui consiste à tenter de résoudre les crises sociales par l’éducation, en les transformant donc en objets éducatifs. Ce concept s’appuie sur l’idée que le changement individuel et social peut être accompli par l’éducation comme remède aux problèmes sociaux. Cela revient à traverser vers les systèmes éducatifs des enjeux de politiques publiques.

En 1958, [Arendt](#) attribuait l'échec des politiques éducatives américaines de démocratisation de l'école et d'intégration de la diversité sociale, à des pédagogies et des curriculums ne permettant pas de transmettre la culture et la tradition de la société américaine. [Fabre \(2013\)](#) inscrit cette position d'Arendt dans le contexte d'un mouvement éducatif qui s'inquiète des risques de dérive du modèle politique d'éducation de Dewey ([Meuret, 2007](#)), qualifié aux Etats-Unis de *Progressive Education*. Dans le contexte de la guerre froide entre l'Amérique et l'URSS, Arendt accuse ce modèle "d'encourager l'autonomisation du monde des enfants, de privilégier la démarche pédagogique aux dépens de la maîtrise des contenus, et de substituer le savoir-faire à l'apprendre" ([Fabre, 2017](#), p.128). Cette position générera une polémique à propos de la pédagogie expérientielle de Dewey, ce qui, comme le rappelle Fabre, simplifiera les débats à propos de la complexité des problématiques éducatives.

C'est dans ce cadre de lecture que les réticences politiques à l'introduction des questions politiquement sensibles à l'école prennent un sens particulier³ comme nous le verrons au paragraphe suivant.

Même si cette bipolarisation polémique des politiques éducatives est à prendre avec précaution dans son rapport dualiste et simpliste à la réalité, il s'agit malgré tout d'une grille de lecture "de bons sens pédagogique" ([Fabre, 2017](#)), permettant une approche analytique de la réalité, pour mieux la décrire, tenter de la comprendre, et entrer dans la complexité des jeux d'acteurs et d'arguments. En ayant interrogés des enseignants du secondaire avec ce cadre de lecture, [Meuret et Lambert \(2011\)](#) montrent d'ailleurs leurs résistances à cette catégorisation et l'existence d'une hybridation des modèles politiques d'éducation dans les pratiques déclaratives de ces acteurs.

De manière dualiste, et donc nécessairement réductrice, deux finalités éducatives sont donc en tension, à propos de l'éducation à la citoyenneté ([Audigier, 1999](#)) : Éduquer pour une émancipation et une transformation sociale *versus* Éduquer pour s'adapter à un changement supposé nécessaire et non-discutable, l'ensemble étant souvent porté par une idéologie de la modernisation qui tend à dépolitiser le politique ([Laval, 2017](#)).

Ce dualisme génère des controverses que [Vergnioux \(2013\)](#) qualifie de grandes controverses en éducation. Selon lui, elles s'inscrivent dans un grand récit du progrès social et économique⁴ qui passerait nécessairement par l'éducation des populations.

³ Soulignons que certains enseignants seraient plutôt favorables à l'introduction de questions politiquement sensibles dans les curriculums, en adoptant des postures éducatives entre logique civique et logique domestique ([Pair, 2002](#), reprenant [Derouet, 1988](#)), même s'ils déclarent paradoxalement que la société peut être une entrave à l'éducation scolaire ([Meuret et Lambert, 2011](#)). Si le *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (2006, revu en 2015) est accepté par les enseignants, c'est parce qu'ils hybrident les deux grandes représentations politiques des finalités de l'école : d'une part, "le socle comme « ciment de la Nation », la science comme connaissance des lois et le civisme comme respect des règles" (d'inspiration durkheimienne) et d'autre part "la science comme expérimentation, la valorisation de la créativité et de la curiosité, la reconnaissance d'une certaine importance à la maîtrise de l'oral" (d'inspiration deweyenne).

⁴ Un peu comme les controverses sociotechniques s'inscrivent dans le grand récit du progrès social par les sciences et les techniques ([Bonneuill et Joly, 2013](#)), le grand récit du progrès social par l'éducation est associé à un modèle d'expertise technocratique ([Callon, 1998](#) ; [Roqueplo, 1996](#)) et à un modèle de communication de type

A4. Les questions politiquement sensibles et le pluralisme des valeurs dans les curriculums⁵

Forquin (1984) précise que “s’interroger sur la nature des savoirs scolaires, sur les déterminants et les enjeux sociaux de la sélection, de la structuration et de la distribution des contenus intellectuels et culturels de l’enseignement, tel est l’objet de ce qu’on appelle en Grande-Bretagne la sociologie du curriculum”. Cette approche sociologique, dont Viviane Isambert-Jamati a été pionnière en France dans les années 1970, s’intéresse à “la façon dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l’enseignement”, ce qui traduit “la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s’y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels ” (Bernstein, 1971, cité par Forquin, 1984, p.212).

S’intéresser donc à la place des questions politiquement sensibles dans les programmes d’enseignement, c’est donc porter un regard sur la place donnée aux affaires publiques et à la citoyenneté politique dans l’espace de l’éducation formelle, mais également aux représentations des finalités de l’éducation inscrites dans un modèle particulier d’éducation à la citoyenneté politique (Barthes, 2017).

Durant le XXème siècle, porté par le courant d’éducation nouvelle des années 1920 et l’utopie d’une éducation à la paix, les questions politiquement sensibles entre dans les préoccupations des programmes officielles, en lien avec l’importance qu’il faut accorder à la parole des jeunes⁶ (Falaize, 2021), tout en étant conscient que dans la relation pédagogique, les attitudes de l’éducateur comportent des risques d’endoctrinement (Young, 1984). Russell (1956) prend d’ailleurs l’exemple du pédagogue nationaliste allemand Fichte pour poser la question de l’importance d’apprendre à “élaborer un jugement raisonnable sur des questions controversées sur lesquelles [les jeunes] devront vraisemblablement agir”, face aux risques de n’entendre “parler que d’un seul aspect de toutes les questions brûlantes d’actualité”⁷.

déficitaire (Bucchi et Trench, 2010), en lien avec la vision d’un grand partage social entre savants/éducateurs et ignorants.

⁵ Le mot anglais « curriculum » est généralement traduit « par « programme d’études » ou « plan d’études » [...] un parcours prescrit par une institution scolaire, c’est-à-dire un programme ou un ensemble de programmes d’apprentissages organisés en cursus [...] A côté des savoirs explicites, l’école peut aussi transmettre des valeurs, des modèles culturels implicites. Ce qu’on apprend à l’école peut en ce sens compter moins que le fait de l’apprendre à l’école, dans le contexte socio-institutionnel particulier qu’est l’école (impliquant une certaine organisation du temps et de l’espace, certaines relations d’autorité et de pouvoir ou de parité, certains rites, certaines routines). On parlera en ce sens du programme caché ou du « curriculum latent » de l’éducation scolaire (Forquin, 1984, p. 213) [...] “les contenus de l’enseignement doivent être considérés [...] comme le produit d’une sélection, plus ou moins consciente, plus ou moins systématique, parmi les savoirs et les matériaux symboliques disponibles au sein de la culture à un moment donné de l’histoire d’une société” (Forquin, 1984, p.212)

⁶ “À l’heure de l’envahissement de l’espace public par les moyens de communication modernes et les réseaux sociaux, ne pas considérer l’élève comme un interlocuteur valable c’est prendre le risque de rendre invisible ce à quoi il pense et croit, ce à quoi il adhère. Pour une société démocratique et ouverte comme la nôtre, l’invisibilité des écarts aux valeurs que portent certains élèves est, assurément, bien plus grave qu’une véhémence adolescente affirmant ce à quoi ils croient (Falaize, 2021, p.43).

⁷ Russell, 1956, p.141 : “Commençons par poser la question de principe, à savoir ce qu’un amoureux de la liberté souhaiterait voir s’accomplir dans les écoles ? Je pense que la réponse idéale, mais quelque peu utopique, serait que les élèves deviennent capables autant que possible d’élaborer un jugement raisonnable sur des questions

Kahn (2016) montre qu'au début du XX^{ème} siècle en France, Ferry soutient une transmission dogmatique de "valeurs communes en source et en destination", avec le présupposé d'objectivisme et d'unanimisme de ces valeurs chez Buisson (1908) : seulement les idées morales vraies doivent être gravées dans les esprits des enfants.

Progressivement, cette vision proche de celle de Fichte, évolue vers l'idée de Russell (1956) selon laquelle la transmission de valeurs doit se faire sur un mode plus polémique, soulignant l'existence d'une diversité de "point de vue sur le bien et le mal", contre notamment l'intégrisme religieux⁸, et la présence de valeurs communes non partagées par tous, ce qui serait caractéristique de la modernité démocratique pour Ricoeur (1985) ou encore du polythéisme des valeurs de Max Weber.

Durant l'après-guerre, et notamment dans les programmes de 1947 et de 1961, l'éducation morale et civique (EMC) va ouvrir progressivement l'objectivisme de l'école de la III^{ème} République (Buisson, 1908) et questionner l'exclusion pédagogique de toute controverse. Le traitement pédagogique de questions politiquement sensibles est alors introduit dans l'EMC (Kahn, 2014 ; Falaize, 2021 ; Marsay, 2021), donnant à l'éducateur le rôle de "clarifier pour les élèves les problèmes politiques, économiques et sociaux qu'ils rencontreront au cours de leur existence en tant qu'hommes et citoyens".

controversées sur lesquelles ils devront vraisemblablement agir. Cela suppose, d'une part, d'être entraîné à exercer son jugement, et d'autre part, d'avoir accès à des sources impartiales de connaissances. De cette manière, l'élève serait préparé à exercer une véritable liberté de choix à l'âge adulte. On ne peut pas donner la liberté à l'enfant, mais on peut le préparer à la liberté, et c'est ce que l'éducation devrait faire. [...] Mais il ne s'agit pas d'une théorie de l'éducation que l'on retrouve dans toutes les régions du monde. Celle qui prévaut largement a été inventée par les Jésuites et raffinée par Fichte. Ce dernier déclarait que l'objectif de l'éducation était de détruire la liberté de choisir, car pourquoi devrions-nous avoir la liberté de choisir ce qui est faux plutôt que ce qui est vrai ? Fichte sait ce qui est vrai et souhaite un système scolaire qui contraigne les enfants à choisir ce qu'il estime être vrai, par rapport à ce qui est faux. [...] L'objectif est de produire des esclaves mentaux qui n'ont entendu parler que d'un seul aspect de toutes les questions brûlantes d'actualité et ont un sentiment d'horreur vis-à-vis d'autres aspects de ces questions."

⁸ "Ferry voulait avec l'instruction morale et civique désamorcer le conflit, en disant qu'il n'avait pas lieu d'être, que les valeurs morales et civiques enseignées constituaient un patrimoine moral commun par nature compatible avec la diversité des options spirituelles. L'EMC actuel, et la transmission des valeurs de la République qu'il se propose, se pense au contraire pour le MEN, et pour V. Peillon qui l'a porté sur les fonts baptismaux, comme un moyen de lutte dans une nouvelle « guerre des Dieux » (Max Weber), c'est-à-dire une guerre des systèmes de valeurs." (Kahn, 2016, p.158)

Instruction morale de Buisson (1908) d'après Kahn (2016)	Education morale et civique de l'après-guerre d'après Kahn (2016)
<p style="text-align: center;">Objectivisme de l'école de la IIIe République</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Buisson (1908) : « D'après cette conception du rôle de l'instituteur comme éducateur moral, celui-ci n'énonce jamais devant l'enfant que des axiomes de la conscience universelle. Il ne lui parle de rien de ce qui est controversé entre les hommes. Il n'a le droit de lui enseigner que ce qui est réputé vrai et juste par tous sans exception ». 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1947 : plan Langevin-Wallon : « au 3^{ème} cycle, et surtout dans la classe terminale, un programme portant sur les grands problèmes de la vie civique et morale servira de base à des exposés et des discussions » ▪ 1961, programme d'instruction civique du premier cycle de l'enseignement secondaire : « L'instruction civique clarifiera (pour les élèves) les problèmes politiques, économiques et sociaux (qu'ils rencontreront au cours de leur existence en tant qu'hommes et citoyens. Ils s'accoutumeront à la quête et à l'étude des documents et des arguments, à la confrontation des solutions diverses et souvent contradictoires, à la réflexion attentive, à la pensée peut-être inquiète et toujours stimulante (...). L'instruction civique n'a donc rien en commun avec la propagande. Elle est apprentissage de la pensée libre. Elle respecte et réalise pleinement la laïcité de l'école publique »

Même si des mouvements politiques de recentrage sur des contenus non controversés et consensuels contrebalancent régulièrement cette tendance (comme dans le primaire, avec les programmes de 2008 qui marquent un retour en arrière), l'intégration des controverses et débats dans le curriculum scolaire s'affirme à partir des années 1960 ([Berton, 2015](#)).

Dans le secondaire, ce sont les programmes d'ECJS de 1998 qui introduisent officiellement le débat argumenté pour l'éducation à la citoyenneté. Mais le débat argumenté permet-il à tous d'entrer par l'argumentation dans un projet d'éducation à la citoyenneté politique ? Elisabeth Bautier montrera que le dispositif fait appel à des compétences cognitives et langagières inégalement distribuées et situées dans la classe, alors que Catherine [Moec Barrué \(2014\)](#) constatera, à propos des débats organisés dans les thèmes de convergences au collège, que seuls "les grands parleurs" participent aux argumentations, en s'inspirant souvent des mises en scène télévisuel sur le registre polémique.

A partir des années 1990, l'entrée des "éducations à" dans les curriculums d'enseignement a questionné à nouveau la place des controverses et des débats dans les pratiques pédagogiques, notamment à travers la prise en charge de questions indéterminées épistémologiquement et surdéterminées idéologiquement, que [Fabre \(2017\)](#) qualifie de "problème complexe flou". Que faire de ces objets en classe, quelles attitudes adoptées face à ces questions mobilisant des savoirs instables, complexes, pluriels, articulés à une diversité de systèmes de valeurs⁹ ?

⁹ Comme nous le verrons dans le **chapitre 1**, ce sont ces questions que les anglo-saxons qualifient de *controversial issues* ([Wellington, 1986](#)) ou *socioscientific issues* ([Gray et Bryce, 2006](#) ; [Sadler et al., 2006, 2009](#)). Elles deviendront dans le contexte francophone du début des années 2000, porté par les didactiques disciplinaires des sciences expérimentales, des sciences économiques et sociales, de l'histoire et de la géographie, les questions (socialement) vives en France, et les thèmes sensibles au Québec.

Dans le primaire, en 2016, les programmes d'EMC invitent les enseignants à adopter les méthodes actives de l'éducation nouvelle, dans la lignée de démarches de débat proposées par Elise et Célestin Freinet. Falaize (2021) précise que "L'EMC est venu [...] affirmer un constat fondamental : il n'y a pas de transmission des valeurs sans débat" (p.43). Pour les pédagogues comme Freinet (1964), un des 30 invariants pédagogiques du *Code pratique d'école moderne* est la préparation de "la démocratie de demain par la démocratie à l'école".

L'éducation au politique en démocratie à partir de l'EMC et du traitement de questions politiquement sensibles semble donc faire son chemin pédagogique au début du XXème siècle. Pour Kahn (2016), l'enseignement de la morale ne sera viable qu'à deux conditions : "présenter le monde commun [...] non comme un "déjà-là" vers lequel il faut guider les élèves, mais comme un monde à construire ; chercher l'universalité qui pourrait le fonder moins dans une définition du bien ou de la vertu que dans les règles mises en œuvre pour cette construction" (p.159).

Cette vision de l'enseignement entre en résonance avec la définition de l'éducateur moderne proposée par Ricoeur. Lui aussi invite à traiter de questions controversées :

"Nous ne vivons pas dans un consensus global de valeurs qui seraient comme des étoiles fixes. C'est là un aspect de la modernité et un point de non-retour. Nous évoluons dans une société pluraliste, religieusement, politiquement, moralement, philosophiquement, où chacun n'a que la force de sa parole. Notre monde n'est plus enchanté. La chrétienté comme phénomène de masse est morte [...] et nos convictions ne peuvent plus s'appuyer sur un bras séculier pour s'imposer. [...] Préparer les gens à entrer dans cet univers problématique me paraît être les tâches de l'éducateur moderne. Celui-ci n'a plus à transmettre des contenus autoritaires, mais il doit aider les individus à s'orienter dans des situations conflictuelles, à maîtriser avec courage un certain nombre d'antinomies". Ricoeur (1985), dans Hocquard (1996, p. 95).

Il nous semble qu'actuellement les débats entre chercheurs et praticiens portent plutôt sur les manières de faire et les manières d'être des éducateurs, leurs stratégies et leurs postures, et les risques liés à une socialisation politique par l'éducation, ce dont nous parlerons au **chapitre 2** et au **chapitre 3**. C'est probablement l'existence de plusieurs modèles politiques d'éducation fondés sur des utopies de socialisation différentes, qui font de l'éducation une question socialement vive. Une telle vivacité est à l'origine d'une diversité d'attitudes en contextes éducatifs.

A5. Des postures aux utopies éducatives ?

En raison de diverses utopies de socialisation, l'éducation est donc une question vive qui soulève de nombreuses controverses, que Vergnioux (2013) qualifie de "controverses en éducation". La supposition centrale de notre mémoire est que l'existence de différentes postures professionnelles traduit la vivacité des liens entre éducation et démocratie, notamment lorsqu'on se concentre sur les projets de pédagogisation de contenus et de pratiques politiquement sensibles.

Ce qui rend particulièrement vives les questions d'éducation, c'est probablement une diversité de représentations à propos des finalités d'un projet éducatif et des formes d'accompagnement

pédagogique. Le projet se matérialise par différentes pratiques professionnelles en cohérence avec une finalité éducative particulière, une éthique, une théorie du sujet-apprenant. En fonction des théories du sujet-apprenant mobilisées (l'enfant considéré par exemple comme sujet naturel spontané, à construire, ou autonome, responsable, éthique, etc....), des manières de solliciter et d'accompagner ses apprentissages, des finalités et des diverses formes de socialisation envisagées à travers l'éducation, un modèle pédagogique¹⁰ (Bruter, 2001) se dessine et donne son sens à l'action éducative. Il se traduit par l'adoption d'une attitude particulière, que nous appellerons en première approximation une posture éducative.

Nous montrerons au **chapitre 3** qu'en situation d'épreuves, il est possible de décrire et de modéliser les logiques internes de ces postures, et de montrer, par une étude socio-didactique et communicationnelle, qu'elles s'appuient sur une théorie du sujet-apprenant, une représentation de l'objet-savoir, et une certaine vision des finalités de l'éducation en termes de citoyenneté politique. Se rajoute probablement une représentation de l'apprentissage, ce qui nous permettra d'aboutir à une définition "tétraédrique" de la posture éducative.

La proposition que nous formulons est qu'une compréhension des logiques qui fondent ces postures permet de remonter aux utopies mais également aux idéologies à l'origine du processus éducatif et de son lien au politique. En considérant par ailleurs que l'éducation est hétérotopique, il nous semble important d'évaluer la portée du concept de posture éducative pour décrire et comprendre les pratiques pédagogiques, en nous intéressant à une diversité d'univers éducatifs aux prises avec des questions politiquement sensibles.

A6. La portée du concept de posture dans l'hétérotopie éducative ?

Si l'éducation est un fait social qui se déploie dans une pluralité d'espaces éducatifs, la catégorisation de l'UNESCO (1988) qui distingue espace d'éducation formelle, non formelle ou informelle, est une catégorisation disjonctive qui ne permettrait pas de comprendre la complexité des pratiques éducatives en société, notamment dans les espaces de rencontre entre éducateurs de ces différents univers.

En se référant à la terminologie de Michel Foucault, nous parlerons d'hétérotopie de l'éducation et nous nous intéresserons, grâce au concept de posture éducative, au continuum entre ces espaces (Colley et al. 2002, 2003). L'articulation entre différents espaces éducatifs, le travail de fermeture ou d'ouverture de l'un sur l'autre, le travail de construction de frontière, que les anglo-saxons qualifient de "boundary work" (Gieryn, 1983), est une question centrale dans nos travaux de recherche (Guedj et Urgelli, 2021). L'étude des postures des éducateurs dans ces univers, lorsqu'ils ont à traiter de questions politiquement sensibles, nous semble un concept éclairant les utopies des éducateurs et un analyseur de la diversité des modèles d'éducation au politique. Qu'est-ce qui fait dans ces contextes qu'une pratique

¹⁰ En nous inspirant de la définition de Bruter (2001), nous considérons qu'un modèle pédagogique est un ensemble cohérent de contenus, de pratiques pédagogiques et de finalités éducatives, qui caractérise un groupe d'éducateurs exerçant la même profession (enseignants, animateurs, médiateurs, vulgarisateurs,...), à une certaine période de l'histoire de cette profession et de leur institution.

pédagogique fait référence, dans le prolongement du concept de “pratiques sociales de référence” développé par [Martinand \(1985\)](#) ? Dans un univers donné (l’enseignement scolaire par exemple, ou l’éducation populaire), qu’est-ce qui conduit les éducateurs, à travers les postures qu’ils adoptent, à militer pour la spécificité de leurs pratiques pédagogiques, à les faire évoluer ou encore à défendre pédagogiquement une solution politique particulière en rapport avec la dimension sensible de la question traitée ?

L’ensemble de ces interrogations accompagnera notre programme de recherches dont nous expliciterons les contours au **chapitre 4**. Il nous semble à présent important de préciser ce que nous entendons par “éducation au politique” afin de construire une première problématisation qui en appelle au concept de posture éducative.

B. L’éducation au politique en démocratie : une question de postures

Commençons par un éclaircissement des notions d’éducation à la citoyenneté politique, au politique, à la politique, en nous référant essentiellement aux travaux de [Audigier \(2008\)](#), [Sauvé \(2015\)](#), [Fabre \(2017\)](#) et [Barthes \(2017b ; 2022\)](#). Ce cadrage nous permettra d’évoquer la diversité des modèles d’éducation au politique qu’une étude des postures pourrait révéler, en situation de pédagogisation de questions politiquement sensibles.

B1. Différentes formes d’éducation au politique : une question d’engagement démocratique

[Blokker \(2014\)](#), citant [Lefort \(1986\)](#) propose de différencier ce que l’on entend par “le politique” et “la politique”. Le politique (*the political*) rassemble l’ensemble des principes et symboles qui instituent une forme de société, en définissant les relations entre les humains et en fournissant une représentation du pouvoir et de la gouvernance. Le politique permet donc de comprendre le collectif, la mise en forme de la société et ses modes de vie. Il lui donne un sens et la met en scène ([Ingram, 2006](#)). La politique (*policy* ou *politics*) serait une activité explicite de lutte pour le pouvoir dans une société. A travers le politique, la politique s’est institutionnalisée en une sphère délimitée et spécifique.

Dans une société démocratique, [Mouffe \(2003, p.148\)](#) estime que “le politique” suppose l’existence ontologique d’antagonismes, “le politique” étant du domaine de l’ontique et regroupant “l’ensemble des pratiques et des institutions qui visent l’établissement d’un ordre organisant la coexistence humaine dans des conditions qui seront toujours conflictuelles”. C’est donc une compréhension particulière du politique, et notamment du politique en démocratie, qui structure la politique en tant que pouvoir d’action en société.

[Dupuis-Déri \(2006\)](#) rappelle que “le mot « démocratie » vient du grec ancien qui signifie le pouvoir du peuple ou le gouvernement du peuple, mais ce rapport entre le peuple et le pouvoir peut s’articuler de multiples façons”. Plusieurs formes de démocratie sont donc possibles, que l’on peut rendre explicite par une éducation au politique que certains focalisent sur les

connaissances, les pratiques et les conditions nécessaires à la participation effective des citoyens aux processus politiques contemporains (Culp et al. 2023, p.5).

Cependant [Audigier \(2008\)](#) précise que “la démocratie ne se réduit ni à l’idée de participation¹¹, ni au vote, mais requiert une réflexion sur le pouvoir, les pouvoirs, leur distribution et leur exercice, les équilibres et les contrôles”. Une éducation au politique devrait, en toute rigueur, questionner les différentes formes démocratiques de transformation de conflits antagonistes en “pluralisme agonistique”, tout en ne négligeant pas “le dynamisme politique des passions” ([Mouffe, 2003](#)). Prenant l’exemple des pratiques scolaires visant à éduquer à la démocratie, [Dupuis-Déri \(2006\)](#) montre la présentation militante d’une seule forme de démocratie à l’école, celle du vote électoral et de la démocratie représentative, une forme portée par un libéralisme politique qui risque de conduire à un “enfermement de l’imaginaire politique” des jeunes (p. 700).

La diversité des modes de compréhension du politique, et notamment du politique en démocratie, qui recoupe en partie la diversité des conceptions de ce qui est juste, peut donc faire l’objet d’un projet éducatif, que nous qualifierons d’éducation au politique.

Ce projet peut prendre différentes formes en fonction des intentions des éducateurs, de leurs conceptions de l’éducation à la citoyenneté et du degré d’engagement politique¹² qu’il souhaite développer chez les apprenants.

[Ravez \(2018, p.8\)](#) fait référence à la catégorisation de l’éducation à la citoyenneté, issue des travaux de [Chauvigné \(2013\)](#) en sociologie de l’éducation. L’auteure propose de distinguer trois formes d’éducation à la citoyenneté en fonction des degrés de participation des élèves dans des dispositifs de responsabilisation, ce que [Freire \(2006\)](#) appellerait probablement des dispositifs de conscientisation critique des rapports sociaux de pouvoir¹³, plus ou moins tournés vers l’action :

1. une éducation «*théorique* », «*support d’une compréhension et d’une connaissance du monde* » dans le cadre traditionnel d’enseignements disciplinaires, principalement en sciences sociales ;

¹¹ Pour [Bernstein \(2000, \[1996\]\)](#), cité par [Frاندji et Vitale, 2015](#), les théories de la justice scolaire et des droits éducatifs en démocratie sont au nombre de trois : droit au développement individuel (enhancement), droit à l’inclusion sociale et collective, et droit à la participation politique. Ces droits sont un ensemble d’éléments dont l’interrelation est une condition même de la démocratie. Leur dissociation altère ceux d’entre eux que l’on prétend garantir. Le droit à la participation politique doit exister non seulement au niveau du discours mais également de la réflexion et de la pratique, et il doit déboucher sur des résultats. Ce droit à participer est la condition de la pratique civique et opère au niveau politique.

¹² Selon [Ravez \(2018, p.29\)](#), citant [Checkoway & Aldana \(2013\)](#), la notion d’engagement recouvre parfois celle de l’engagement politique en tant que « processus par lequel des personnes agissent collectivement pour traiter de problèmes d’intérêt public ».

¹³ Par la conscientisation des rapports sociaux de pouvoir, [Freire \(2006\)](#) en appelle à une éducation à la démocratie portée par une éthique du bien-être humain et par des pratiques donnant aux apprenants le pouvoir d’agir.

2. une éducation à la citoyenneté « morale », «support d'une réflexion éthique sur soi et son environnement » surtout liée au « vivre ensemble » et à des projets collectifs mis en œuvre au niveau de l'établissement ;
3. une éducation à la citoyenneté comprise comme une «éducation au politique », « support d'un développement du sujet et [d']un engagement de soi » rendu possible par une responsabilisation progressive de l'élève favorisée par la participation à divers dispositifs comme les conseils de la vie lycéenne¹⁴.

Le projet d'éducation au politique, en tant qu'éducation à la citoyenneté, peut donc se muer en un projet plus ou moins participatif, engagé et engageant pour les apprenants et les éducateurs. Il devient même dans le cadre des pédagogies critiques, un projet d'éducation politique ou à la politique qui vise, comme chez Paulo Freire ou Célestin Freinet (De Cock et Pereira, 2019), à donner un pouvoir d'agir aux apprenants, pour lutter, par une praxis, contre les systèmes de domination, les oppressions et les idéologies fatalistes (Freire, 2006).

En se référant à l'éducation à l'éco-citoyenneté, Sauvé (2017) revient à la racine du mot politique, *polis*, qui chez les Grecs désignait la cité, ce "lieu où les hommes libres et autonomes discutaient des questions d'intérêt collectif et prenaient ensemble les décisions afférentes" (p.56). Cette cité est à l'origine de la démocratie, c'est-à-dire d'un mode de gouvernement qui donne au peuple (*demos*) le pouvoir d'agir (*cratos*). Dans cette vision, l'éducation au politique serait alors l'apprentissage par les citoyens du vivre-ensemble dans la cité, en prenant en charge collectivement et démocratiquement "des affaires publiques [...] qui nous concernent tous, dans les différents espaces de notre vie commune" (p.56). Sauvé (2015) considère ainsi que l'environnement est une "affaire commune, un objet éminemment collectif", et donc un objet politique. Selon elle, l'exercice de compétences à la fois critiques et éthiques mène directement au champ du politique :

"La compétence politique implique un ensemble de savoirs relatifs par exemple aux structures et aux dynamiques socio-politiques, aux lois et règlements, aux acteurs et aux jeux de pouvoir, aux différents courants politiques, etc. Elle fait appel à des habiletés dont l'analyse des situations, l'argumentation, le débat, la conception et la mise en œuvre de stratégies d'action. Elle s'appuie sur un sentiment de pouvoir-faire et sur un vouloir-faire.[...] elle implique une dynamique collective, humblement mobilisée, mais consciente de la force de la cohésion et de la synergie. Elle amène à dénoncer, résister, choisir, proposer, créer, s'engager, etc. Elle permet de reconnaître les espaces de liberté qui sont les nôtres, même limités a priori, et elle invite à les saisir courageusement. La compétence politique est essentielle au processus d'émancipation sociale. [...] Elle est étroitement liée à l'engagement, mû par l'exercice d'une critique sociale et soutenu par des repères éthiques." (Sauvé, 2015, p.379).

La conception d'une éducation à la citoyenneté politique de Sauvé (2015, 2017) conduit donc l'éducateur à chercher le développement d'une habitude et d'une compétence politique de l'engagement, et donc l'activisme politique, ce que Fabre (2017) appelle une éducation politique, qu'il distingue de l'éducation au politique, probablement moins engagé selon lui sur le plan des pratiques politiques, et donc essentiellement rabattu sur le plan de la réflexion.

¹⁴ Rappelons que c'est à propos de ces conseils que Dupuis-Déri (2006) a montré qu'une conception libérale et électoraliste de la démocratie est portée par l'institution, ce qui contribue selon lui à un "enfermement de l'imaginaire politique".

Fabre introduit cette distinction entre *éducation politique* et *éducation au politique*, en considérant que certaines affaires publiques, comme les questions d'environnement et de développement durable, sont des problèmes publics à la fois indéterminés épistémologiquement et surdéterminés idéologiquement. L'éducation au politique consisterait alors à étudier les différentes manières dont les partenaires du débat démocratique lèvent l'indétermination épistémologique et structurent le débat par un appel à des valeurs personnelles d'ordre idéologiques, politiques ou économiques (Fabre, 2017, p.529). Cette forme d'éducation axée principalement sur la réflexion n'est donc pas celle de l'éducation politique, plus engageante pour les apprenants et les éducateurs, les invitant à développer une pensée en action, une praxis, allant jusqu'à la prise en charge collective et éclairée des affaires publiques. Dans les derniers développements théoriques de Barthes et al. (2022), l'éducation à la citoyenneté politique (Barthes, 2017b) devient l'équivalent d'une éducation au politique.

Quelles que soient les intentions et les formes de ces projets éducatifs, les différentes éducations à la citoyenneté politique s'inscrivent toutes dans un idéal démocratique, pour une éducation des citoyens à la démocratie. Pour reprendre l'expression de Roelens (2022), nous parlerons d'une "éducation au politique dans la démocratie". Dans sa forme la moins engagée et engageante, nous considérerons qu'il s'agit d'une éducation à la citoyenneté qui éclaire sur les différentes formes de pouvoirs et vise le développement de compétences sociales et d'habitudes permettant, ou plutôt qui devraient permettre, une participation au débat public (Audigier, 2008).

Dans ce cadre conceptuel, les travaux que nous développons sur les postures éducatives s'apparentent à une modélisation des différentes formes que prend cette éducation au politique, lors de la pédagogisation par les éducateurs de questions politiquement sensibles.

Deux modèles extrêmes d'éducation au politique sont proposés par Barthes et al. (2022) : un modèle éducatif techniciste, inscrit dans une vision néolibérale orienté vers la croissance économique, avec quête apparente de consensus social (ce qui s'inscrit dans une vision libérale de la démocratie, comme le considère Dupuis-Déri, 2008), et un modèle critique, réflexif et politique qui interroge les divergences d'arguments, d'intérêt et d'actions, et les jeux d'acteurs d'un monde en mutation toujours incertain. Ce dernier modèle nous paraît lui-même plus complexe, en fonction du degré d'engagement et d'activisme qu'il suppose chez les partenaires de la relation éducative, allant de la sensibilisation à la conscientisation critique par la praxis, cette dernière intention étant propre aux pédagogies critiques (**chapitre 2**). L'engagement radical peut même aller jusqu'à l'affrontement du "système capitaliste dominant avec des actes de désobéissance en vue d'en casser les logiques" (Barthes et al., 2022).

Notons que cette diversité de degrés d'engagement, associés à des intentions éducatives différentes (éducation positiviste, critique ou engagée), sont décrits dans les travaux de Simonneaux (2011) à propos de l'enseignement de questions scientifiques socialement vives, comme celle du réchauffement climatique. Notre vision communicationnelle de l'éducation nous a d'ailleurs permis d'y ajouter les attitudes des éducateurs vis-à-vis des médias et des

modèles de réception de l'information scientifique plus ou moins interactionnistes (Urgelli, 2009 ; 2013).

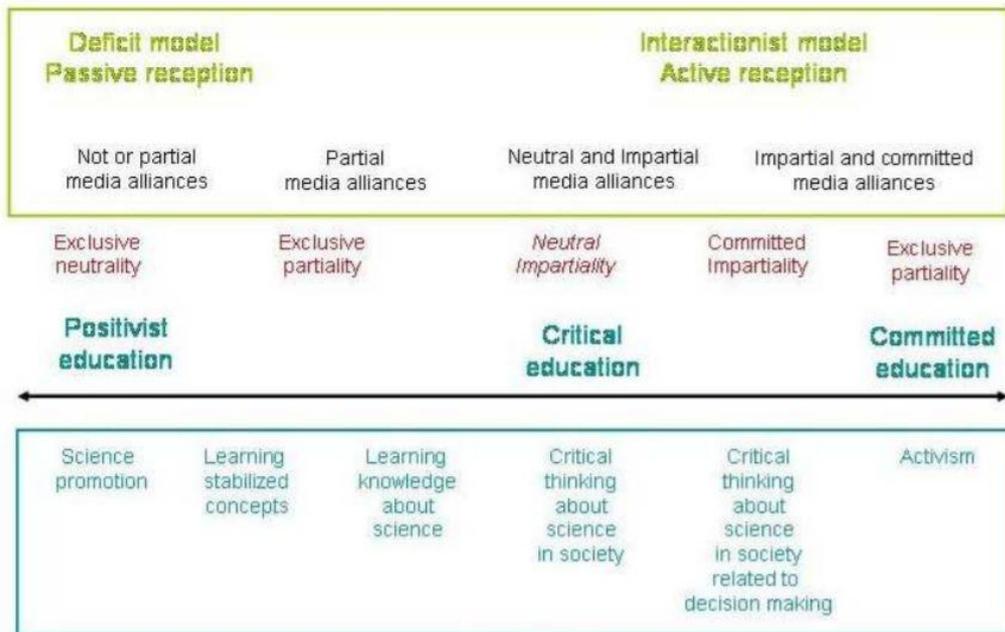


Figure 1. Logiques de communication et d'éducation. Les logiques éducatives identifiées par L. Simonneau (ESERA, 2011), en bleu, ont été associées à des logiques communicationnelles (en rouge et vert) identifiées à partir des enquêtes 2006-2007.

In Urgelli, 2013, d'après Urgelli, 2009

Selon Barthes et al. (2022), l'ensemble de ces modèles d'éducation au politique s'inscrivent dans un mouvement social plus large de re-politisation de la société, avec un regain d'intérêt pour le processus démocratique et la participation citoyenne. Dans les mouvements pédagogiques d'éducation formelle, non formelle ou informelle, cette participation démocratique prend différentes formes.

De manière globale, nos recherches visent à décrire et à comprendre les mouvements pédagogiques d'éducation au politique, au carrefour de différents univers éducatifs plus ou moins formels, en mobilisant comme analyseur le concept de posture éducative, dans le cadre de recherches collaboratives (Morrissette, 2013).

B2. La proposition de Ricoeur pour l'éducation moderne

Dans l'histoire de l'éducation, de grandes controverses se déploient autour de l'idée que l'école doit être un lieu d'apprentissage progressif et encadré de l'émancipation citoyenne individuelle et sociale, au service d'un projet d'éducation plus ou moins critique et politique (Vergnioux, 2013).

Fondée sur une conception de l'apprentissage socioconstructiviste et expérientielle propre à la philosophie de Dewey, l'idée d'une éducation au politique fut reprise par certains courants d'éducation nouvelle, et notamment par le pédagogue Célestin Freinet, ou encore un des fondateurs du mouvement des pédagogues critiques, Paulo Freire (Pereira, 2016 ; De Cock et Pereira, 2019). Comme nous l'avons évoqué précédemment dans la présentation des différents modèles politiques d'éducation, durant chaque période historique de redéfinition politique des finalités de l'école (Lessard et Carpentier, 2015 ; Ravez, 2021), la vision deweyenne d'une éducation à l'engagement politique a été discutée, comme le montrent par exemple les débats entre sociologues et philosophes de l'éducation durant le XXème siècle, avec des contradicteurs comme Durkheim (1902-1903, selon Meuret et Lambert, 2010) ou encore Arendt (1958, selon Fabre, 2013).

Les contradictions portant sur les pédagogies critiques nous invitent à garder en tête quelques points de vigilance, notamment à propos des risques de neutralisation pédagogique des débats contradictoires, ou encore de normalisation des comportements soutenue par une vision politique de la résolution de ces débats en démocratie. Ce qui est redouté, c'est l'adoption d'attitudes pédagogiques ne favorisant pas une approche critique, dialogique, informée de questions politiquement sensibles, et peu tournées vers l'ouverture des imaginaires politiques de l'action démocratique.

Nos recherches interrogent donc les conditions d'existence d'approches pédagogiques pour éduquer au politique en démocratie, à partir de l'analyse de la pédagogisation de questions politiquement sensibles.

C'est aussi la proposition de Ricoeur (1985)¹⁵ qui nous invite à explorer cette piste dans les pratiques éducatives, en sortant de l'objectivisme républicain (Kahn, 2016) et en reconnaissant le pluralisme social des valeurs dans nos sociétés, et le pluralisme agonistique¹⁶

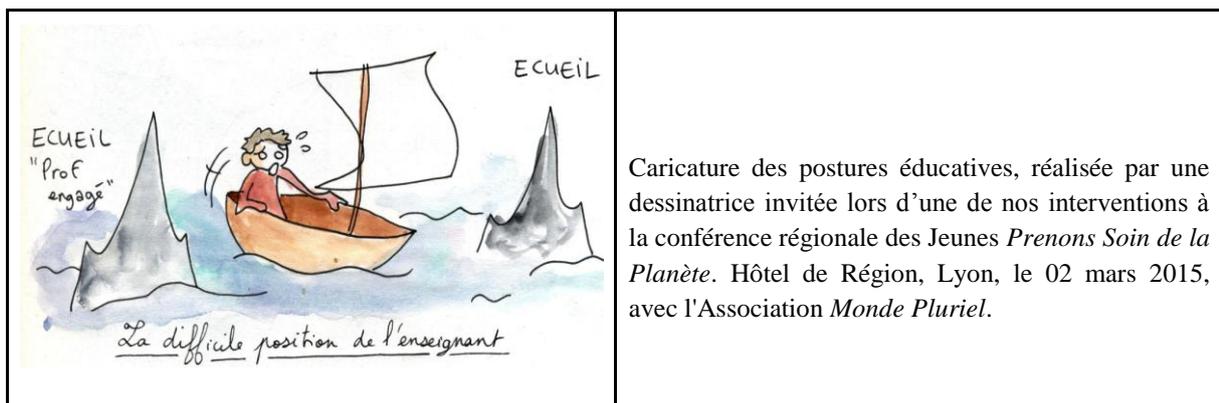
¹⁵ Rappelons que Ricoeur (1985, dans Hocquard, 1996, p. 95) : "Nous ne vivons pas dans un consensus global de valeurs qui seraient comme des étoiles fixes. C'est là un aspect de la modernité et un point de non retour. Nous évoluons dans une société pluraliste, religieusement, politiquement, moralement, philosophiquement, où chacun n'a que la force de sa parole. Notre monde n'est plus enchanté. La chrétienté comme phénomène de masse est morte (ce qui est plutôt positif) et nos convictions ne peuvent plus s'appuyer sur un bras séculier pour s'imposer. [...]. Préparer les gens à entrer dans cet univers problématique me paraît être les tâches de l'éducateur moderne. Celui-ci n'a plus à transmettre des contenus autoritaires, mais il doit aider les individus à s'orienter dans des situations conflictuelles, à maîtriser avec courage un certain nombre d'antinomies".

¹⁶ Ricoeur (1998, p.404) précise : "Est démocratique, un État qui ne se propose pas d'éliminer les conflits, mais d'inventer les procédures leur permettant de s'exprimer et de rester négociables. [...] je dirai que la démocratie est le régime dans lequel la participation à la décision est assurée à un nombre toujours plus grand de citoyens. C'est donc un régime dans lequel diminue l'écart entre le sujet et le souverain". Mouffe (2003) propose un modèle visant à dépasser les conséquences néfastes d'une vision consensuelle de la démocratie qui ferait l'impasse sur l'antagonisme (confrontation entre ennemis). Afin de remédier aux défauts de la démocratie

en démocratie (Mouffe, 2003, p.147). C'est tout l'enjeu politique de notre programme de recherches.

B3. L'éducation au politique : entre évitement et militantisme

Pour décrire et comprendre la pédagogisation de questions politiquement sensibles, des objets que nous associons, comme nous le verrons au **chapitre 1**, aux controversial issues (Wellington, 1986), aux questions (socialement) vives (Tutiaux-Guillon, 2006), ou encore aux thèmes sensibles (Hirsch et al., 2015), la communauté de recherches, depuis le milieu des années 1980, a tenté de modéliser les diverses attitudes et les stratégies pédagogiques des éducateurs (**chapitre 2**). Partant d'une approximation dualiste, toujours un peu simpliste par rapport aux réalités des attitudes, les catégorisations proposées se répartissent entre deux tendances liées à des projets éducatifs plus ou moins politisés : celui de l'engagement militant de l'éducateur, risquant de normaliser les choix et les comportements des publics apprenants et d'entraver ainsi leur liberté de raisonner et de décider (Russell, 1956 ; Dupuis-Deru, 2006), et celui de l'évitement de ces thèmes sensibles, sous prétexte d'une neutralité professionnelle¹⁷ qui se mue alors en mutisme (Piot, 2021).



Nos recherches montrent que, derrière ce dilemme, une diversité de pratiques prudentielles, caractérisées par la délibération entre pairs (Champy, 2011), et de logiques professionnelles se déploient. Ces pratiques consistent à faire avec discernement des choix difficiles portant sur les finalités de l'action, en situation d'incertitude et d'indétermination, en anticipant les conséquences probables de l'action. Ce sont la description et la compréhension des logiques de ce discernement qui font l'objet de nos programmes de recherches sur les postures éducatives.

délibérative, Mouffe propose de transformer l'antagonisme constitutif du politique, en débat agoniste (confrontation entre adversaires reconnaissant la légitimité de leurs revendications respectives). Dans le pluralisme agonistique, il s'agit de reconnaître l'intérêt démocratique du dissensus, et donc de favoriser le débat agonistique. Ce modèle devient alors inspirant pour penser une éducation au politique en démocratie.

¹⁷ Gautherin (2005) rappelle que l'espace public et laïque français se démarque volontairement de tout engagement confessionnel et politique, le système éducatif s'appuie sur un modèle pédagogique républicain et positiviste (Tutiaux-Guillon, 2006), que Audigier (1993) qualifie de modèle de 4R : l'enseignement refuse tout de ce qui divise, et se réfère à des résultats consensuels présentés comme la réalité.

B4. L'hypothèse d'une contradiction herméneutique

L'hypothèse que nous défendons est que, dans une société démocratique, l'existence de cette diversité de postures est révélatrice de contradictions sur lesquelles reposent les institutions éducatives. Cette contradiction, que Boltanski (2009) qualifie de "contradiction herméneutique"¹⁸, est gérée par les acteurs, en contexte et en situation, et notamment en situation d'épreuves, par la négociation critique des désaccords et l'adoption d'arrangements (Derouet, 1988), entre plusieurs logiques d'action et de justification (Boltanski, et Thévenot, 1991).

Boltanski (2009) estime qu'en démocratie, ces contradictions doivent être rendues explicites, pour éviter les risques d'une domination institutionnelle visant à taire les critiques. Selon le sociologue, rendre visible ces contradictions (que Mouffe (2003) qualifie d'antagonismes et qu'elle incite à transformer en pluralisme agonistique pour la démocratie), c'est renforcer la légitimité des institutions et développer une vie collective basée sur une relation éclairée à nos institutions qui sont nécessairement le résultat d'arrangements (Derouet, 1988 ; Gautherin, 2005 ; Urgelli, 2023).

Cet horizon politique nous pousse à décrire et comprendre la diversité des postures d'éducation au politique. Il nous pousse même à penser que les postures pourraient être des outils de formation réflexive des éducateurs, voire d'émancipation individuelle et collective (Lessard, 2012), et de démocratisation de l'éducation, dans le cadre de recherches avec les éducateurs. Cet horizon s'inscrit dans l'idéal des pédagogies critiques mais également des sciences critiques de l'éducation (Sauvé, 1997), et plus généralement de la sociologie critique. Il nous pousse à développer une posture de recherche à la fois critique, pragmatique et radicale¹⁹, une posture nécessaire à l'étude de l'action citoyenne démocratique (Balazard, 2015)²⁰.

Afin de ne pas convaincre que les convaincus (Roqueplo, 1974), et de ne pas apparaître ni trop idéaliste, ni trop cynique, il nous semble important de clarifier encore plus précisément

¹⁸ Pour Boltanski (2009), les régimes politiques et les modes de gouvernement tentent, par l'exercice de la domination, d'empêcher le dévoilement de ces contradictions, pour limiter la critique et lui ôter toute prise au sein des institutions. Pour Zimnovitch (2010, p.160), Boltanski estime que "la critique est tout autant nécessaire que les institutions car elle est la seule limite à la domination qu'elles sont susceptibles d'exercer. En effet, les institutions, par construction, tendent à exercer une domination sur le monde social. La tentation absolutiste apparaît inhérente à la position de surplomb qu'elles revendiquent, qui nie la possibilité d'une coexistence ou d'une équivalence entre des interprétations multiples d'un même *état des choses*."

¹⁹ Etre pragmatique et radical signifie pour nous "aller à la racine" des faits et des processus socio-éducatifs, en mobilisant les savoirs de la pratique, les revendications et les interprétations des acteurs en situation et en contexte, en se distinguant d'une logique de recherche surplombante qui conduit parfois à penser "à la place de" et "en dehors de". L'épistémologie de nos recherches est donc celle des recherches participatives (**chapitre 4**) inscrite dans le cadre de la sociologie des épreuves (Lemieux, 2018).

²⁰ Dans son ouvrage "Agir en démocratie", Balazard (2015) estime que l'action démocratique passe par le développement du pouvoir d'action des plus démunis mais également par la collaboration citoyenne et un partage clair et juste des responsabilités. Elle se réfère à l'action des *community organizing* à Londres (London Citizens) et à Grenoble (Alliance citoyenne). Ces mouvements regroupent un ensemble de personnes vivant sur un même territoire géographique, formant parfois une association (culturelle, éducative, professionnelle, politique, de loisir, religieuse, etc.), et ayant l'intention d'améliorer les conditions de vie et d'émanciper les personnes mobilisées (voir les définitions données par Balazard, p.149).

notre horizon politique. Cet horizon est nécessairement controversé, et nous le mettrons à distance le temps de la présentation de nos approches théoriques et méthodiques, de leurs résultats et des perspectives de recherches envisagées. Nous le ferons ensuite resurgir aux termes de notre parcours argumentatif pour en discuter les conditions d'existence et les limites en termes de compréhension des faits et des situations d'éducation au politique. Nous lui donnerons alors tout son sens et sa portée pour les recherches en éducation et peut-être pour la définition de politiques éducatives, en aillant clarifier leurs limites dans le cadre d'une possible mise en œuvre sur les terrains de l'éducation et de la formation.

C. Notre horizon politique : éduquer aux questions politiquement sensibles pour agir en démocratie

Les questions politiquement sensibles, par essence complexes, controversées et expertisées sont d'abord pour nous des objets de recherche (**chapitre 1**). Faisant l'objet d'un traitement médiatique normé par les logiques de la communication politique sur des questions sensibles, ces questions controversées renseignent aussi sur les pratiques de communication des acteurs engagés dans des épreuves ([Le Marec et Babou, 2015](#)). En effet, ces questions sont considérées par les sociologues comme à l'origine de situations d'épreuves qui permettent, conformément aux approches de la sociologie pragmatique (ou sociologie des épreuves) ([Barthe et al., 2013](#)), de révéler les fondements cognitifs, moraux et politiques des ordres sociaux établis, en analysant les discours, les arguments et les acteurs qui s'expriment publiquement à leur sujet ([Foucault, 1971](#)).

Pour [Boltanski \(2009\)](#), l'étude des contradictions qui prennent parfois la forme d'une "affaire", rend visible des espaces et des dispositifs de critique des réalités sociales, notamment institutionnelles. A travers la pédagogisation de questions politiquement sensibles, montrer comment ces contradictions sont révélées ou bien dissimulées dans l'espace doxique ([Rennes, 2016](#)) est une nécessité pour l'émancipation critique en démocratie. Ce qui nous amène à penser qu'en contexte éducatif, la pédagogisation de questions politiquement sensibles peut contribuer, sous certaines conditions à expliciter, à une éducation au politique en démocratie. Nous faisons donc l'hypothèse que l'apprentissage d'une gestion démocratique des désaccords et des controverses ([Fabre, 2021](#)), dans une diversité de contextes éducatifs, pourrait contribuer à une éducation au politique.

Se dessine ici un horizon politique qui peut se résumer ainsi : la pédagogisation de questions politiquement sensibles, dans des espaces éducatifs plus ou moins formels et articulés dans un continuum éducatif ([Colley et al, 2002](#)), favoriserait une citoyenneté politique, critique et réflexive, visant l'engagement et la participation des apprenants et des éducateurs, sous la forme d'un activisme politique²¹.

²¹ En se référant aux analyses étymologiques et historiques des dictionnaires français et anglais, [Longuenesse \(2018\)](#) distingue *le militantisme politique* et *l'activisme politique*. En France, l'activisme politique a été historiquement considéré comme "une forme de militantisme dont l'une des modalités peut être de braver la loi, s'agissant d'actions qui peuvent être considérées comme violentes" (p. 91). Mais le terme d'activisme se répand actuellement dans le vocable francophone en le considérant à présent comme une forme d'engagement non violent pour une cause, proche du sens anglo-saxon d'*activism*. *Le militantisme politique* devient alors une forme d'engagement plus radicale. [Longuenesse \(2018\)](#) poursuit : "il est donc amusant de noter que le français "activisme" renvoyait au début à ce que l'anglais désigne plutôt par "militancy", alors que l'anglais "activism" aurait plutôt le sens du français "militantisme" (p.92). Ce glissement de sens entre deux langues européennes serait en lien avec "la montée en puissance d'une « société civile » représentée pour l'essentiel par des mouvements associatifs de plaidoyer" et sous l'incidence "d'une structuration différente des espaces de lutte politique et sociale dans chaque pays, mais aussi le rôle, certainement décisif, des ONG internationales" (p. 92). Pour cette auteure, le terme d'activisme politique désigne donc "des actions en faveur de causes juridiques, sociales, humanitaires ou écologiques, encadrées par des groupes de caractère associatif, non politique et à but

Cette proposition générale se place dans le prolongement d'un mouvement d'ouverture sociale de la forme scolaire, un mouvement décrit dans les années 1970 par la "sociologie du curriculum" d'inspiration britannique (Bernstein 1971 ; Forquin, 1984).

C1. Utiliser l'hétérotopie²² pour éduquer au politique

Pour Lange et Kebaili (2019), éduquer au politique, c'est politiser les enjeux et les savoirs en cherchant leur relation au pouvoir (Foucault, 1971). C'est aussi utiliser des pratiques de problématisation non formelle favorisant l'ouverture sur des espaces autres (l'hétérotopie des discours et des espaces de Foucault, 2001 [1967]). L'espace étant fondamental dans tout exercice du pouvoir, nous faisons l'hypothèse que l'ouverture des apprenants à une pluralité d'espaces et de discours éducatifs pourrait favoriser leur engagement critique, conscient et proactif.

Prolongeant les analyses de Foucault (2001), Gallo (2015) de toi considère que l'école peut être une hétérotopie. En utilisant la métaphore du miroir, il s'agirait de construire un espace du dehors dans l'espace du dedans, pour que l'école soit à la fois un espace de savoir et un espace de vie, un espace doublement éducatif, pour la citoyenneté. Il faudrait donc placer le dehors dans l'école même, ce qui n'est pas sans rappeler les propositions de l'UNESCO (2021) dans le rapport *Un nouveau contrat social pour l'éducation*, ou dans le rapport *9 idées pour l'action publique* de la Commission internationale sur les futurs de l'éducation (UNESCO, 2020), avec cette déclaration :

"L'organisation traditionnelle des salles de classe doit céder la place à une multitude de façons de « faire l'école », mais il convient de préserver l'école en tant qu'espace-temps distinct de la vie collective, spécifique et différent des autres espaces d'apprentissage."

La question de l'évolution de la forme scolaire et du maintien de l'espace scolaire est donc elle aussi une question politiquement sensible. Cette déclaration se veut d'ailleurs prudente face aux risques de déscolarisation des sociétés, une déscolarisation proposée d'ailleurs comme un des scénarios possibles d'évolution des systèmes éducatifs dans les rapports de l'OCDE (2001 ; 2020)

non lucratif". Tout l'enjeu pour nous est de définir les degrés et formes de l'activisme pédagogique lors du traitement de questions politiquement sensibles.

²² Selon Slimani et al. (2020), citant Gallo (2015), l'hétérotopie, en référence à la proposition de Foucault, est *un espace réel non actuel*, constitué à la fois de lieux et de discours, ce qui la différencie de l'utopie. Foucault exploite la métaphore du miroir pour s'expliquer. « [...] le miroir fonctionne comme une hétérotopie en ce sens qu'il rend cette place que j'occupe au moment où je me regarde dans la glace, à la fois absolument réelle, en liaison avec tout l'espace qui l'entoure, et absolument irréaliste, puisqu'elle est obligée, pour être perçue, de passer par ce point virtuel qui est là-bas ».

chapitre 5

QUEL AVENIR POUR L'ÉCOLE ?

CHAPITRE 5
QUEL AVENIR POUR L'ÉCOLE ?

« Extrapolation du statu quo »	« Re-scolarisation »	« Dé-scolarisation »
Scénario 1 : Systèmes scolaires bureaucratiques forts	Scénario 3 : L'école au cœur de la collectivité	Scénario 5 : Réseaux d'apprenants et société en réseau
Scénario 2 : Extension du modèle du marché	Scénario 4 : L'école comme organisation apprenante ciblée	Scénario 6 : Exode des enseignants — désintégration

en 2001, les scénarios de l'OCDE pour l'école

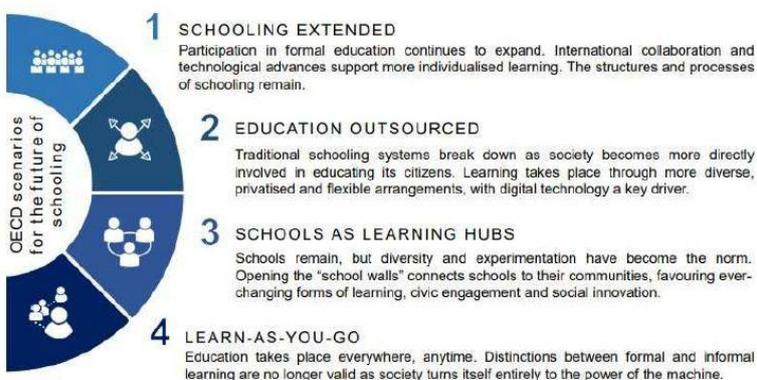
Les deux premiers scénarios font des projections à partir de données et de tendances existantes. Le scénario 1 est fondé sur le maintien de systèmes solidement institutionnalisés opposant une résistance à tout changement radical mais remplissant d'importantes fonctions sociales « cachées ». Le scénario 2 a pour point de départ une conception actuelle de l'école inspirée des mécanismes du marché et va jusqu'à imaginer un monde futur dans lequel cette conception serait beaucoup plus étendue qu'elle ne l'est aujourd'hui, avec des résultats à la fois positifs et négatifs.

Deux scénarios de « re-scolarisation » décrivent le renforcement du processus de reconnaissance de l'école par l'opinion publique, son soutien et son autonomie. Dans le scénario 3, cette évolution résulte des liens beaucoup plus puissants que l'école a instaurés avec la collectivité et du rôle pilote qu'elle joue dans la société. Dans le scénario 4, la plupart des écoles sont des « organisations apprenantes » souples, fortement ciblées sur le savoir et dotées d'enseignants extrêmement motivés.

Deux scénarios de « dé-scolarisation » sous-entendent le démantèlement de nombreuses parties des institutions et des systèmes scolaires. Dans le scénario 5, cette évolution est induite par l'édification à grande échelle de réseaux d'apprentissage non formels, que facilitent à la fois les TIC et un environnement porteur, la « société en réseau ». Dans le scénario 6, le phénomène déclencheur est l'exode des enseignants qui se produit malgré l'intervention concertée des décideurs et aboutit à la « désintégration » de certaines parties des systèmes scolaires.



The four OECD Scenarios for the Future of Schooling



Le changement de modèle de socialisation décrit par le britannique [Bernstein \(1971\)](#), avec l'ouverture de l'école (open-schooling) vers des espaces éducatifs plus ou moins formalisés, conduit à une intégration sociale des jeunes par une éducation horizontale plutôt que verticale ([Forquin, 1984](#)). Ce mouvement pédagogique permettrait, par l'hétérotopie éducative ([Slimani et al., 2020](#)), de contribuer à l'engagement ([Lange et Kebaili, 2019](#)) pour la transformation sociale, rejoignant ainsi l'utopie éducative des courants des pédagogies critiques ([Pereira, 2016](#) ; [De Cock et Pereira, 2019](#))

C2. Développer la capacité politique des éducateurs

Tout en étant conscients des limites du modèle du praticien réflexif, et pour faire le lien avec l'étude des postures éducatives dans le cadre de recherches collaboratives, nous faisons la proposition suivante :

- si les postures sont des formes de subjectivité accessibles par des dispositifs permettant l'expression par les acteurs de leurs réflexivités ;
- si ce qui engage dans une véritable réflexivité, «c'est l'image qui est renvoyée à un sujet connaissant par d'autres sujets connaissant» ([Bourdieu, 2001](#), p.15) ;

- et si la médiatisation professionnelle (Lenoir et al., 2002) permet d'habiliter une réflexivité plus complète²³ (Couturier, 2013, p.12),

... alors des programmes de formation à la réflexivité politique, à partir de l'analyse collective de la diversité des postures éducatives en situation de pédagogisation des questions politiquement sensibles, peuvent contribuer à l'élaboration d'une réflexivité collective par et avec les praticiens, reconnaissant qu'ils peuvent être les acteurs de l'élaboration de modèles d'éducation et de formation au politique, pour agir en démocratie (Lessard, 2012 ; Balazard, 2015).

Développer chez les praticiens une *capabilité*²⁴ éducative, à la fois critique et réflexive, morale et politique, au service d'un projet d'émancipation sociale, suppose de mettre à distance les modèles pédagogiques "républicains et positivistes" (Tutiaux-Guillon, 2006) qui considèrent le modèle républicain comme allant de soi, et refusent le politique (Audigier, 1993). Cela suppose également un engagement des praticiens dans la définition collective de curriculums communs d'enseignement, de pratiques et de normes éducatives, en accord avec des finalités éducatives explicitement partagées, mais en reconnaissant la nécessité et la possibilité d'adaptations pédagogiques aux situations et aux contextes locaux.

C3. Définir des curriculums pour une éducation au politique

Si l'agir éthique et les pratiques pour éduquer au politique en démocratie sont questionnées notamment à travers le courant des pédagogies critiques et des éducations à, il en va de même pour la définition des contenus d'enseignement et d'apprentissage.

Dans le cadre d'une "idéologie de la compétence" (Roqueplo, 1974), qui constitue l'essence des phénomènes technocratiques, ce sont les experts qui définissent le souhaitable et le possible. Pourtant d'autres modèles de démocratie technique en appellent à la création de forums hybrides pour définir les curriculums d'enseignement, par la participation et le dialogue citoyen (Callon, 1998 ; Callon, Lascoumes et Barthe, 2001 ; Désautels, 2002), et par l'adoption d'une posture luttant pour la reconnaissance des capacités citoyennes à la prise de décision sur des questions politiquement sensibles, loin du modèle du citoyen déficient (Groleau et al., 2022).

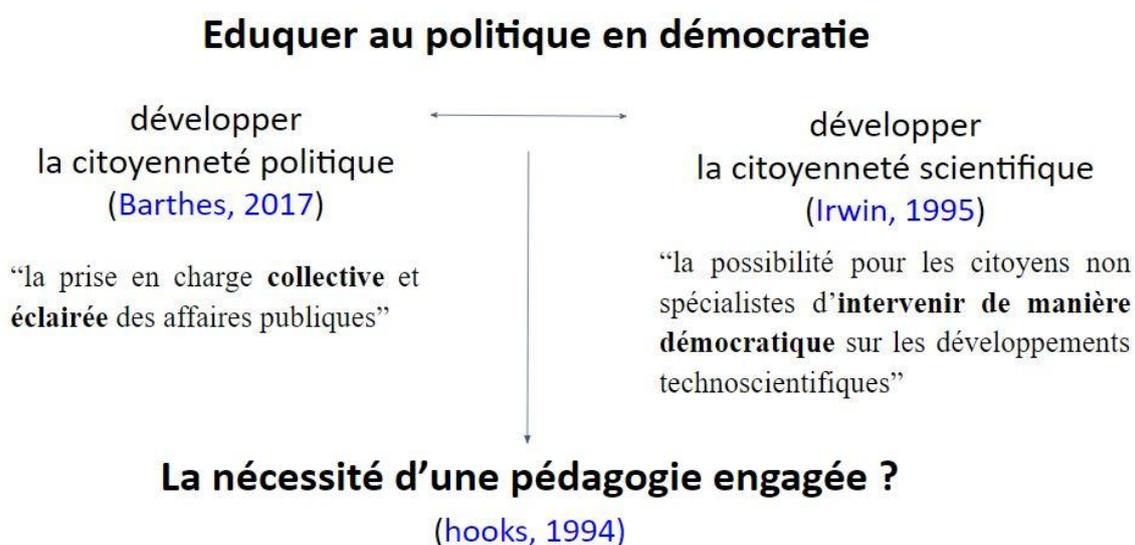
Selon Meuret et Lambert (2011, p.21), la mise en place de "mécanismes démocratiques de production d'accord, mobilisant à la fois les professionnels de l'école et les usagers"

²³ Pour Couturier (2013, p.10), "la réflexivité est tout à la fois discursive, accessible à la conscience, et donc appréhendable par le récit des acteurs ; anté-discursive ou pratique, inscrite et observable dans leurs gestes, et institutionnelle, observable par l'analyse du processus de structuration. C'est la conjonction complexe et dynamique de ces trois dimensions qui donne sa pleine fécondité à cette notion".

²⁴ Selon Sen (2003), la *capabilité* est un ensemble de capacités qui s'appuie sur les ressources dont dispose un individu pour mener ses propres choix dans un contexte contraint. Chaque société définissant sa propre liste de capacités, on reproche à l'économiste indienne de tendre vers un relativisme des valeurs et de nourrir trop d'illusions sur la réelle liberté de choix des individus. Ce concept trop individualiste comporterait des risques normatifs, en ne prenant pas en compte la fragilité des personnes. Pour Ballet et Mahieu (2009), la capabilité serait « la capacité sans le sujet ».

permettraient de passer au-delà des modèles politiques d'éducation élaborés au début de XXème siècle, sous forme d'idéaux types, chacun porteurs d'un grand récit à propos de la modernité (Lyotard, 1979) et plus particulièrement de la modernité en éducation. Rappelons que c'est la proposition de modernité éducative de Ricoeur (1985) qui fonde l'horizon politique de ce mémoire.

Cette idée d'une définition démocratique des finalités éducatives et des curriculums est également défendue par Désautels (2002), à partir de l'exemple de l'enseignement scientifique. La critique de l'auteur sur la place des experts et des praticiens dans la définition des curriculums d'enseignement scientifique est explicite. Dans le cadre d'une idéologie de la compétence, en alliance avec certaines associations d'enseignement ou de didactique disciplinaire, l'auteur montre comment est exclue, dans l'éducation scientifique, la possibilité d'un curriculum sur des questions socioscientifiques, par essence controversées, complexes, interdisciplinaires, mais également médiatisées et politiquement sensibles, par peur d'*anthropiser* l'enseignement scientifique et de dénaturer cette discipline scolaire (Orange-Ravachol, 2013). Il en appelle alors à penser une alphabétisation scientifique passant par la pédagogisation de questions socioscientifiques (SSI education pour Zeidler et al. (2004) ou Levinson (2018)), pour une éducation à la citoyenneté scientifique (Irwin, 1995) et à la citoyenneté politique (Barthes, 2017), permettant au citoyen ordinaire de s'engager dans les controverses sociotechniques qui traversent nos sociétés :



Nous rejoignons l'appel politique à “une démocratisation de la démocratie” de Désautels (2002), et à une pédagogie engagée de hooks (1994), même si, dans le cadre de nos recherches, nous tentons d'en cerner les limites et les conditions de réalisation, pointant l'existence de contradictions chez les pédagogues, en lien avec la question de l'émancipation individuelle et sociale (Boltanski, 2009).

La réforme du curriculum de mathématiques de 1970, étudié à partir de l'anthropologie

didactique et de l'écologie des savoirs de [Chevallard \(1985\)](#), comme la réforme de l'enseignement scientifique en lycée des années 2000 ([Urgelli, 2005](#)), ont montré elles aussi la déconnexion entre les représentations des enseignants et celles des décideurs de la noosphère, lors des phases de définition d'un nouveau curriculum et de nouvelles conditions d'enseignement²⁵. Signalons que dans la situation contemporaine, la méfiance des décideurs à l'égard de l'autonomie de "ceux qui font le boulot", parfois suspectés de mal travailler, les conduit à imposer des façons d'agir via des injonctions et des dispositifs ([Barrère, 2013](#)). De fait, les enseignants et les autres membres de la communauté éducative sont évincés de la définition des critères de qualité pédagogique et éducative. Ce sont alors des experts et des décideurs qui les définissent et les utilisent pour évaluer les éducateurs et les apprenants.

C'est également cette situation qui donne tout son sens politique au projet d'éducation par les questions politiquement sensibles que nous défendons ([Urgelli et al. 2022](#)), faisant l'hypothèse que décrire et comprendre les logiques critiques en situation de conflictualité est un enjeu d'émancipation démocratique ([Boltanski, 2009](#)).

Encore une fois, comme nous l'avons annoncé au début de cette section, afin de ne pas apparaître ni trop idéaliste, ni trop cynique, nous allons mettre à distance cet horizon controversé et présenter un projet de recherches certes connecté de cet horizon, mais qui le met à distance le temps des analyses, pour en cerner les limites théoriques et pratiques, dans le cadre d'une utopie de l'éducation au politique en démocratie.

²⁵ Signalons les critiques publiques portées par des intellectuels contre le projet de réforme 2000 du lycée proposé par le ministre Allègre, ou encore les campagnes médiatiques des professionnels et intellectuels contre le *lycée light*. Ces critiques ont été interprétées par les ministres successifs, Luc Ferry, puis Gilles De Robien, comme une demande d'un recentrage de l'école sur les savoirs fondamentaux et l'autorité pédagogique des enseignants. Ils ont ainsi organisé leurs réformes à partir d'un modèle politique d'éducation d'inspiration républicaine, loin des pédagogies collaboratives d'inspiration deweyenne qui ont conduit à la mise en place des TPE ou des IDD dans les réformes des années 1990-2000, dans le cadre de la *loi d'orientation de l'école* de Jospin (1989). Cette loi avait placé au centre des préoccupations éducatives les trois droits fondamentaux d'une éducation en démocratie de [Bernstein \(2000 \[1996\]\)](#), à savoir le développement, l'inclusion et la participation de l'élève, avec l'appel à des pédagogies différenciées et actives permettant de gérer la diversité des élèves.

D. Notre proposition : les postures comme analyseurs de l'éducation au politique

La thèse défendue ici, en lien avec la proposition de Ricoeur (1985), est la suivante : les questions politiquement sensibles peuvent devenir des objets d'apprentissage pour une éducation au politique, en engageant, a minima, la réflexion des élèves sur les jeux d'acteurs engagés dans les débats, sur "leurs croyances, leurs intentions, leur pouvoir et leurs intérêts, en explicitant les valeurs et les principes²⁶ au nom desquels ils prennent leurs décisions et entreprennent leurs actions" (Audigier, 2020, cité par Ravez, 2020, p.31).

Une telle approche nous place dans l'idéal des pédagogies critiques (De Cock et Pereira, 2019). La supposition est la suivante : en partant d'objets politiquement sensibles, rendre visible l'ordre des discours établis (Foucault, 1971), les contradictions sociales et institutionnelles (Bolstanki, 2009) et les logiques de publicisation de ces questions (Rennes, 2016) pourrait contribuer à une émancipation critique et politique des apprenants par un processus de conscientisation critique (Freire, 2006). C'est donc l'objet de notre première supposition.

Dans le contexte de l'éducation formelle²⁷, les questions politiquement sensibles qui pourraient s'inviter à l'école sont de nature variée²⁸. Selon une orientation didactique, elles portent sur les contenus d'enseignement (l'évolution, la biodiversité, le développement durable, la vaccination, etc.). Mais elles portent également sur les finalités de l'enseignement, les contraintes normatives de la forme scolaire, et sur l'application d'un principe de laïcité qui définit l'espace scolaire comme un espace public démarqué de l'univers des croyances et du politique (Gautherin, 2005). En retour, la pédagogisation de questions politiquement sensibles interroge aussi la forme scolaire et la vie démocratique à l'école.

Etudier la pédagogisation des questions politiquement sensibles conduit à développer des modèles explicatifs qui reflètent les représentations des acteurs (Audigier, 1999). Ces

²⁶ Pour Jean-Michel Muglioni (2009), il est nécessaire de distinguer valeurs et principes. "Ainsi la laïcité est non pas une valeur mais un principe, c'est-à-dire un pilier de la République. Cette métaphore veut dire que si on y touche, le bâtiment s'écroule. Elle est éminemment républicaine en ce qu'elle signifie à la fois que l'Etat n'a pas à régner sur les consciences et qu'il garantit que les Églises ou quelque puissance que ce soit, médiatique ou économique, ne remettent pas en question la liberté de conscience et ne faussent pas le débat public. [...] Dire *valeurs* au lieu de *principes*, c'est mettre sur le même plan des choses de nature différente : les principes devenus valeurs perdent leur rang de principes, et donc ils cessent d'obliger. Mais inversement on érige en principe des valeurs qui sont seulement les « attachements » de quelques Français (même très nombreux, là n'est pas la question) parce qu'on voudrait qu'elles obligent. Pour quelques-uns de ceux qui disent *valeurs* au lieu de *principes*, le changement de vocabulaire ne procède sans doute pas d'une volonté de dénaturer l'idée républicaine. Mais d'autres savent très bien ce qu'ils font : ils ont la volonté d'imposer leurs valeurs à leur pays et même d'en définir l'identité par ces valeurs." [En ligne], consulté le 8 janvier 2022. URL : <http://www.mezetulle.net/article-31205349.html>

²⁷ L'éducation formelle est associée à ce que Vincent (1980) appelle une *forme scolaire* inscrite entre autres dans les contraintes normatives de la transposition didactique (Astolfi, 2006, se référant à Chevallard, 1991).

²⁸ Les débats sur les contenus d'enseignement, les rythmes de l'enfant, l'organisation de la restauration scolaire, l'aménagement des bâtis scolaires, ou l'organisation de sorties scolaires sont des exemples idéaux-types de *controverses en éducation* (in Urgelli et Godin, 2022).

représentations portent sur la situation et plus généralement sur le modèle politique d'éducation, sur l'apprentissage, sur le rôle de l'éducateur dans la responsabilisation individuelle et collective face à des dilemmes d'action (Fabre, 2021), dans le développement d'un jugement moral (Audigier, 1999) et dans la perception des jeux d'acteurs et d'arguments (Chateauraynaud, 2011) en situation de conflictualité (Ricoeur, 1985). L'articulation de ces différentes représentations, en lien avec les caractéristiques de la situation, conduit à l'adoption de posture professionnelle, selon la proposition théorique de Ardoino (2000). C'est donc l'objet de notre projet que de décrire et de comprendre les logiques de ces postures. A partir des situations de pédagogisation de questions politiquement sensibles, le concept de posture nous permet d'explorer les représentations que s'en font les éducateurs.

Ce concept nous permet également, en lien avec notre supposition, d'établir les conditions d'un éventuel lien entre l'action pédagogique et l'engagement politique des éducateurs. Cette question reste centrale dans l'éducation au politique, pour évaluer les limites des pédagogies de l'engagement politique.

Selon nous, définir et analyser la diversité des postures associée à la pédagogisation de questions politiquement sensibles rendra probablement visible diverses logiques d'action éducative et les contradictions qui les fondent, pour discuter les conditions d'une éducation au politique en démocratie.

Enfin, selon l'hypothèse de Lessard (2012)²⁹, une analyse critique de cette diversité de postures, en formation d'éducateurs, pourrait contribuer à la réflexivité politique des éducateurs. Nous analyserons les limites de cette troisième supposition par la mise en place de recherches collaboratives étudiant la pédagogisation de questions politiquement sensibles (**chapitre 4**).

Ces suppositions nous conduisent à structurer notre projet de recherche autour de trois questions : quelles sont les caractéristiques socio-didactiques et communicationnelles des questions politiquement sensibles ? Quelles sont les postures qui accompagnent leur mise en scène pédagogique ? Que nous disent-elles sur la diversité des formes d'une éducation au politique et les intentions qui les fondent ?

Plus généralement, ces questions nous poussent donc à proposer un programme de recherches interrogeant les conditions et les limites d'une éducation au politique visant à donner des pouvoirs d'agir en démocratie.

²⁹ Rappelons que selon Lessard, (2012), une telle réflexivité serait susceptible de contribuer à la démocratisation des systèmes éducatifs, par le dialogue informé et la participation directe des éducateurs à l'évolution de systèmes d'éducation et de formation favorisant le développement d'une citoyenneté politique.

Annnonce du plan de ce mémoire

Pour présenter le cheminement qui a conduit à élaborer un tel programme de recherches, nous allons montrer comment les questions politiquement sensibles ont été abordées dans nos travaux comme des objets de recherche, d'éducation au politique et de formation des éducateurs.

Pour déconstruire et reconstruire notre horizon politique³⁰, nous présenterons au **chapitre 1** les principaux attributs des questions politiquement sensibles, au regard de travaux de recherche pluridisciplinaires. Des champs d'investigation à la fois sociologique et communicationnelle nous permettent d'en déduire des implications pour leur entrée dans le monde de l'éducation, un monde lui-même objet de questionnements politiques tant sur ses finalités que sur ses modalités d'action.

Au **chapitre 2**, nous montrerons que de nombreux travaux anglo-saxons à la fin des années 1980 ont décrit la diversité d'attitudes et de stratégies pédagogiques qui accompagnent la pédagogisation de questions politiquement sensibles. Les recherches francophones actuelles expérimentent les conditions et les limites de ces stratégies, et notamment la pertinence des pédagogies du débat, de l'enquête et des pédagogies critiques.

Le **chapitre 3** montre comment, en considérant la pédagogisation d'une question politiquement sensible comme une situation d'épreuve, nos recherches révèlent une diversité de postures éducatives, expression d'engagements critiques, éthiques et politiques différents. Le concept de posture éducative, issu d'une modélisation de ces engagements, nous permet de décrire et comprendre les logiques de pédagogisation de questions politiquement sensibles par un éducateur, en lien avec la question traitée, ses intentions éducatives et sa vision des capacités d'apprentissage des publics.

Au **chapitre 4**, nous proposons la mise en place de recherches collaboratives au carrefour de l'éducation formelle et non formelle, pour questionner la pédagogisation de questions politiquement sensibles. Dans le contexte de ces recherches, permettant d'analyser le degré d'engagement politique des éducateurs, les postures pourraient également devenir des objets contribuant à une formation réflexive des éducateurs, par le dialogue informé.

En **conclusion**, nous retiendrons que le concept de posture éducative invite à porter un regard critique, réflexif, pragmatique et radical sur notre propre horizon politique. L'idée que la pédagogisation de questions politiquement sensibles pourrait accompagner une éducation au politique pour agir en démocratie, mais aussi l'évolution et l'ouverture de la forme scolaire,

³⁰ Rappelons que l'ensemble de ce travail se place donc l'horizon politique d'une possible évolution de la forme scolaire, à travers la pédagogisation de questions politiquement sensibles, au carrefour de l'éducation formelle et non formelle, et le développement de modèles d'éducation au politique invitant les éducateurs et les apprenants à agir en démocratie, de manière critique et réflexive.

reste donc l'objet d'un questionnement central dans les recherches que nous envisageons de développer.

CHAPITRE 1

DÉFINIR LES QUESTIONS POLITIQUEMENT SENSIBLES

Des questions controversées aux questions sensibles, en passant par les questions vives

“Il n’est pas inutile de réclamer à nouveau l’épistémologie requise de nos jours par l’interdisciplinarité, pas inutile de dégager et questionner la triple attitude repérable chez les chercheurs les plus prospectifs : 1) la stratégie classique d’emprunt et de transfert de concepts – ce que Morin appelle « le maraudage » dans les disciplines ; 2) la stratégie de collaboration des compétences visant à l’émergence de lexiques communs, d’objets inédits et de méthodologies concertées – au risque d’alimenter le fantasme d’une intelligence collective ; 3) la stratégie de production de savoirs et de pratiques au sein de réseaux ou d’associations telle que la découverte de l’un rétroagisse sur la recherche de l’autre qui offrira en se réalisant du grain à moudre à la synergie formée par les deux” (Besnier et Perriault, 2013, p.15).

Les idées principales.....	40
L’essentiel : Une approche interdisciplinaire des questions politiquement sensibles	40
A. Interdisciplinarité et complexité	42
B. L’interdisciplinarité focalisée en Sciences de l’Éducation	44
B1. L’ambition interdisciplinaire des fondateurs	45
B2. Capitalisation des savoirs et modélisation des faits d’éducation.....	45
B3. La nécessité d’un travail de synthèse interdisciplinaire	46
C. Comprendre la vivacité d’une question : la pluralité des champs.....	49
C1. Les sciences du langage : débat, controverse, polémique, argumentation	50
C2. De la sociologie des controverses à la sociologie de la justification.....	52
• Usages épistémologiques du terme “controverse”	52
• De la sociologie des connaissances scientifiques à la sociologie des controverses ..	53
• La sociologie de la traduction et les réseaux d’acteurs	55
• Trajectoires argumentatives et cadres d’énonciation : <i>la balistique argumentative</i> .	56
• La sociologie des épreuves : une sociologie pragmatique.....	58
• Rapprochement entre la sociologie des épreuves et la sociologie de la justification	59

C3. Les sciences de la communication : des controverses médiatisées aux questions politiquement sensibles	60
• De la controverse à la polémique	61
• Médiation et circulation de représentations sociales	62
• La dimension politique des productions médiatiques.....	63
• Des questions éthiquement et politiquement sensibles.....	65
• Implications d’une approche communicationnelle des questions sensibles	66
C4. Vers une approche socio-discursive et communicationnelle des questions vives.....	67
D. Les questions vives en éducation et en formation.....	68
D1. Des controversial issues aux controverses sociotechniques	69
D2. Des questions d’actualité aux questions socialement vives : quels savoirs enseignés ?	70
D3. Thèmes sensibles et sujets tabous : émotions, subversivité et postures	73
D4. Les questions vives en éducation	77
• Différentes catégories de questions vives en éducation	78
• De la dynamique d’une question vive en éducation	79
BILAN : Des questions controversées aux questions politiquement sensibles	81

Les idées principales

Une synthèse fondée sur les apports de plusieurs champs académiques nous amène à définir les attributs de ce que nous appellerons *les questions politiquement sensibles*. Objets à la fois complexes, expertisées et médiatisées, les savoirs à leur sujet sont pluriels, multi-référencés et souvent incertains. Une diversité de systèmes de connaissances, de valeurs, de croyances, d'affects et d'intérêts accompagne ces objets dynamiques, à travers de complexes jeux d'acteurs et d'arguments. Les positionnements des acteurs à propos de ces questions sont souvent sous-déterminées épistémologiquement et surdéterminées idéologiquement. Les questions politiquement sensibles mobilisent tout autant qu'elles divisent. Leur étude permet de décrire des contradictions qui fondent les institutions et de rendre visible l'existence de dominations sociales. Contradictions et dominations fondent la sensibilité politique de ces questions et leur attribuent un fort pouvoir subversif et transformateur.

L'essentiel : Une approche interdisciplinaire des questions politiquement sensibles

Le terme de questions politiquement sensibles est le résultat d'un travail de conceptualisation interdisciplinaire dont nous allons présenter le cheminement, après avoir rappelé ce que nous entendons par approche interdisciplinaire créative, notamment dans le champ actuel des sciences de l'éducation.

Partant de l'objet "controverse", travaillé par plusieurs disciplines académiques, avec la tendance en sociologie des sciences à distinguer controverses scientifiques, controverses publiques, controverses politiques (Gauthier et Gingras, 2015 ; Raynaud, 2018 ; Charaudeau, 2014, Rennes, 2016), la sociologie des controverses, comme la sociologie des épreuves, nous amènent à considérer les controverses comme des situations d'épreuves qui donnent accès aux logiques d'action et de justification des acteurs engagés publiquement dans ces débats.

Avec les sciences de la communication, l'étude de questions controversées donne accès à une diversité de processus de médiatisation (Badouard et Mabi, 2015), les médias étant considérés comme les acteurs d'une politisation dynamique de ces débats. Les mises en scène médiatique sont souvent polarisées, avec des tentatives de clôture des débats visant alors à réduire les incertitudes épistémologiques des controverses (Fabre, 2017) et à légitimer dans le champ social et politique l'idéologie défendue par l'énonciateur.

Les travaux de Foucault (1971) sur l'ordre des discours rappellent que des procédures d'interdit affectent l'expression de certains énonciateurs et de certains arguments, transformant alors certaines controverses en sujets tabous. Ces interdits sont caractéristiques d'une société, à un moment donné de son histoire. Ils définissent alors le degré de sensibilité d'un "espace doxique" (Rennes, 2016, p.39). Enquêter sur une question controversée et médiatisée, c'est donc être attentif à ce que l'on peut dire et à ce que l'on doit taire, dans quelles circonstances, et à qui on donne le droit de s'exprimer à son sujet.

Le couplage d'approches disciplinaires à la fois sociologiques et communicationnelles nous conduit à porter une attention particulière aux jeux d'acteurs et à leur alliance d'intérêt, à la dynamique de productions des discours et des arguments, aux arènes et aux logiques d'énonciation, avec l'étude de la polarisation des débats et de la singularisation des acteurs (Remes, 2016).

Les situations d'épreuves portant sur des questions controversées donnent ainsi accès à des jeux argumentatifs entretenus par des acteurs en réseau, et à une dynamique de la conflictualité, caractéristique d'un pluralisme agonistique en démocratie (Mouffe, 2003). Les controverses médiatisées sont donc pour nous des questions politiquement sensibles, dont l'étude suppose une analyse sociale critique permettant d'identifier les "contradictions herméneutiques" qui fondent la sensibilité politique de ces questions (Boltanski, 2009). En se référant aux approches québécoises qui parlent de thèmes sensibles (Hirsch et Moisan, 2022), il s'agit également de reconnaître le fort potentiel subversif et transformateur de ces questions, dans le cadre notamment de leur pédagogisation.

A. Interdisciplinarité et complexité

Pour reprendre l'image des aveugles et de l'éléphant proposée par Frédéric Darbellay (2018), l'étude et la compréhension d'un objet complexe, comme le sont les faits sociaux, et plus particulièrement les situations d'éducation, ne peuvent s'inscrire dans une vision fragmentée et cloisonnée de la production scientifique. Elles doivent céder la place à une tentative de liens entre différentes configurations disciplinaires, en passant de la juxtaposition disciplinaire à l'interdisciplinarité.



[Les 6 aveugles et l'éléphant.](#)

Source : *Blind monks examining an elephant*, an ukiyo-e print by Hanabusa Itcho (1652–1724).

In Darbellay (2018).

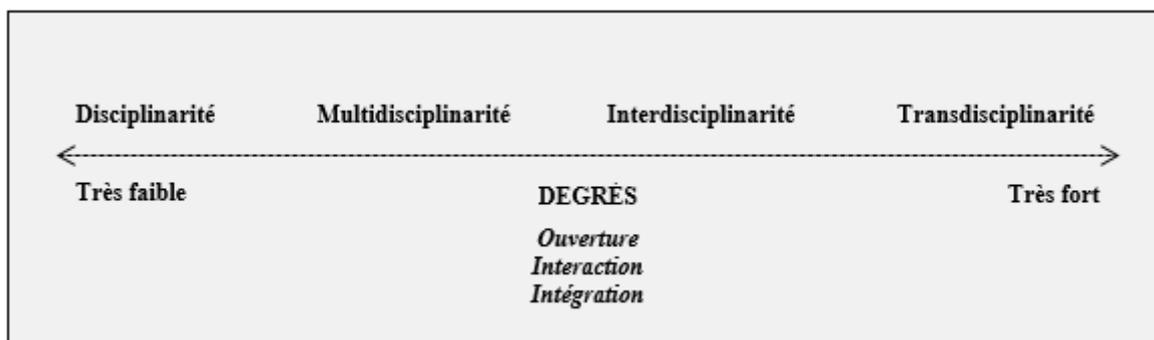
La convocation d'une multiplicité de points de vue juxtaposés est une étape importante sur le chemin d'une connaissance interdisciplinaire, mais elle ne garantit en aucune manière la compréhension globale et intégrée de la complexité de l'objet étudié. Dans la fable évoquée, chacun des six aveugles touche une partie spécifique de l'éléphant, perçoit un élément caractéristique à partir duquel il crée par hypothèse une représentation mentale considérée comme valant, par ressemblance, pour l'identité de l'éléphant comme Tout. L'un touche son flanc, l'éléphant ressemble de son point de vue à un mur, l'autre palpant sa défense le décrit comme une lance, le suivant saisit sa trompe, il s'apparente alors à un serpent... Si chacun fait valoir avec force et fermeté son point de vue limité, tiraillant l'objet de tous côtés, et qu'il a potentiellement raison, ils ont collectivement tort dans leur incapacité à articuler leurs perspectives pour une compréhension globale de l'identité de l'éléphant. Chaque point de vue disciplinaire est certes pertinent et légitime au regard des théories et des méthodes d'une discipline donnée, mais il demeure partiel si ce n'est partiel dans sa tentative hégémonique de détenir LA vérité sur la nature du Tout, sans souci de justice cognitive.

L'appel à l'interdisciplinarité apparaît souvent comme un contre-discours, pas seulement depuis les années 1990, mais probablement depuis les fondements de l'organisation des universités modernes en disciplines académiques. Néanmoins, précise Darbellay, l'interdisciplinarité est un style de pensée inhérent à tout processus de production de connaissances. Cette pensée gravite autour d'un champ de répulsion/attraction par rapport à la disciplinarité et à l'ordre des discours³¹ qui sont associés à cette dernière.

³¹ Foucault (1970) précise, en reprenant Canguilhem, que l'enjeu de l'interdiscipline est de produire des discours qui disent le vrai, plutôt que des discours qui sont dans le vrai d'une discipline d'une époque. Rappelons que l'abbé Mendel ou Alfred Wegener n'étaient pas dans le vrai de leur époque concernant respectivement les questions d'hérédité et de dynamique de la Terre.

Darbellay considère que l'interdisciplinarité est un processus cognitif et créatif de recomposition, entre dissociation et bissociation, avec mise en circulation entre, et au-delà des disciplines, de méthodes, de théories, de “concepts nomades” (Stengers, 1987)³².

Après avoir défini les concepts allant de la disciplinarité à la transdisciplinarité³³, Darbellay estime que chaque discipline, au cours de son histoire, se trouve prise dans un cycle dynamique et récursif, plutôt que dans l'histoire linéaire bidirectionnel de la figure ci-dessous :



Pour l'auteur, un cycle spiralaire relie l'inter- et la transdisciplinarité à la disciplinarité. L'ensemble se coproduit autour des principes d'ouverture, d'interaction et d'intégration.

Ces réflexions s'inspirent des travaux d'Edgar Morin (1990) qui militent pour une saisie de la complexité du réel par l'interdisciplinarité, en comprenant ce qui est tissé ensemble (la complexité) plutôt que de réduire et de disjoindre les parties d'un système. Pour Morin (2000), les sciences de XXème siècle, par une approche disciplinaire hyperspécialisée, ont compartimenté les réalités pour favoriser le calculable et le formalisable, réduisant alors la connaissance de la globalité et du tout à la connaissance de ses parties prises isolément.

Cette approche héritée du paradigme cartésien disjoint l'objet et le sujet, le fait et la valeur, l'intellect et l'affect, à travers une vision dualiste du monde supposant qu'il est nécessaire de disjoindre pour trouver des relations logiques³⁴.

³² Dans l'ensemble de nos recherches, le concept des représentations sociales a joué ce rôle de liant entre plusieurs champs disciplinaires (sociologie, didactique, psychologie sociale, communication). En reprenant l'expression de Charaudeau (2010), on peut dire que nos recherches sont inscrites dans une forme "d'interdisciplinarité focalisée" sur la notion de représentation sociale, un concept nomade au centre de la psychologie sociale, de la sociologie, de la didactique et de la communication.

³³ Signalons que nos recherches tentent le pari de la transdisciplinarité, au travers et au-delà des disciplines, puisque, selon Darbellay (2018), il s'agit d'impliquer dans une dynamique participative de co-production de connaissances et de résolution de problèmes, des acteurs et des partenaires de recherche, hors du système académique. Le modèle de recherches collaboratives (**chapitre 4**) que nous développons actuellement pour interroger les postures des éducateurs en situation d'épreuves s'inscrit dans cette approche transdisciplinaire que Callon (1998) considère comme un des modèles possibles d'expertise et de démocratie technique.

³⁴ Caune (2010, p.8) qualifie ce paradigme dualiste de paradigme de la modernité, en se référant aux écrits de Latour sur la séparation humain/non-humain. Il estime que la médiation, et les pratiques de médiation, sont des processus de construction d'hybrides, "un mixte d'humains et de non-humains" qui peut donner naissance à une "métathéorie du social".

Si ce paradigme a permis d'élucider et de révéler, il a conduit également à occulter et à aveugler. Morin prend l'exemple de la production des connaissances sur les rapports de l'espèce humaine à son environnement. Selon lui, les connaissances sur ce point se sont construites à partir de deux paradigmes dualistes et simplificateurs : celui de la séparation de l'homme et de la nature, et celui de l'inclusion. Ces paradigmes ont empêché de penser la place complexe de l'espèce humaine, à la fois par séparation, inclusion et conjonction. Les travaux de Catherine Larrère (2010) sur la diversité des éthiques environnementales montrent que l'approche dualiste "homme-nature", "anthropocentrisme-biocentrisme" est moins pertinente que celle favorable à une diversité de valeurs formant un continuum entre deux visions extrêmes construites par les tenants de la séparation³⁵.

Pour une connaissance ouverte et apte à s'auto-réformer, Morin (2000, p.19) estime donc qu'il faudrait réintégrer l'auto-observation dans nos observations, l'auto-critique à la critique, la réflexivité à l'objectivation. Réapprendre à contextualiser et à globaliser, à recomposer le tout, loin d'une intelligence parcellaire réductionniste, disjonctive et mécaniste qui devient myope voire aveugle face aux crises actuelles (école, santé ou climat par exemple). L'auteur en appelle à réorganiser des connaissances disjointes pour élaborer une connaissance globale, complexe et contextualisée, qui accepte l'incertitude du réel. Lahire (2021) lançait récemment ce même appel à la synthèse interdisciplinaire en sciences humaines et sociales, tout comme Vergnioux (2009) estimait que le temps de la maturité interdisciplinaire des sciences de l'éducation et de la formation était venu.

Dans ce chapitre, notre travail de conceptualisation des questions politiquement sensibles, mais également dans le **chapitre 3** lors de l'élaboration du concept de posture éducative, s'inspire de cette volonté de synthèse interdisciplinaire.

B. L'interdisciplinarité focalisée en Sciences de l'Éducation

En 2017, l'unité de recherche *Education, Formation, Travail, Savoirs* (EFTS) de Toulouse fêtait les 50 ans des Sciences de l'éducation, en invitant plusieurs professeurs émérites à répondre à deux questions : quelle est la controverse la plus importante dans l'histoire de la discipline, et que sera l'avenir des Sciences de l'Éducation. Marguerite Altet fut invitée à faire la synthèse des propos de l'ensemble des 15 professeurs invités. Les paragraphes qui suivent reprennent et complètent les analyses de cette chercheuse.

³⁵ Il est également intéressant de transposer ce même raisonnement sur les limites des approches dualistes, à propos des tenants d'une éducation formelle séparée de l'éducation non formelle, ou encore à ceux qui tentent la séparation savoirs et croyances, science et société, éducation et politique. Les travaux de Colley et al (2002) nous invitent d'ailleurs à penser les questions de formes et de pratiques éducatives en termes de continuum.

B1. L'ambition interdisciplinaire des fondateurs

Pour Gaston Mialaret, co-fondateur en 1967, avec Jean Chateau et Maurice Debesse, des Sciences de l'Éducation, ces dernières opèrent une rupture épistémologique avec la pédagogie³⁶, et portent dès leur origine l'ambition d'une "pédagogie expérimentale". Selon Houssaye (in Altet, 2017, p.19), c'est donc au regard d'une controverse sur le degré de scientificité de la pédagogie qu'il faut comprendre l'émergence des Sciences de l'éducation. Il s'agissait pour Mialaret de "substituer la science à l'incertaine pédagogie", alors que depuis les années 1880, s'était institutionnalisé "la science de l'éducation" et que dans les années 1920, "tout un courant de l'Éducation nouvelle se réclame de manière déductive de la science de l'enfant". Dans les années 1990, les didactiques³⁷ reprendront le flambeau d'une science visant à dépasser la pédagogie, alors que, dans les années 2000, les neurosciences tenteront d'intégrer cette entreprise de scientification avec leurs outils spécifiques.

Pour Mialaret, les sciences de l'éducation constituent un ensemble de disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence et les facteurs en jeu dans le fonctionnement et l'évolution des situations et des faits d'éducation. A cause de la complexité des phénomènes analysés, l'approche pluridisciplinaire est selon Mialaret la clé de voûte de l'unité des sciences de l'éducation, mobilisant alors plusieurs disciplines comme la sociologie, la psychologie, l'histoire. Dans le même ordre d'idées, Lelievre (in Altet, 2017, p.21) considère que les sciences de l'éducation se définissent par "des flux de savoirs, par une circulation entre différents ordres de recherches et de techniques, permettant de produire de l'intelligibilité dans les processus et les systèmes de formation professionnelle".

Pour rendre intelligible la complexité des pratiques pédagogiques, Margaret Altet, doctorante de Gaston Mialaret, développe une approche combinant des référents théoriques pluridisciplinaires, et une diversité d'épistémologies et de méthodes pour décrire et comprendre les facteurs en jeu dans les situations d'éducation. Pour Martinand (in Altet, 2017, p.33), "l'interdisciplinarité interne et la multiréférentialité externe" lient les sciences de l'éducation et les distinguent des disciplines qui peuvent légitimement s'intéresser à des enjeux et des objets partagés.

B2. Capitalisation des savoirs et modélisation des faits d'éducation

Près de 20 ans après sa rencontre avec le didacticien Samuel Johsua (1999) et sa proposition d'une didactique sociologique, la publication du manifeste du sociologue Lahire (2021) "pour une science sociale" revient sur l'idéal interdisciplinaire en sciences humaines et sociales.

³⁶ Dans le cadre de la distinction entre théorie et pratique, Emile Durkheim définit la pédagogie comme une "théorie de la pratique". C'est d'ailleurs à ce titre que le sociologue enseigna la pédagogie (Raynaud, 2011).

³⁷ Yves Reuter (in Altet, 2017, p.29) regrette d'ailleurs que les sciences de l'éducation dénie l'apport des didactiques aux autres disciplines de recherche des sciences de l'éducation.

Lahire propose de penser “un cadre intégrateur et unificateur, au-delà des disciplines, comme ont su le faire les sciences du vivant”, et de produire une cumulativité scientifique permettant d’énoncer des principes généraux de fonctionnement des sociétés et des comportements, et d’élaborer des modèles explicatifs intégratifs pour comprendre la complexité des phénomènes étudiés. Ce qui, dans le cas particulier des sciences de l’Éducation, reviendrait à penser un modèle général permettant de décrire et de comprendre les faits et les situations d’éducation.

Pour Lahire, la multitude de travaux disciplinaires et sous-disciplinaires en sciences humaines et sociales, et une spécialisation disciplinaire trop poussée, empêchent actuellement l’articulation des apports de ces différents travaux, phénomène amplifié par une pluralité théorique et une concurrence entre différents “courants” ou “écoles” de pensée. C’est ce qu’évoque d’ailleurs la didacticienne des mathématiques Claire Margolinas (2005), à propos de la généalogie de sa discipline. et de la nécessité de penser “un cadre intégrateur et unificateur” (Lahire, 2021) qui permette de saisir la complexité des faits et des situations d’éducation :

“Selon les disciplines, selon les pays, un paradigme ou l’autre a été *historiquement* privilégié. Les raisons officielles de l’usage d’un paradigme ou d’un autre ressemblent parfois à des raisons épistémologiques, mais un examen attentif permet souvent de douter du fondement véritablement *épistémologique* (même s’il existe parfois, bien entendu). L’histoire des communautés de recherche, peu souvent mise en avant, pèse [...] sur les cadres utilisés, ce qui ne devrait pas à mon sens être refoulé. L’histoire collective et personnelle nous conduit en effet à être familier voire spécialiste d’un paradigme ou d’un autre, qui devient alors le plus légitime, le plus naturel, voire le plus efficace, non parce qu’il est tel *en théorie* mais parce qu’il est tel *dans la pratique* de la recherche pour une communauté ou une personne donnée. Personne ne peut connaître à l’heure actuelle toutes les théories qui sont considérées comme légitimes concernant les phénomènes d’enseignement (même si l’on se restreint à une seule didactique disciplinaire !). Il devient alors très important de savoir quelle attitude un chercheur peut légitimement adopter vis-à-vis de paradigmes qui ne lui sont pas familiers [...] *c’est précisément la possibilité d’expliquer « complètement » un phénomène humain d’au moins deux manières (complémentaires) qui démontre, d’une part, que le phénomène en question est à la fois réel et explicable, et, d’autre part, que chacune de ses deux explications est « complète » (et donc valable) dans son propre cadre de référence* (Devereux, 1985, p.13). [...] C’est parce qu’un même résultat peut être obtenu de plusieurs manières différentes que les paradigmes qui y conduisent sont confortés dans leur existence, et qu’ils peuvent s’interroger sur leurs liens, voire leur complémentarité” (Margolinas, 2005, p.354)

B3. La nécessité d’un travail de synthèse interdisciplinaire

Pour mieux répondre aux grandes questions sur le fonctionnement des sociétés sur le plan social, mental et comportemental, Lahire (2021) estime que la logique de spécialisation disciplinaire devrait être contrebalancée par un travail de synthèse indifférent aux découpages disciplinaires. En sciences de l’éducation, depuis les travaux des années 1880 et jusqu’aux travaux des années 2000, la nécessité d’un “travail de synthèse créatrice” s’impose, sur la base de “travaux théoriquement construits et empiriquement fondés”, comme l’avait tenté dans les années 1930 le groupe Bourbaki de jeunes mathématiciens français face au constat d’éclatement de leur discipline en branches et en langages séparés.

Dans nos recherches, nous avons tenté plusieurs synthèses interdisciplinaires à propos :

1. de l'idée de "questions politiquement sensibles", dans ce **chapitre 1** ;
2. du concept nomade de "représentation sociale", un concept étudié et nommé de façon différente par différentes disciplines (notamment sociologie, didactique et psychologie sociale) et qui nous permet de décrire et d'expliquer les logiques d'action et de justification des éducateurs en situation de controverses (**chapitre 2** et **chapitre 3**) ;
3. du concept de "posture éducative" qui permet de regrouper des travaux scientifiques particuliers en sociologie, en psychologie sociale, en didactique et en communication portant sur la pédagogisation de questions politiquement sensibles (**chapitre 3**).

Un tel travail de synthèse porte l'espoir de "faire gagner du temps aux futures générations de chercheurs et de faire avancer globalement, plus consciemment et de façon plus cohérente, la connaissance scientifique du monde social" (Lahire, 2021). Il permettrait également des avancées pédagogiques non négligeables, en montrant que, dans le foisonnement des travaux en sciences sociales depuis 150 ans, se cachent des principes, des phénomènes et des mécanismes fondamentaux en nombre limité, ce qui faciliterait l'enseignement des acquis de ces sciences.

Pour Nicole Mosconi (in Altet, 2017, p.27), la "capitalisation des savoirs produits en et sur l'éducation, quelle que soit la discipline d'origine" permettrait de les "rendre accessibles aussi bien aux politiques et aux praticiens qu'à tous les chercheurs et chercheuses".³⁸ Cette proposition a fortement inspiré nos premières recherches sur l'éducation aux questions politiquement sensibles dans les années 2005, comme nous le verrons plus loin.

Altet (2017, p.40) estime que "les sciences de l'éducation ont encore à cumuler les savoirs produits, à jouer une fonction de capitalisation, de conservatoire des savoirs éducatifs [...] en produisant des formes d'intelligibilité sur les situations et les pratiques éducatives, pour la communauté scientifique mais aussi pour les professionnels et les décideurs".

Nos recherches sont une tentative dans ce sens, bien entendu limitée à un domaine et à un fait social qui est celui de l'éducation au politique, à partir d'études portant sur la pédagogisation de questions politiquement sensibles.

Mialaret (1991) avait proposé une modélisation générale des situations d'éducation, en les insérant dans un contexte et dans une approche multifactorielle pouvant rendre compte de la complexité des faits et des situations d'éducation. Charlot (1995) avait souhaité construire la discipline sur la base d'une culture commune qui permette de faire circuler les

³⁸ Pour Jean-Louis Martinand (in Altet, 2017, p.33), les sciences de l'éducation ont deux orientations principales : apport critique de connaissances fiables et de questionnements renouvelés pour la science et la société, et élaboration et mise en oeuvre d'éclairages prospectifs et proactifs pour les décisions et les interventions de tous les acteurs de l'éducation et de la formation.

questionnements entre les pôles des savoirs produits par les recherches, celui des pratiques pédagogiques et celui des finalités éducatives.

Un triangle qui a permis d'ailleurs à Meirieu (2017, in Altet, 2017, p.25) de définir un "modèle pédagogique" comme une configuration entre un pôle axiologique (des finalités éducatives), un pôle scientifique (les connaissances mobilisées) et un pôle praxéologique (les propositions institutionnelles et méthodologiques). Grâce à ce modèle d'intelligibilité pédagogique, Meirieu décrit un "paradigme éducatif" contemporain dans lequel l'école développe des capacités adaptatives au service de la réussite individuelle, alors que le philosophe milite plutôt pour une école qui forme à une société solidaire.

Dans nos travaux sur l'enseignement de questions scientifiques politiquement sensibles, ces modèles d'intelligibilité pédagogique ont contribué à interroger les éducateurs sur leurs intentions éducatives, leurs pratiques en situation, et leurs représentations de l'apprentissage et des apprenants. Comme nous allons le montrer, ces modèles ont permis un cadrage à la fois épistémologique et méthodologique, et nous ont conduits à définir le concept de posture éducative.

Claudine Blanchard-Laville (in Altet, 2017, p.11) estime que les sciences de l'éducation ont cristallisé un questionnement à propos du sujet doté d'un psychisme agissant, au sens de Sigmund Freud, qu'il soit enseignant, élève ou plus largement professionnel de l'éducation et de la formation. La question de la subjectivité des acteurs de la relation éducative, et la prise en compte des émotions et du corps restent selon elle marginales dans les recherches en éducation qui font le plus souvent référence à une subjectivité sans inconscient sur les questions d'enseignement, d'apprentissage, de formation et de transmission de pratiques. Ce questionnement à propos d'une théorie du sujet et notre sensibilité aux contextes de réception des pratiques pédagogiques sont particulièrement présents dans nos approches inspirées des sciences de la communication.

Altet rappelle que se pose régulièrement la question de la transposition des outils conceptuels produits par la recherche pour les professionnels et leurs formateurs, afin de comprendre autrement leurs pratiques, par l'analyse réflexive. La confrontation des savoirs produits par les recherches et des savoirs formalisés par les praticiens (les savoirs de la pratique) reste une question importante, source de malentendus entre chercheurs et praticiens (Galand, 2017). C'est également pour lever ces malentendus que nous élaborons actuellement des recherches collaboratives (**chapitre 4**), en proposant de rassembler chercheurs et praticiens dans un même projet scientifique coconstruit, reconnaissant et respectant les expertises de chacun dans le cadre d'une solidarité critique, loin du surplomb analytique du chercheur sur les situations et les praticiens. Blanchard-Laville (in Altet, 2017, p.11) espère que les sciences de l'éducation développent, "au carrefour de recherche et de pratiques, tout le courant d'analyse de pratiques qui produit des dispositifs de formation et de professionnalisation favorables à l'accompagnement des métiers du lien". Altet (2017) en fait un défi pour les années à venir et pour les jeunes chercheurs qui auront à pousser le développement des sciences de l'éducation :

“J’ai fait un rêve [...] que les conditions d’une confrontation et d’un travail en équipe entre chercheurs, formateurs et praticiens se développent à la fois pour une qualité des formations et l’émergence de questions vives à élucider, de nouveaux objets de recherche à construire pour enfin constituer une rationalité propre aux ScienceS de l’éducation” (p.39).

C’est aussi cette vision de la recherche sur les pratiques et de la formation avec les praticiens qui positionne l’ensemble de cette synthèse, et notre engagement dans des programmes de recherches participatives et collaboratives.

Dans ce qui suit, nous allons montrer comment une approche focalisée sur un objet, à savoir une question vive, nous permet d’élaborer une définition interdisciplinaire d’une question politiquement sensible, en nous intéressant aux origines de la vivacité d’une question controversée, selon plusieurs courants disciplinaires.

C. Comprendre la vivacité d’une question : la pluralité des champs

Au sens étymologique du terme, une question vive est une question vivante, qui reste non satisfaite à l’instant de son étude. La *vivacité* étant le caractère de ce qui a de la vie, de ce qui est intense, en première approximation, nous considérerons qu’une *question vive* est une question toujours en débat dans plusieurs espaces sociaux.

La compréhension de l’origine de cette vivacité conduit à se tourner vers plusieurs champs disciplinaires qui se sont efforcés de définir les attributs d’une telle question. Mais la définition de la vivacité d’une question dépend étroitement du champ³⁹ académique dans lequel se déploient les investigations scientifiques à son propos. Sans prétendre à l’exhaustivité, nous distinguerons quelques champs disciplinaires, en étant conscient que notre tentative de synthèse porte forcément la marque d’une culture qui ne pourra jamais prétendre

³⁹ Wagner (2010) présente la notion de champ au sens de Bourdieu. Le champ est “un microcosme social relativement autonome, à l’intérieur du macrocosme social. Chaque champ (politique, religieux, médical, journalistique, universitaire, juridique, footballistique...) est régi par des règles qui lui sont propres et se caractérise par la poursuite d’une fin spécifique. [...] Les enjeux propres à un champ sont illusoire ou insignifiants pour les personnes étrangères au champ : [...] Les champs reposent sur une coupure entre les professionnels (de la politique, de la religion, etc.) et les profanes. La délimitation des frontières d’un champ est elle-même objet de lutte [...]. Un champ, configuration de positions qui se situent les unes par rapport aux autres, est toujours un espace de conflits et de concurrence pour le contrôle dudit champ. À l’intérieur de chaque champ, on trouve des dominants et des dominés, des anciens et des nouveaux venus. Ceux qui détiennent le plus de capital spécifique au champ sont portés à adopter des positions conservatrices ; les stratégies de subversion émaneront de groupes concurrents, moins dotés en capital orthodoxe. On assiste dans les sociétés contemporaines à un processus d’autonomisation des champs qui invoquent leurs propres principes et leurs propres normes contre l’intrusion de pouvoirs extérieurs. Ce processus d’autonomisation n’est jamais totalement achevé, ni irréversible [...] la multiplication des champs constitue une particularité des sociétés contemporaines et représente une protection contre la concentration des pouvoirs [...]. La théorie des champs débouche ainsi chez Bourdieu sur la défense de l’autonomie de la culture et de la science, conditions jugées indispensables au processus de création ou de découverte”.

saisir l'ensemble des considérations des champs académiques mobilisés. Nous montrerons comment le glissement d'un champ à l'autre nous conduit à passer des controverses aux questions vives, avant que le champ de l'éducation ne s'en saisisse pour parler de questions socialement vives et de thèmes sensibles. Dans le champ de recherche que nous tentons de construire à propos de l'éducation au politique, nous proposons à présent de parler de questions politiquement sensibles.

C1. Les sciences du langage : débat, controverse, polémique, argumentation

Cette partie reprend largement les considérations de [Kerbrat-Orecchioni, \(2009\)](#) et [Plantin \(2016\)](#) à propos de l'étude des débats.

Dans l'approche des sciences du langage, polémique et controverse appartiennent au même genre discursif, celui du débat. D'après le dictionnaire *Petit Robert*, la polémique est un débat vif ou agressif, l'ouvrage renvoyant alors aux termes "controverse, débat, discussion". La controverse serait un débat plus pacifique, puisque le dictionnaire la définit comme "une discussion argumentée et suivie sur une question, une opinion". Pour Plantin, la controverse est donc un débat « vif », voire « inexpiable ».

Polémique et controverse appartiennent donc au genre du débat vif, et ne s'expriment pas forcément à l'écrit. [Plantin \(2016\)](#) propose de les distinguer en fonction d'un degré de conflictualité argumentative. Ce sont des interactions fortement argumentatives (comme la délibération, la discussion, la concertation etc.), mais plutôt conflictuelles. On trouve parmi ces interactions aussi bien polémique (académique-politique, écrit/oral) que s'empoigner avec quelqu'un (ordinaire, verbal, mimo-posturo-gestuel), ce qui peut se produire dans une controverse. Le genre "débat" est à distinguer d'autres formes de violences verbales, non argumentatives comme l'échange d'injures. La violence verbale dans la controverse ou la polémique est moins marquée par l'injure que par une forme de dramatisation émotionnelle, souvent présente dans l'acte de parole ouvrant ces débats.

La polémique est une forme de débat sans fin, avec une véritable passion pour le dissensus, qui repousse la clôture : "l'amateur de débat l'emporte sur l'amateur de vérité". Pour [Plantin \(2002\)](#), les polémiques prospèrent alors sur l'abondance des paralogismes. Les paralogismes⁴⁰

⁴⁰ Nous distinguons trois familles d'argumentations qui interviennent dans un débat, et qui peuvent être interconnectées : des argumentations normées par un principe de justice (dire le juste), des argumentations normées par l'action (dire ce qui est utile de faire) et des argumentations normées par la raison (dire le vrai). Dans chacune de ses familles d'argumentation, l'émotionnel et l'énonciateur peuvent être engagés. Selon nous, ces trois familles d'argumentations contribuent à la vivacité d'une question. En se référant à Aristote, [Plantin \(1996\)](#) distingue trois formes de d'argumentation normées par le vrai et qui font appel à la compétence critique de réfutation qui prétend clore le dialogue. Le syllogisme est une argumentation logique et critique, en fonction de normes dites scientifiques, qui donnent une valeur de vraisemblable à un énoncé. Cet énoncé valide un lien entre des prémisses, empiriquement vérifiables, et la conclusion. Les normes scientifiques permettent de mettre à l'épreuve le discours argumentatif et de le critiquer. Il y a un appel au vraisemblable, au probable. La personne de l'énonciateur n'intervient pas pour donner de la valeur à son énoncé. Le paralogisme peut être considéré

d'émotions et de hiérarchie (*ad personam, ad verecundiam*) sont immanquablement associés à ce débat « vif et agressif ». Le polémiste est celui qui refuse d'admettre que le point de vue de son opposant a été « défendu de façon concluante ». Il estime que son point de vue est bien au-delà de tout doute raisonnable. Pour Plantin, la polémique serait fallacieuse du fait d'un engagement personnel trop intense. Loin de l'idée habermassienne d'un « agir communicationnel » en démocratie, dans lequel la diversité des connaissances, opinions et expressions favoriserait une compréhension mutuelle et une construction fructueuse de savoirs, les polémiques révèlent les attitudes antagonistes d'acteurs qui tentent l'imposition de leurs visions et de leurs conceptions du monde⁴¹. C'est la victoire argumentative dans la confrontation qui importe plus que la véracité des énoncés. Ce mode de communication de combat induit la mise en place de différentes stratégies rhétoriques puisqu'il importe peu de savoir qui a raison (Kerbrat-Orecchioni, 2009). L'usage d'arguments d'autorité, de sophismes ou l'emploi de stratégies *ad personam* en sont des exemples⁴².

Précisons que pour Plantin, un débat vif n'est pas forcément une controverse ou une polémique. Il peut également devenir un débat radical ou profond, ce que Fogelin (1985, cité par Turner et Wright, 2005) qualifie de « deep disagreement ». Cette catégorie considère qu'un débat peut très bien rester paisible en raison de désaccords profonds. En un sens, il est au-delà de la controverse ou de la polémique, et met en jeu des principes et des valeurs incompatibles, comme dans l'exemple de valeurs relatives à l'environnement (Larrère, 2010). Le différend qui organise un débat radical est d'ordre métaphysique. Il ne s'agit pas d'un conflit épistémique et il s'inscrit dans une « logique non formelle » (Turner et Wright, 2005). Autrement dit, comme le précise Plantin, si le débat radical n'avance pas, c'est parce que la réalité n'arrive pas à exercer une pression suffisante sur le discours.

Cette dernière catégorie de débats nous invite à ne pas réduire la vivacité des débats à des conflits épistémiques, et à prendre en compte les conflits de valeurs et le pluralisme de principes et de valeurs dans nos sociétés. Pour rejoindre Mouffe (2003), les questions vives en démocratie, qu'elles soient controverses, polémiques ou désaccords profonds, expriment aussi le pluralisme agonistique, sans négliger la dynamique des passions entre adversaires.

comme une argumentation commune, en langue maternelle, qui articule logique et rhétorique, avec une fuite de sens. Il y a souvent transgression dans la détermination des rapports de causalité, transgression des lois explicatives, avec mobilisation de préjugés et d'observations erronées. Le paralogisme implique directement la personne de l'énonciateur. Le sophisme quant à lui s'appuie sur une argumentation fondée sur l'intention délibérée de tromper.

⁴¹ Tout en rappelant que les ressources argumentatives et langagières ne sont pas également réparties en matière d'agir communicationnel, nous considérerons, conformément au « principe de capacité » de la sociologie des épreuves, que les ressources et compétences sociales et professionnelles des acteurs se caractérisent par un dynamisme permanent qui joue dans le sens d'un renforcement ou d'un affaiblissement des capacités au cours d'épreuves (Lemieux, 2018, p. 18). Par ailleurs, si tous les acteurs impliqués dans un conflit ne disposent pas des mêmes capacités, tous disposent de certaines capacités que l'engagement dans une situation d'épreuve va révéler. Les inégalités argumentatives et langagières doivent être envisagées plutôt à partir du fait que « certains dispositifs organisationnels ou juridiques rendent plus difficiles aux personnes de remettre en cause certains états des choses ou des personnes » (Lemieux, 2018, p.74-75).

⁴² Schopenhauer (1998, [1864]) dans « L'art d'avoir toujours raison » présente 36 arguments destinés à clore et remporter un débat, même par moyens fallacieux.

L'approche sociologique des questions vives, qualifiées plutôt de controverses, voire d'épreuves, nous invite à ne pas négliger l'importance des jeux d'acteurs et d'arguments dans l'explication de la vivacité de ces débats.

C2. De la sociologie des controverses à la sociologie de la justification

Nous avons identifié diverses approches sociologiques s'intéressant à la vivacité des débats publics, notamment à travers l'usage du terme controversé. Ces champs sociologiques peuvent être considérés comme complémentaires, dans la mesure où ils permettent de décrire et de comprendre la vivacité d'un débat. À travers une approche socio-discursive, ils rendent intelligible la dynamique sociale des acteurs engagés dans le débat et la portée politique de leurs arguments. Nous verrons ensuite comment les *sciences de la communication* complètent la conceptualisation socio-discursive de cette vivacité, en intégrant les logiques propres à la médiatisation de questions sensibles.

- **Usages épistémologiques du terme “controversé”**

Dans le numéro spécial de la Revue d'histoire *Mil Neuf cent*, intitulé *Comment on se dispute*, Prochasson et Rasmussen (2007) rappellent que dans la logique philosophique grecque, une controversé est un désaccord qui a un intérêt pour la connaissance, et qui permet l'émergence de la vérité. En confrontant des idées et des arguments contradictoires, l'usage de la raison doit permettre d'arriver à une vérité qui clôturera la controversé. Mais cette vision philosophique, qui s'inscrit dans l'utopie rationaliste d'une résolution cartésienne d'un problème (Fabre, 2021), touche ses limites face à des problèmes complexes, ouverts, et polysémiques, dont la temporalité est critique.

Chateauraynaud (2004b) élargit cette utopie rationaliste en employant le terme de preuve tangible : ce qui peut clôturer une controversé, c'est l'apparition d'une “preuve tangible”, c'est-à-dire d'un argument résistant à la réfutation « perceptuelle, instrumentale et argumentative à laquelle la soumettent des acteurs dotés de représentations et d'intérêts divergents” (p.168). Tant que les preuves sont incertaines et critiques⁴³, la controversé reste dynamique.

Un autre usage de la controversé apparaît au XVIIe. Le débat controversé doit permettre de rendre visible les malentendus et les incompréhensions, permettant ainsi de socialiser pacifiquement les acteurs, en rendant transparent les débats. Pour la sociologie des controverses, et les sciences de la communication, l'usage socialisant et pacifique de la controversé a ses limites lorsque le débat devient public. Les acteurs mobilisent alors fréquemment des stratégies argumentatives et des réseaux d'alliance pour rendre leur version plus visible et plus convaincante par rapport aux autres. Par la volonté de domination, des rapports de forces et d'intérêts vont conduire à dépasser les idées. Pour Fabre (2017), lorsque

⁴³ Dans certains phénomènes environnementaux, comme l'évolution climatique récente par exemple, les preuves peuvent prendre plusieurs années avant de devenir tangibles (Simonneaux, 2016, p.21)

les controverses sont publicisées, les nuances tendent même à s'effacer, certains points de vue étant alors surdéterminés idéologiquement, tout en étant indéterminés sur le plan épistémologique.

Pour [Lemieux \(2018\)](#), c'est à l'anthropologie des sciences et des techniques que l'on doit d'avoir fait de la controverse mais surtout de l'épreuve, un concept sociologique, même si Latour et Callon l'ont abordé sous l'angle réducteur d'un rapport de force et d'une crise de représentation, ou plus exactement "d'une remise en cause de la prétention d'une entité humaine ou non, à représenter quelque chose d'autre qu'elle même" (p.39). Nous y reviendrons lorsque nous définirons une situation d'épreuve.

● De la sociologie des connaissances scientifiques à la sociologie des controverses

Depuis les années 1980, à propos de problématiques scientifiques et technologiques, la *sociologie des controverses* et les *science studies* se penchent sur la vivacité de débats qu'ils qualifient de controverses sociotechniques (([Latour et Callon, 1991](#) ; [Pestre, 2007](#) ; [Lemieux, 2007](#)).

Ces recherches marquent une prise de distance avec les courants sociologiques qui restreignent l'analyse des controverses à la dynamique argumentative d'un conflit épistémique internaliste porté par la spécificité de la méthode scientifique, des acteurs et des espaces de débat. L'approche internaliste distingue ainsi controverse scientifique et controverse publique. Dans la controverse scientifique, les interlocuteurs sont des pairs légitimes, et l'enjeu est l'établissement d'une vérité scientifique et/ou technique à partir d'une problématisation élaborée par des spécialistes savants et visant à l'interprétation d'un phénomène donné ([Charaudeau, 2014](#) ; [Gauthier et Gingras, 2015](#) ; [Raynaud, 2018](#)). Les débats se déroulent dans une seule arène et dans un espace clos. Ils portent sur un conflit de connaissances, contrairement à la controverse publique dans laquelle interviennent des interlocuteurs représentant différents groupes ou institutions. La publicisation des débats conduit Charaudeau à qualifier la controverse publique de "controverse sociale" : dans ce cas l'enjeu est la défense de valeurs morales pour construire des opinions citoyennes, l'évaluateur est le citoyen, et les problématisations peuvent prendre plusieurs formes.

Ces distinctions entre deux idéaux-types, d'une part la controverse scientifique, et d'autres part la controverse publique, sociale, voire politique⁴⁴, sont souvent construites sur l'idée d'un grand partage et d'une rupture entre sciences et sociétés, entre experts et profanes, entre savants et ignorants, ce que [Gieryn \(1983\)](#) qualifie de travail de démarcation entre science et non science. Si [Gauthier et Gingras \(2015, p.65\)](#) estime que "toutes ces controverses créent ainsi, comme par inadvertance, des fenêtres d'observation sur la science et ses acteurs, et sur

⁴⁴ [Rennes \(2016\)](#) parle de "controverse politique" lorsque des mobilisations collectives contribuent à la publication et à la politisation des clivages et des dissensus portant sur des dimensions axiologiques et sur la définition de normes sociales pour l'intérêt commun, avec une diversité d'acteurs et d'arènes.

la façon dont les médias les représentent et les citoyens les comprennent”, les courants sociologiques qui dépassent la démarcation science-société estiment plutôt qu’elles permettent de rendre visibles la dynamique des échanges, les modes de régulation et les phénomènes de traduction sociopolitique et démocratique des relations entre sciences et sociétés.

L’étude des controverses permet à d’autres courants sociologiques, à travers une approche sociohistorique, de mettre en rapport l’évolution conflictuelle des controverses épistémiques avec une vision politique de la place des sciences en sociétés. Pour ces courants de sociologie critique, plus externalistes vis à vis des déterminants de controverse⁴⁵, la vivacité d’une question scientifique, ou technoscientifique, est révélatrice de la construction de rapports et d’ordres sociaux entre acteurs, avec l’intention de dire ce qui est vraisemblable, mais également ce qui est acceptable et faisable, à un instant donné d’une histoire sociale et dans un contexte donné.

Cette sociologie de controverses s’intéresse donc aux liens entre sciences et société, et au travail discursif et politique de démarcation des sciences par rapport à la société (*boundary work* selon Gieryn, 1983), dans ses dimensions historiques et contemporaines. Cette démarcation est inscrite dans un rapport plus ou moins critique aux liens entre progrès scientifique et progrès socio-politique (Pestre, 2006 et 2007 ; Bonneuil et Joly, 2013).

Pour certains sociologues comme Lemieux (2007), l’analyse d’une controverse est un outil permettant d’analyser les rapports sociaux et les réseaux d’acteurs, avec l’idée de comprendre comment un ordre social s’établit et évolue, dans le cadre d’une dynamique complexe passant par la clôture d’une controverse, mais aussi par sa relance, voire son maintien dans l’agenda sociopolitique, en fonction des intérêts de certains acteurs.

Les analyses de Lemieux inscrivent les controverses dans un système triadique. Pour l’auteur, il s’agit d’une situation dans laquelle (au moins) deux parties sont mises en scène devant un public particulier (virtuel ou présent). Ce public va juger les deux parties en présence. Les arguments des parties essaient de convaincre les publics de la légitimité de leur position. Il y a donc une dynamique argumentative mais également des rapports de force visibles dans le théâtre de la publicisation d’une controverse⁴⁶.

Dans cette sociologie, un des principes méthodiques centraux dans l’analyse d’une controverse est le principe de symétrie (Pestre, 2007, se référant à Bloor, 1976). Afin de ne pas produire ce que Dominique Pestre appelle une *histoire jugée*, il s’agit de veiller à donner la même importance aux différentes parties, sans favoriser l’un ou l’autre *a priori*. Ce principe

⁴⁵ J’invite toujours à être prudent dans la tentation pourtant légitime d’une catégorisation dichotomique des courants de sociologie des sciences. Cette forme de catégorisation est nécessairement simpliste face à la complexité du réel, et peut conduire à des visions relativistes ou dogmatiques.

⁴⁶ Signalons que la sociologie des controverses ne se contente pas de rester sur les rapports de force. Elle cherche à comprendre ce que la controverse fait et dit de la société, en plus de ce que la société fait et dit de la controverse.

semble d'autant plus important que le traitement médiatique d'une controverse est souvent dissymétrique, même si la mise en scène médiatique a tendance à symétriser le débat et à le transformer en polémique (Jeanneret, 2010), masquant alors une partie de la nature du débat.

Si ce principe méthodique dans l'enquête sociologique permet de prendre une distance analytique par rapport au théâtre des disputes, réduit parfois à un théâtre de production de preuves, l'analyse symétrique des arguments contradictoires et de leur portée respective comporte des risques de relativisme, comme le rappelle Hervé (2019) :

“il y a risque d'accorder autant de poids à des acteurs qui ne pèsent pas autant dans la controverse. En effet, tous les acteurs ne disposent pas des mêmes ressources (notamment financières) pour avancer et défendre leurs arguments. S'intéresser aux acteurs et à leurs arguments ne suffit pas pour mettre au jour leur stratégie dans telle ou telle arène médiatique.”

Si les ressources financières sont un déterminant de visibilité des acteurs et des arguments dans l'espace public de la médiation, les ressources relationnelles, communicationnelles et argumentatives sont également centrales dans les réseaux qui se structurent au moment de la médiatisation d'une controverse. Les acteurs mobilisent fréquemment des stratégies argumentatives et des réseaux d'alliance pour rendre leur version plus visible et plus convaincante par rapport aux autres. C'est une des raisons pour lesquelles il paraît réducteur de ne pas s'intéresser aux pratiques et aux stratégies communicationnelles dans l'analyse d'une controverse, et plus précisément aux espaces d'énonciation et aux arènes médiatiques comme actants à part entière de la controverse. En plus des jeux d'acteurs et d'arguments, il faut donc aussi porter une attention aux jeux communicationnels et médiatiques. Nous en reparlerons à propos de l'apport des sciences de la communication à la compréhension de la vivacité d'un débat.

- **La sociologie de la traduction et les réseaux d'acteurs**

En 1991 paraît l'ouvrage *La science telle qu'elle se fait* des ethnologues Callon et Latour (1991) dans lequel ils définissent une *nouvelle sociologie des sciences*, et plus exactement la *sociologie des controverses* dont nous venons de parler.

Chateauraynaud (1991) précise que cette approche cherche à rendre visible les faits produits par les acteurs de la science, la science étant considérée comme une institution et une activité sociale pouvant être étudiée, comme toute activité économique et sociale, par une investigation historique, sociologique et ethnographique. Cette sociologie des controverses privilégie l'étude de situations dans lesquelles les acteurs scientifiques discutent et critiquent des dispositifs qui ne posent pas un problème pour la grande masse des autres acteurs. En appliquant un principe de symétrie dans l'étude des jeux d'acteurs et d'arguments, les ethnologues tentent de montrer comment les moments de disputes créent potentiellement de nouvelles associations d'acteurs, entre changement et cristallisation, entre ouverture et fermeture, entre réversibilité et irréversibilité d'un réseau d'acteurs, d'un dispositif ou d'un processus.

Callon et Latour proposent de mobiliser une théorie de l'acteur-réseau pour saisir une partie de la complexité de cette dynamique sociale. Cette théorie, associée à la *sociologie de la traduction* (Callon, 1986 ; Latour, 2007), accompagne donc la sociologie des controverses. La sociologie de la traduction considérant qu'une controverse conduit à des reconfigurations sociales autour de connaissances, de normes et d'intérêts, la théorie de l'acteur-réseau permet de décrire et comprendre les jeux d'acteurs et d'arguments.

Dans cette théorie, le monde social est décrit en termes de réseaux d'acteurs, plutôt qu'en termes de groupes sociaux. Simonneaux et al. (2017) précisent, en se référant à Callon (1990) et Latour (1989, 2007) :

“Le social est appréhendé [...] par les interactions successives d'actants hétérogènes. Les acteurs - appelés actants – peuvent être humains ou non humains. Un actant est identifié par ses actions performatives, autrement dit des actions qui font exister un nouvel état de la controverse. La forme du réseau est déterminée par les actants et leurs interactions. La cartographie [d'une controverse] permet de clarifier les arguments, intérêts, alliances et oppositions des actants, et les relations transitoires qui sont à la fois matérielles (entre les choses) et sémiotiques (entre concepts).” (p.150)

Cette sociologie des sciences permet d'articuler les dimensions techniques et scientifiques d'une controverse à ses aspects politiques, juridiques, moraux, éthiques (Latour, 2007), constituant un ensemble complexe d'arguments à l'origine de la vivacité d'un débat. Dans ce cadre, les controverses sont qualifiées de controverses socioscientifiques ou sociotechniques (*socioscientific issue* dans les courants anglo-saxons). Elles permettent de comprendre et sont le résultat de jeux d'acteurs et d'arguments en situation de conflictualité.

- **Trajectoires argumentatives et cadres d'énonciation : la *balistique argumentative***

En intégrant la question des opérations langagières et argumentatives à la sociologie des controverses et à la sociologie de la traduction, Chateauraynaud (2004a ; 2007) s'intéresse à la *balistique argumentative* en situations de controverses, c'est-à-dire à l'action argumentative des humains, à travers la portée et la dynamique de leurs arguments, ce qui rejoint finalement l'idée de “l'agir communicationnel” de Habermas. En réponse à l'ouvrage *La science telle qu'elle se fait* (Latour et Callon, 1982). Chateauraynaud souhaite prolonger l'anthropologie des sciences et la sociologie des controverses. Selon lui, sur les dossiers technoscientifiques controversés, les arguments, en lien avec des acteurs, expriment une diversité de représentations des incertitudes scientifiques, des conflits de valeurs et des conflits politiques, mais également une diversité de perceptions des risques et une multitude de scénarios possibles.

Chateauraynaud (2007) s'intéresse donc à l'argumentation et à ses différentes formes en situation de controverses. Il avance l'idée qu'un argument⁴⁷ peut être pensé en termes de portée, avec trois questions : qui porte l'argument ? sur quoi porte l'argument ? et quelle est sa portée, c'est-à-dire ses conséquences ? Si Chateauraynaud estime qu'il existe des dynamiques argumentatives au sujet d'une controverse, il précise qu'un argument étant énoncé dans un contexte donné (son cadre d'énonciation), il ne va pas avoir la même portée en fonction de l'endroit où il est exprimé (presse, conversation, débat public, etc.). Il faut donc s'intéresser au cadre d'énonciation de l'argument. Il prend l'exemple des controverses à propos des OGM⁴⁸ :

“Le dossier des OGM est passé, surtout en France, par des formes très différentes, alternant entre des débats publics fortement cadrés et encadrés (comme la conférence de citoyens de 1998), des controverses scientifiques, des affaires judiciaires, des polémiques ou des épreuves de force engagées directement sur le terrain (avec l'émergence du collectif des « faucheurs volontaires »)” (Chateauraynaud, 2007, p.146).

Pour Chateauraynaud (2021), saisir une controverse, c'est d'abord décrire la transformation des jeux d'acteurs et d'arguments au fil de longues séries d'épreuves, en essayant de comprendre les logiques de déplacement des argumentaires, et les reconfigurations dans les réseaux d'acteurs : pourquoi une controverse se reconfigure, se déplace, pourquoi certains acteurs modifient leurs arguments, ou en développent d'autres, pourquoi d'autres entrent en scène. Les acteurs engagés dans la controverse reflètent donc une diversité de protagonistes (scientifiques, experts, membres d'associations, journalistes, décideurs, militants, etc.). Ils portent leurs arguments dans différentes arènes (presse généraliste, presse scientifique, professionnelle, forums de discussion, blogs, rapports parlementaires, etc.). Chacune de ces arènes est plus ou moins politisée, et plus ou moins réglée par des normes de débat.

S'il semble donc important de repérer le type d'arguments auxquels il est fait appel dans le débat, et les acteurs qui les portent, pour Chateauraynaud, il convient de ne pas négliger les différents cadres d'énonciation qui contribuent à la dynamique d'une controverse.

La balistique argumentative de Chateauraynaud (2004a, 2007) est donc une contribution significative et complémentaire aux approches sociologiques précédentes, en étudiant les trajectoires argumentatives, la portée sociopolitique des arguments et les possibles

⁴⁷ Chateauraynaud (2007) précise qu'un argument est une prise de position vis-à-vis d'autres positions possibles. C'est une unité de sens, qui construit parfois des relations entre le passé, le présent et le futur. On dit par exemple que tout est joué, déjà réglé dans le passé / qu'il y a incertitude du présent ou l'urgence d'agir maintenant / et on annonce un futur, plus ou moins réversible. Il prend l'exemple de l'argument “En évitant la construction de centrale nucléaire aujourd'hui, on évite l'accumulation de déchets et on diminue les risques”. Cet argument établit une relation entre le présent, le passé et le futur.

⁴⁸ Sur le dossier controversé des OGM, Chavot et Masseran (2018) s'est également intéressé aux dynamiques argumentatives, mais sans apporter de précisions sur les cadres d'énonciation qui sont fondamentaux dans la balistique argumentative de Chateauraynaud. Ainsi les auteurs précisent qu'au départ, le débat portait sur les conséquences sur l'environnement de la culture de plantes génétiquement modifiées, puis, rapidement, d'autres acteurs sont intervenus dans le débat, avec d'autres thématiques comme la dépendance du monde paysan aux fabricants de semences OGM. La controverse bascule donc de la question des impacts environnementaux à celle du monde agricole.

scénarios de résolution proposés par les acteurs⁴⁹, dans le cadre de situations de controverses, que nous pouvons également qualifier de situations d'épreuves.

- **La sociologie des épreuves : une sociologie pragmatique**

Considérant les controverses ou les polémiques comme des épreuves, Barthe et al. (2013) et Lemieux (2018) résument les fondements d'une sociologie pragmatique qu'ils qualifient aussi de sociologie des épreuves. Prenant au sérieux les justifications et les critiques des acteurs, elle s'intéresse à leurs pratiques discursives et aux raisons de leurs actions, aux fondements de leurs engagements qui peuvent avoir des effets sur le monde social.

L'hypothèse de cette sociologie pragmatique est la suivante : lorsque les acteurs sont amenés à se justifier publiquement devant des tiers, ils développent une médiation à haut degré de critique et de réflexivité⁵⁰. Dans des espaces et des situations plus privés, comme l'entretien par exemple, les acteurs justifient et critiquent leur action à travers une réflexivité, des routines et des habitudes que le sociologue peut observer⁵¹.

Dans ses études de controverses en éducation, Lantheaume (2014) se réfère à cette sociologie pragmatique qui considère que le monde social et les règles qui le régissent deviennent observables dans les situations d'épreuves, de conflits. Les acteurs sont alors dans l'obligation de rendre visible et de défendre les rôles, positions et principes qui guident leurs actions en situation. Le moment d'épreuve peut alors aboutir à un accord commun et temporaire visant à résoudre les controverses, ou bien à les refroidir et à les neutraliser, sans garantir que la médiatisation d'un nouvel événement (socio-politique ou environnemental par

⁴⁹ Rappelons que l'étude de la dynamique d'une controverse dans l'espace public montre plusieurs façons pour une controverse de se clôturer : un camp l'emporte sur l'autre, l'arrêt faute de combattants, ou le compromis entre les différents acteurs. Elle peut être malgré tout relancée à tout moment par des acteurs concernés, et par un événement socio-politique ou environnemental. La clôture d'une controverse se manifeste donc soit par la reconnaissance sociale d'un des argumentaires par rapport à l'autre, soit par un phénomène de confinement de la controverse à l'intérieur d'un espace institutionnel donné. Ce qui n'interdit pas qu'elle revienne sur le devant de la scène (re-publicisation). Il faut dans ce mécanisme essayer de comprendre les logiques d'acteurs et d'arguments, certains acteurs pouvant également faire le choix de maintenir la controverse dans l'agenda politique (Pouliot, 2019).

⁵⁰ Habermas (2020) et Chateauraynaud et al. (2020) rappellent d'ailleurs, à l'occasion de la pandémie de Covid, que les situations de crise sociale et/ou environnementale sont favorables à la critique et à la réflexivité. Elles mettent à jour la diversité des positionnements et des interrogations épistémologiques, éthiques, politiques et ontologiques. Ainsi la pandémie en 2020 a relancé la question vive des rythmes de l'enfant, entre univers scolaires, professionnels et familiaux, ou encore la question des manières d'apprendre ou d'enseigner, seul ou à plusieurs, en situation de confinement familial et de continuité pédagogique.

⁵¹ Charlène Ménard (2017) précise : pour la sociologie pragmatique, « le social est visible dans le conflit. Lorsque « tout va bien », il n'est pas possible de comprendre les mécanismes du social, c'est seulement lorsqu'il y a un problème, un conflit, que les logiques d'action deviennent visibles, tout comme c'est seulement quand une voiture tombe en panne qu'on peut comprendre comme le moteur fonctionne. Lorsque les personnes se confrontent à une épreuve, à un conflit, elles doivent alors justifier leur action. C'est dans l'observation de la justification de leur logique d'action par les acteurs que le sociologue se place pour comprendre le social. ». Dans le *Lexique de sociologie pragmatique*, publication interne au laboratoire *Education, Cultures, Politiques*, Université Lumière Lyon 2.

exemple), par un acteur doté d'intérêts divergents, ne vienne réchauffer à nouveau la controverse dans l'espace public.

Saisir et comprendre la dynamique des controverses, et plus exactement des acteurs et des arguments pris dans des situations d'épreuve, est donc un enjeu scientifique central pour les différents courants sociologiques présentés jusqu'ici. Tous s'intéressent aux déterminants de la vivacité de certains débats.

Pour [Lemieux \(2018\)](#), se référant à Latour et Callon), est épreuve "toute situation au cours de laquelle des acteurs font l'expérience de la vulnérabilité de l'ordre social, du fait même qu'ils éprouvent un doute au sujet de ce qu'est la réalité" (p.39). Se déclarant insatisfaits par l'idée de traiter les épreuves comme de simples rapports de force, [Boltanski et Thévenot \(1991\)](#) ont retravaillé ce concept d'épreuve dans le cadre de l'étude de situations conflictuelles. Selon eux, ces situations sont contraintes par des jeux argumentatifs et d'administration de la preuve qui en font "le contraire de théâtres d'exercices de la force nue" ([Lemieux, 2018](#), p.40) :

"Cette conception implique de renoncer à considérer comme définitivement acquis, aux yeux des acteurs, le caractère doxique du monde au sein duquel ils évoluent. En cela, elle nous oriente vers une conception extrêmement dynamique de la vie sociale et des processus cognitifs qui s'y déploient" (p.41-42).

Montrons à présent comment le rapprochement de cette *sociologie des épreuves* ([Barthe et al., 2013](#)) et de *la sociologie de la justification* ([Boltanski et Thévenot, 1991](#)) nous semble également fécond, comme nous avons pu le montrer dans nos travaux sur l'enseignement de l'évolution en classe de sciences ([Urgelli, 2023](#)).

- **Rapprochement entre la sociologie des épreuves et la sociologie de la justification**

La *sociologie de la justification* s'intéresse aux raisons des engagements des acteurs dans les débats vifs et les situations d'épreuve. A notre sens, elle prolonge et intègre de manière pertinente la sociologie des épreuves, en tentant d'identifier les principes de justice et les logiques d'action qui orientent leurs prises de position, les engagements et donc les postures des acteurs. C'est d'ailleurs ce rapprochement théorique qui nous a conduit à élaborer le concept de posture éducative dont nous parlerons au **chapitre 3**.

Dans nos recherches, nous faisons appel à la *sociologie de la justification* en complément de la sociologie des controverses et de la théorie de l'acteur-réseau, afin d'identifier et de comprendre la diversité des justifications qu'apportent les acteurs en situation d'épreuves. Dans ces situations, les acteurs oscillent entre plusieurs logiques d'action et de justification, au moment d'épreuves source de controverses.

Ce lien entre la sociologie des épreuves et la sociologie de la justification nous permet de travailler les logiques d'action et de justification des acteurs, dans le cadre de situations

d'épreuves. C'est probablement ce que nous avons tenté de construire dans le cadre de notre thèse s'intéressant à ce que nous avons qualifié à l'époque "les logiques d'engagement des enseignants" (Urgelli, 2009). A partir de maintenant, nous ne parlerons plus de situations de controverses mais de situations d'épreuves, comme lors d'interpellations d'enseignants de sciences par leurs élèves à l'occasion de l'enseignement de l'évolution de l'homme (Urgelli, 2014 ; Urgelli et al., 2018 ; Urgelli, 2023).

Nous allons à présent intégrer l'apport des sciences de la communication à ces approches sociologiques. S'intéresser aux arènes d'énonciation de controverses permet de comprendre la vivacité de ces débats comme une forme d'expression d'une sensibilité politique dans l'espace public. A travers le prisme des sciences de la communication, les questions vives et les controverses deviennent ainsi des questions politiquement sensibles.

C3. Les sciences de la communication : des controverses médiatisées aux questions politiquement sensibles

Si les diverses approches sociologiques présentées dans la partie précédente nous ont conduit à parler d'épreuves pour comprendre la vivacité de certains débats, les mises en scène médiatique conduiraient, selon Jeanneret (2010) à une transformation de ces débats en polémiques. Comme le proposent les approches internalistes évoquées précédemment dans la sociologie des sciences (Prud'homme et al., 2015), les sciences de la communication réservent souvent l'appellation "controverses" à une discussion scientifiquement normée.

En se référant à une approche constructiviste des médias (Delforce, 2004), les sciences de la communication considèrent que la vivacité des débats est le fruit d'une diversité de pratiques communicationnelles. Ces pratiques communicationnelles construisent des récits ancrés dans des témoignages et des situations de terrain, et des discours s'appuyant sur des savoirs, des connaissances, des croyances et des systèmes de valeurs. Ces discours véhiculent des représentations sociales (Sommer, 2008) qui deviennent visibles dans l'espace public à l'occasion de moments discursifs⁵² (Moirand, 2004). Ces moments sont faits de rebonds et d'invariants argumentatifs, et rendent visibles certains réseaux d'acteurs et d'arguments, plutôt que d'autres.

⁵² Moirand (2004, p.82) appelle un moment discursif "une vaste production discursive soudaine et sporadique dans les médias, au sujet de faits de société". Si ces faits touchent à la santé, à l'alimentation et à l'environnement, nous parlerons dans nos recherches de questions socioscientifiques ou sociotechniques. Pour Moirand, ces questions sont "de nature à inquiéter et à attirer lecteurs et spectateurs, quels qu'ils soient. Or, on se trouve là face à des données scientifiques instables, qui ne font pas l'objet d'un consensus reconnu par toutes les communautés des savants, et qui remettent en cause la croyance dans une science, facteur de progrès. Et comme la science ne peut pas vraiment « expliquer », on fait appel à une diversité de « mondes sociaux » qui s'expriment à travers les médias, le monde politique, le monde du commerce, le monde économique, le monde associatif, etc., donc à différentes « voix »" (p.82).

Cette approche communicationnelle invite alors à penser les médiations et les arènes médiatiques⁵³ comme des actants⁵⁴ de la controverse, à travers les mises en récit et les représentations sociales qu'ils élaborent, et à travers une "politique du texte" (Le Marec et Babou, 2015). Comme avec Chateauraynaud (1991), les sciences de la communication proposent ici une ouverture de la théorie sociologique de l'acteur-réseau aux logiques communicationnelles et aux cadres d'énonciation.

En nous intéressant au terme de "question sensible" parfois utilisé en sciences de la communication, nous montrerons que cette nuance a des implications pour penser la dimension éthique et politique de ces débats.

- **De la controverse à la polémique**

Comme les sciences du langage, les sciences de la communication se sont penchées sur la différence entre controverse et polémique. Dans le cadre du constructivisme médiatique, Jeanneret (2010) rappelle que les contextes⁵⁵ et les normes de mise en scène médiatique d'une controverse la transforment en polémique⁵⁶. Cette transformation bipolarise le débat et masque sa nature complexe. Pour cet auteur, la controverse, par définition propre à la pratique scientifique, n'existe donc plus dans les univers des médias que sous la forme de polémiques ou de querelles :

Je ne souscris pas à l'extension du terme de « controverse », venu de la sociologie des sciences, aux situations médiatiques et politiques. [...] ce qui distingue une querelle d'une controverse : non un cadre de discussion défini, mais la superposition de plusieurs espaces ; non un problème disciplinaire, mais un objet fuyant ; non une écriture normée, mais des rhétoriques hétérogènes. Dans une querelle, l'imprécision quant aux savoirs concernés est structurelle. Le problème est redéfini en permanence, mobilisé par les acteurs et façonné par les médias. [...] Jeanneret (2010, p.76).

Cette mutation de la controverse en polémique est donc liée aux normes des traitements médiatiques. En se référant à la théorie de la trivialité⁵⁷, Jeanneret (2008) précise

⁵³ Pour Laigle (2012), les arènes sont des "lieux de débat, de polémique, de controverse, de témoignage, d'expertise et de délibération, où sont exposées les rivalités de la part de différents acteurs pour occuper l'espace médiatique et la thématisations d'un sujet. L'« arène », désigne symboliquement le cadre des luttes de légitimation et de disqualification d'acteurs inscrits au sein de rapports, ici scientifiques, plus ou moins symétriques" (p.129).

⁵⁴ Selon le dictionnaire "Les 100 mots de la sociologie", se référant à Latour, "toute entité qui modifie une situation donnée participe de fait au déroulement de l'action et est envisagée comme un acteur : humains mais aussi non-humains (microbes, ordinateurs...) ont un rôle actif dans les chaînes d'associations que constituent les réseaux. Ces entités sont des *actants* tant qu'elles n'ont pas reçu de figuration précise" (Paugam, 2010, p.45).

⁵⁵ Pestre (2002) définit quatre contextes dans lesquels l'action communicationnelle peut être située : celui des normes, celui des enjeux, celui des positionnements et enfin celui des relations. Ces contextes vont avoir une incidence sur les pratiques communicationnelles des acteurs. Dans l'analyse d'une controverse, ces contextes sont une clé de lecture supplémentaire des logiques d'exposition et des moyens de communication établis.

⁵⁶ Rennes (2016) rejoint Jeanneret en estimant que les processus de mise en scène médiatique d'une controverse singularisent les arguments et les polarisent le plus souvent sous forme de polémique.

⁵⁷ Pour Jeanneret, la trivialité est le caractère transformateur et créatif lié à la circulation de savoirs, d'idées et de

que l'enjeu de l'étude d'une polémique, c'est à dire finalement d'une controverse médiatisée, est de "mettre en relation les différents espaces médiatiques, la pluralité des sources et acteurs de la communication pour décrire un processus de circulation et de réécriture des savoirs" (Jeanneret, 2010, p.77). Cette hétérotopie médiatique est un enjeu de recherches à ne pas négliger dans la description et la compréhension de la vivacité d'une controverse médiatisée.

Pour décrire et comprendre les attentes et les motivations des énonciateurs, mais également des publics récepteurs de discours élaborés par la médiation de controverses, les sciences de la communication mobilisent parfois le concept nomade de "représentations sociales" (Moscovici, 1961, 1989 ; Jodelet, 1982)⁵⁸, se rapprochant ainsi d'une approche psychosociale de la communication (Le Marec, 1996).

- **Médiation et circulation de représentations sociales**

Les articles de Sommer (1998) et de Moscovici (1989) nous permettent d'établir ce lien entre médiation et représentations sociales.

Moscovici décrit l'élaboration et la dynamique des représentations sociales en lien avec le processus de médiation. Il considère que les représentations sociales prennent naissance dans la communication, se manifestent à cette occasion et influencent aussi celui qui communique. A la fois dynamiques et structurales, ces représentations permettent d'interpréter la vie de tous les jours et de construire un schéma figuratif d'interprétation de la réalité. Après une phase abstraite et hypothétique, les représentations sont naturalisées et ancrées. Elles permettent alors d'interpréter, de donner des causalités et des justifications, et d'expliquer des différenciations sociales. Ces représentations dépendent de l'individu ou de son groupe social d'appartenance, de son style de vie, de ses normes, de ses valeurs, et de ses identités. Les représentations sociales subissent donc des variations inter-individuelles.

Moscovici (1961, 1976) considère que les médias sont porteurs d'une mémoire externe et de savoirs spécifiques à une société ou à un groupe. Ils conduisent à diffuser, voire à naturaliser des réalités médiatiquement construites. Les contextes de l'énonciation et de la réception sont à prendre en compte dans ce processus de naturalisation. Ces contextes sont plus ou moins favorables à l'ancrage des représentations dans la vie quotidienne⁵⁹.

valeurs (ce qu'il appelle des êtres culturels) qui, en cheminant à travers "les carrefours de la vie sociale", sous forme d'objets, de textes, de signes (Jeanneret, 2014), se métamorphosent, donnent lieu à des interprétations politiques, et produisent du "nouveau".

⁵⁸ Notons à cette occasion que nous considérons la relation éducative comme un processus de communication visant la transmission de savoirs, de valeurs et de pratiques, mais également comme un espace de négociation de sens. Pour la compréhension de la diversité des mises en scène pédagogique et des réceptions des questions vives en contexte éducatif, l'étude des représentations sociales des acteurs revêt selon nous un intérêt crucial. L'ensemble de nos travaux accorde ainsi une place théorique centrale à ce concept nomade de représentations sociales, comme nous le détaillerons dans le **chapitre 3**.

⁵⁹ Moscovici prend l'exemple de l'effet de la télévision sur les représentations sociales du label punk dans les années 1970. La télévision a contribué à la mise en place d'un schéma figuratif stéréotypé, ce qui a conduit à ce qu'une certaine minorité s'identifie à ce courant. La médiation de la théorie scientifique du chaos contribue à lui

Pour [Sommer \(1998\)](#), les représentations sociales influencent également, en retour, les processus de médiation. Les individus et les groupes qui communiquent ont des normes et des identités sociales particulières. Ils utilisent leurs représentations de la réalité, et de leur propre rôle dans la société et sur leurs publics. Par exemple, les médiateurs peuvent considérer l'audience des shows télévisuels soit comme une masse triviale, vague, binaire, ou comme une audience idéalisée ouverte d'esprit, ou encore comme une audience égocentrique, qui leur ressemble, ou encore comme une audience incompétente, ingrate, intéressé, rejetant l'intellect, etc... Lorsque les interactions avec les publics sont faibles, des représentations vagues s'élaborent, ancrées plutôt dans les réalités sociales des énonciateurs⁶⁰.

Ainsi, médiations et représentations sociales sont interreliées. Si les médiations génèrent des représentations en situation de controverses, elles sont aussi captives et prisonnières de leurs propres représentations des publics et de leurs attentes. Les médiations négligent parfois le fait que les publics sont des récepteurs actifs et complexes, qu'ils réarrangent eux aussi le sens des représentations sociales. Il y a donc un changement profond des représentations dans les processus d'élaboration et de circulation médiatique, même si on peut s'attacher à décrire la diversité des problématisations et des représentations qui sont mises en scène dans l'hétérotopie médiatique.

- **La dimension politique des productions médiatiques**

Pour analyser la vivacité d'un débat, les sociologues ont souvent recours à l'exploration des discours produits dans une diversité d'univers médiatiques⁶¹. Cette approche médiacentrée d'une controverse se réfère à une réalité sociale mise en scène, construite et problématisée par le média lui-même.

Le constructivisme journalistique ([Delforce, 2004](#)) rappelle que le discours médiatique produit n'est pas le reflet de la réalité sociale. Cette vision des médias nécessite de ne pas négliger l'existence d'autres réalités sociales, plus locales, individualisées et contextualisées, et le fait que tous les jeux d'acteurs et d'arguments ne sont pas tous visibles dans les espaces et réseaux médiatiques classiques et socio-numériques. Certains jeux d'acteurs et d'arguments

donner un statut explicatif stéréotypé de la réalité. Ici le stéréotype "l'ordre dans le désordre", mais également ces variations vont donner un sens aux faits sociaux et permettre de les justifier et de les différencier : "une identité dans la variété", "le grand dans le petit", "le prévisible dans l'imprévisible". Ainsi ce stéréotype de "l'ordre dans le désordre" devient un schéma, une interprétation de la réalité sociale très attractive, qui permet aussi de guider nos choix face à de multiples possibilités.

⁶⁰ Pour [Sommer \(1998\)](#), il y a une forme d'autisme médiatique orienté souvent vers d'autres médiateurs, ce qui laisse penser que les probabilités d'une communication efficace avec les publics est faible. La qualité de la communication pourrait probablement être améliorée avec une meilleure connaissance des publics et de leurs représentations, les taux d'audience restant quantitatifs.

⁶¹ Par exemple, pour appréhender les controverses portant sur des questions d'éducation, l'analyse comparative des discours des rubriques « éducation » de quotidiens généralistes nationaux ou internationaux (comme *Le Monde* ou *BBC*) ou de magazine mensuel spécialisé comme *Sciences humaines* révèlent des mises en récit et des problématisations parfois différentes, inscrites dans la temporalité d'un moment discursif et dans un contexte particulier.

sont même rendus invisibles par une forme de doxa discursive⁶² (Rennes, 2016, se référant à Foucault, 1971).

Explorer, enquêter sur une controverse médiatisée, c'est donc aussi ne pas se restreindre à une approche médiacentrée, ce qui est peu questionnée en sociologie des controverses. Il s'agit de reconnaître, comme le précisent Le Marec et Babou (2015) que les discours médiatiques portent une politique du texte, et sont des acteurs de la controverse :

“Il y a une politique du texte, ce que ne cessent de démontrer les travaux en analyse de l'énonciation et du discours médiatique, et les textes ne sont pas de simples traces d'actions qui leur seraient extérieures. Ils ont une épaisseur propre, une autonomie et une agentivité spécifiquement textuelle. [...] la dimension collective de leur énonciation induit des luttes de pouvoir qui correspondent à une « énonciation éditoriale » (Souchier, 1998) : des pouvoirs de marquer le texte (par des signatures, des logos, une mise en page, des énoncés particuliers, des formes narratives, etc.) se définissent dans le rapport au texte et aux actes d'inscription, sont l'objet de luttes et ne permettent pas de penser les discours médiatiques comme des reprises des communications sociales quotidiennes. [...] pour repérer les arguments qui témoignent de la mobilisation de publics [...] il faut bien que ces arguments soient matériellement exprimés : sans les médias, qu'ils soient en ligne, identifiés comme des « réseaux sociaux », qu'il s'agisse de la presse papier ou du journal télévisé, sans une attention forte à leur textualité, à leur iconicité, à leur mise en page, aux cadres narratologiques, aux rubriques et aux politiques du texte qui se dégagent de leur dispositif d'énonciation, aucun contenu ni argumentaire n'est tout simplement perceptible [...] Sans la matérialité des textes, des sons et des images médiatiques, il n'existerait aucune argumentation dans l'espace public en dehors des conversations quotidiennes et des débats en face à face qui ne donnent accès à aucune archive.” (p.118-119)

Les sciences de la communication attirent donc notre attention sur les risques et les limites d'une approche médiacentrée des controverses, visible chez Latour ou Chateauraynaud⁶³, qui pourrait négliger la dimension politique des productions médiatiques, et finalement le rôle actif des médiations dans la vivacité d'une controverse.

⁶² Rennes (2016, p.40) écrit : “Il convient également de s'intéresser aux acteurs, aux objets et aux prises de position qui sont hors de la controverse publique. Dans *L'Ordre du discours*, Michel Foucault (1971, 11-12) identifie trois systèmes d'interdit qui organisent la production du discours et en limitent la prolifération : les sujets « tabous » (« on sait bien que l'on n'a pas le droit de tout dire »), les « circonstances » (« on ne peut pas parler de tout dans n'importe quelle circonstance ») et le statut du sujet qui parle (« n'importe qui [...] ne peut pas parler de n'importe quoi »). Cette hypothèse très générale sur les règles de limitation du dicible peut constituer un point de départ pour enquêter sur les formes de conflictualité discursive autorisées dans une société donnée.”

⁶³ Francis Chateauraynaud et son équipe au sein du Groupe de sociologie pragmatique et réflexive de l'École des hautes études en sciences sociales ont développé *Marlowe*, un logiciel d'aide à l'enquête en sociologie sur les controverses. Le Marec et Babou (2015) précisent : “aucun des dossiers identifiés par le logiciel d'aide [...] n'aurait eu la moindre chance d'être constitué si Marlowe n'avait eu accès à des supports médiatiques pour y repérer les arguments qui témoignent de la mobilisation de publics [...] aucun contenu ni argumentaire n'est tout simplement perceptible, que ce soit par un sociologue humain ou par un logiciel d'analyse des noeuds et réseaux de controverse [...] sans la matérialité des textes, des sons et des images médiatiques [...]” (p.118-119).

- **Des questions éthiquement et politiquement sensibles**

Les chercheurs en sciences de la communication [Libaert et Allard-Huver \(2014\)](#) ne parlent pas de controverse médiatisée, ni de polémique, mais de question sensible. Ils en donnent la définition suivante :

“Une question sensible est une question porteuse de “contestations, à connotation polémique aux frontières du risque, de la crise et de l’acceptabilité sociale. Elle s’affirme dans un contexte éthique discutable tant les acteurs qui en font l’usage semblent bien souvent s’éloigner de l’agir communicationnel et de la communication rationnelle, pour penser leurs rapports aux autres acteurs sur le seul mode agonistique [...]” (p.82)

Pris dans la dynamique d’un débat portant souvent des enjeux d’ordre axiologique ou symbolique, le caractère conflictuel de la communication à propos de questions sensibles est immanent. Pour ces auteurs, les questions sensibles sont donc des conflits révélant le pluralisme des antagonismes entre acteurs de la polémique. [Mouffe \(2003\)](#) estime que ce pluralisme est le signe d’une vivacité démocratique, à la condition qu’il se transforme en pluralisme agonistique. Dans cet ordre d’idées, les questions sensibles sont donc des objets politiquement sensibles, ce qui rappelle la proposition de la didacticienne [Tutiaux-Guillon \(2006, p.119\)](#) dans sa définition d’une question socialement vive. C’est une des raisons qui nous pousse à parler ici des questions politiquement sensibles.

[Libaert et Allard-Huver \(2014\)](#) précisent que les médiations à propos de questions sensibles visent l’acceptabilité sociale, mais également le développement catégoriel d’une organisation et la recontextualisation du débat. La polarisation entre intérêt particulier et intérêt général est souvent présente dans la communication des sujets sensibles. Elle implique une réflexion éthique entre ces deux pôles.

La communication tente également de recontextualiser le débat, tout en permettant ainsi aux acteurs de naviguer dans d’autres sphères, en faisant circuler le discours, comme dans le cas de la communication sur les risques. De la communication environnementale à la communication sur des enjeux de société, les sujets sensibles couvrent une variété de réalités, et les acteurs, principes et méthodes utilisés sont hétéroclites.

[Libaert et Allard-Huver \(2014\)](#) insistent sur le caractère itinérant des sujets sensibles, et le fait qu’ils n’existent pas indépendamment du contexte dans lequel ils s’instituent. La sensibilité et la vivacité d’un sujet sont donc suscitées par la médiation et peuvent même se banaliser. Pour ces auteurs aussi, les médiations contribuent donc à la vivacité des questions sensibles.

- **Implications d'une approche communicationnelle des questions sensibles**

Qualifiée de controverse médiatisée, polémique ou sujet sensible, l'approche communicationnelle de ces objets met l'accent sur la rôle et l'hétérotopie des pratiques de communication, leur caractère polarisant, navigant et agonistique. Cette navigation se fait entre différents univers d'énonciation, sur la base de discussions contextualisées, d'ordre éthique et politique. Les acteurs de la médiation contribuent activement à la vivacité de ces questions à travers la mise en scène et la mise en circulation intentionnelles de représentations sociales.

Cette action communicationnelle s'appuie sur une politique médiatique prise dans des contextes d'énonciation et de réception, mais également dans des logiques de productions industrielles et commerciales. Ces considérations sont des clés de lecture de la médiatisation de questions vives, que nous qualifierons de questions politiquement sensibles.

Pour [Libaert et Allard-Huver \(2014\)](#), le travail du chercheur et de l'enquêteur revient à "identifier, par-delà la multiplicité des sujets sensibles, les composantes communes, les stratégies et les différents registres de la communication auxquels ils se rattachent, [...] en fonction des situations" (p.86) et des contextes. La pluralité des acteurs, la nature des pratiques et des sujets traités impliquent pour le chercheur une prudence méthodologique et déontologique durant l'enquête à propos d'une question sensible, "dans son rôle d'observateur de la société et de médiateur du savoir" (p.97).

Finalement, les apports de ces différents champs de la sociologie et des sciences de la communication nous conduisent à l'idée que les questions vives sont des controverses médiatisées, des polémiques, mais aussi des questions politiquement sensibles dont la médiation donne à voir des jeux d'acteurs et d'arguments reflétant une conflictualité principalement d'ordre éthique et politique, la dimension épistémique étant souvent sous-déterminée et vulnérable ([Simonneaux, 2019](#)).

C4. Vers une approche socio-discursive et communicationnelle

Le couplage et la complémentarité entre ces différents cadres nous conduit donc à défendre la pertinence d'une approche socio-épistémologique, discursive et communicationnelle des questions politiquement sensibles. Plusieurs étapes d'analyse, simultanées et complémentaires, permettent de décrire les jeux d'acteurs et d'arguments mais aussi leur transformation dans le temps (chronologie de la controverse), et dans différents espaces d'énonciation (topographie ou hétérotopie⁶⁴ de la controverse).

La première étape est celle de l'analyse des traductions opérées par un réseau d'acteurs, plus ou moins alliés et engagés dans une situation d'épreuve. En identifiant les acteurs en présence, les porte-paroles de chacune des entités de la situation, leurs intérêts, leurs enjeux, leur degré de convergence argumentative, d'alliance et de conflictualité, cette phase d'analyse permet d'identifier les diverses problématisations et argumentations qui donnent au débat sa vivacité. Complémentaire à cette phase d'étude, l'autre étape consiste à identifier les différents univers de sens et de justification (scientifique, axiologique, praxéologique, etc.) des acteurs engagés dans la situation d'épreuve.

Si ces deux approches d'une enquête socio-épistémologique donnent accès aux jeux d'acteurs et d'arguments, elles s'appuient souvent sur l'analyse de discours publics construits et visibles dans la matérialité des médiations. Ces médiations contribuent en tant qu'actants à la vivacité d'une question controversée, par l'élaboration et à la naturalisation de représentations sociales particulières (Sommer, 1998), lors de moments discursifs (Moirand, 2004), soumis à des contraintes d'agendas sociopolitiques ou environnementaux, à la nécessité de captation des publics, et à des logiques industrielles et commerciales.

Les situations d'épreuves sont donc aussi des situations de médiations dans lesquelles différents acteurs déploient une variété de pratiques d'énonciations et de réceptions, soumises aux contraintes spécifiques des arènes médiatiques qu'ils choisissent. Ces pratiques et ces cadres communicationnelles dynamisent le débat, le structurent et le polarisent souvent d'un point de vue argumentatif, le rendant public dans l'espace et le temps social et politique.

Nous considérerons donc que cette dynamique socio-discursive et communicationnelle fait des questions vives des questions politiquement sensibles.

⁶⁴ Le glossaire de géographie pour les enseignants du site *Géo-Confluences* rappelle que le concept d'hétérotopie a été théorisé par Michel Foucault lors d'une conférence en Tunisie au *Cercle d'études architecturales* donnée en 1967. Si elle désigne des "espaces autres", l'hétérotopie permet "la différenciation des espaces, souvent clos ou enclavés, caractérisés par une discontinuité avec ce qui les entoure. Le terme est forgé sur les racines grecques exprimant la différence ou l'altérité (ἕτερος) et le lieu (τόπος)". Pour Foucault (2001), l'hétérotopie se distingue de l'utopie, car "si l'utopie offre un idéal « sans lieu réel », l'hétérotopie, elle, correspond à un lieu réel". Lévy et Lussault (2003, p.453) précisent que "l'hétérotopie exige l'existence d'un système d'ouverture et de fermeture qui à la fois isole, la distingue, et la rend accessible et impénétrable. Elle est donc aussi ouvrable qu'elle s'avère fermable". Le caractère expérimental de ce concept nous permet de caractériser la diversité des espaces d'énonciation d'une controverse, mais également des espaces de traitement pédagogique d'une question politique sensible, au carrefour des univers d'éducation formelle, non formelle et informelle (**chapitre 4**).

D. Les questions vives en éducation et en formation

Si sociologies et sciences de la communication ont tenté de définir les attributs d'une question vive, une didactique des questions vives et des questions controversées, plutôt disciplinaire dans l'enseignement secondaire, et plutôt philosophique dans l'enseignement primaire, a proposé d'en faire autant. Ce courant éducatif se rapproche du courant anglo-saxon qualifié de *teaching controversies*. Historiquement, son intention a été d'identifier les modalités de pédagogisation d'une controverse dans l'enseignement et la formation (**chapitre 2**), avec une finalité largement revendiquée, celle de développer une éducation à la pensée critique et réflexive (Urgelli et al., 2022). Cette éducation par les controverses étant le plus souvent considérée comme une éducation à la citoyenneté politique, la question de l'engagement et de l'activisme pédagogique est toujours source de débats entre praticiens, éducateurs, formateurs et chercheurs, en rapport avec la question des postures à adopter (**chapitre 3**).

Avant de revenir sur ce point qui concerne à la fois les modalités et les finalités de la prise en charge pédagogique de questions vives (**chapitre 2**), voyons comment les chercheurs en éducation ont caractérisé les attributs d'une question sensible.

Des approches et des contextes d'étude différents ont conduit à des glissements sémantiques à propos des appellations "question vive" et "controverse". D'abord questions controversées (*controversial issues*⁶⁵, *controversial topics*) dans les années 1980, les années 1990 ont vu l'émergence d'une didactique des *questions vives* dans le champ de la didactique de l'histoire, puis des *questions socialement vives* en 2000, dans les courants proches de la didactique de l'économie, des sciences et des techniques, en même temps que, dans le monde anglo-saxon se structurait une didactique des *socioscientific issues*⁶⁶. Dans la francophonie, les auteurs parleront de *controverses socioscientifiques* ou *sociotechniques*, puisant une inspiration dans la sociologie des sciences et le courant des *science studies*. présentés précédemment.

⁶⁵ Stradling (1985) définit les *controversial issues* comme des questions qui divisent la société et dans laquelle des groupes importants d'acteurs font soutenir des explications ou des solutions conflictuelles fondés sur des systèmes de valeurs différents : "those issues on which our society clearly divided and significant groups within society advocate conflicting explanations or solutions based on alternative values" (p.9). Cette définition n'est pas sans rappeler celle de Albe (2009a) qui considère que ce sont des questions qui mobilisent et divisent.

⁶⁶ Gray et Bryce (2006) estiment d'ailleurs que l'éducation scientifique devrait être sensible aux dimensions socioscientifiques qui lient une diversité de valeurs, de savoirs et de croyances : "because beliefs play a central role in organizing knowledge and defining behavior [...] because beliefs and knowledge are closely interwoven [...] because they provide a filter through which knowledge are interpreted and subsequently integrated into the conceptual frame-works [...] We can no longer accept that science education is treated as if it is only a body of facts or formulae to be delivered, or even artificially discovered through laboratory-based practical experiments and experiences. This awareness [...] requires greater emphasis on discussion and appreciation of values, risks and uncertainties in relation to those aspects of science which have the greatest potential impact on society, culture and environment. School science must reflect modern thinking about the nature of science and it should give young people confidence to engage in political debate about socioscientific issue and related ethical reasoning" (p.186).

Dans les années 2010, une didactique de la diversité socioculturelle et l'interculturalité, notamment au Québec en matière de cultures religieuses, propose l'appellation *thèmes sensibles* (Hirsch et al. 2015 ; Hirsch et Moisan, 2022), alors que les mouvements pédagogiques français parleront de *sujets sensibles* (Bussienne et Tozzi, 2009).

Comme le présente de manière synthétique Marquat et al. (2014), l'histoire de ces glissements de sens et d'intérêts plus ou moins disciplinaires émerge à partir des années 1980, essentiellement dans le monde de l'enseignement, à travers des questionnements à la fois didactiques et pédagogiques⁶⁷.

D1. Des controversial issues aux controverses sociotechniques

Dans l'ouvrage *Controversial Issues (CI) in the Curriculum*, l'anglais Jerry Wellington (1986) définit une question controversée à partir de trois caractéristiques : elle génère une diversité de réponses; elle impose des jugements de valeurs, car elle ne peut être seulement résolue par la preuve des faits ou de l'expérience ; elle est considérée comme importante par un grand nombre de personnes. Au Royaume-Uni également, Stradling (1985) posera la définition suivante : “those issues on which our society clearly divided and significant groups within society advocate conflicting explanations or solutions based on alternative values” (p.9).

Pour les américains Johnson et Johnson (2009), qui ont proposé la méthode “constructive controverse” comme forme de pédagogisation de ces objets dont nous parlerons au **chapitre 2**, les *controversial issues* sont des questions auxquelles la société n'a pas été en mesure de trouver un consensus, amenant plusieurs camps à s'engager et à s'opposer ardemment. Pour reprendre les propos d'Albe (2009a), ces questions controversées divisent et mobilisent.

En France, l'approche pédagogique des questions controversées connaîtra son essor dans les années 2000. Elle intégrera progressivement la proposition pédagogique de cartographie des controverses à l'école d'ingénieurs des Mines de Paris, élaborée par le sociologue Latour et la démarche d'enquête socio-épistémologique d'inspiration deweyenne synthétisée dans l'ouvrage de Simonneaux (2019) (**chapitre 2**).

A partir des années 2000, les termes de “controverses sociotechniques” (Pestre, 2007) ou de “questions socioscientifiques” (Albe, 2006) apparaissent dans des comptes rendus d'expérimentation pédagogique pour la formation d'ingénieurs, d'enseignants ou d'élèves-étudiants, aussi bien en France qu'au Québec (Groleau et Pouliot, 2015).

⁶⁷ Ce sont ces questionnements qui nous ont amené à développer le concept de postures éducatives (**chapitre 3**) et à développer un programme de recherches collaboratives et de formation à son égard (**chapitre 4**).

D2. Des questions d'actualité aux questions socialement vives : quels savoirs enseignés ?

En France, à la fin des années 1990, l'anthropologie didactique de [Chevallard \(1997\)](#) se tourne vers les questions vives dans le cadre d'un appel à la refondation du curriculum de l'école obligatoire, avec la nécessité de sélection des nouveaux savoirs à enseigner. L'auteur propose d'introduire dans les curriculums "les questions vives que l'homme non spécialisé - de six ans, de seize ans, etc. - porte en lui". [Chevallard \(2004\)](#) s'inquiète du sens perdu des savoirs enseignés qui sont devenus selon lui des savoirs monumentalisés. Il invite alors à penser une nouvelle épistémologie scolaire :

"on est là sur la pente de la monumentalisation des savoirs enseignés et d'un enseignement formel et immotivé procédant par pur « recopiage », lieu d'une consommation culturelle engendrant, à côté de quelques boulimies de connaissances, d'innombrables anorexies scolaires" (p.4).

C'est à cette époque qu'émerge le concept de *questions socialement vives* (QSV) élaboré à partir d'une didactique des sciences économiques et sociales et des sciences agrobiologiques par Yves Alpe, Alain Legardez, Jean et Laurence Simonneaux, alors qu'aux Etats-Unis, [Sadler et al. \(2006\)](#) travaillent sur les stratégies de pédagogisation de *socioscientific issue*⁶⁸. L'expression *question socialement vive* apparaît dans un document de travail rédigé par [Alpe \(1999\)](#). L'auteur en donne les caractéristiques suivantes :

"elle interpelle sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution scolaire) ; elle renvoie aux représentations de ces acteurs ; elle est considérée par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importante pour la société ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement connaissance".

Par la suite, [Alpe et Legardez \(2001\)](#) associeront les questions socialement vives à un champ d'étude spécifique au sein de la didactique, un champ d'étude qui remet le débat de société, et les questions d'actualité au cœur de la classe ([Marquat et al., 2014](#)). Ce champ d'étude fondera les travaux coopératifs de l'école de recherche en didactique des sciences et des techniques de l'université de Toulouse et d'Aix-Marseille ([Legardez et Simonneaux, 2006](#)).

⁶⁸ [Sadler et al. \(2006\)](#) précisent : "Part of the complexity inherent to SSI stems from their inevitable associations with ethical considerations" [la part de la complexité inhérente aux questions socioscientifiques résulte des inévitables associations avec des considérations éthiques] (p. 354). [Simonneaux et Legardez \(2011\)](#) précisent en quoi les questions socialement vives peuvent être différentes des questions socioscientifiques : "Dans le monde anglo-saxon, les recherches sur les *Socio-Scientific Issues* (SSI) [...] à la différence des QSV [...] sont appréhendés à partir de la didactique des sciences (dures) ; si la complexité et l'incertitude y sont reconnues, la place de l'interdisciplinarité n'y est pas vraiment étudiée. [Zeidler, Sadler, Simmons et Howes \(2005\)](#) montrent que l'enseignement des SSI permet d'intégrer la nature de la science, l'argumentation, les valeurs et les jugements moraux, mais le détour par la prise en compte des concepts de sciences humaines et sociales ou par des savoirs sociaux ou professionnels n'y ont pas leur place".

Si l'enjeu éducatif est alors partiellement défini, voire sous-entendu, entre éducation à la citoyenneté scientifique et éducation à la citoyenneté politique⁶⁹, c'est la question des conditions d'importation et de scolarisation de ces questions d'actualité qui motive les recherches alors engagées. Face à la vulnérabilité socio-épistémologique des savoirs en jeu, et à la présence de dimensions éthiques et politiques, comment transformer ces questions d'actualité en objets d'enseignement et d'apprentissage ? L'école et la forme scolaire se trouveraient ainsi mises à l'épreuve de l'actualité.

Dans l'ouvrage collectif fondateur de la didactique des questions socialement vives selon [Meirieu \(2006\)](#), [Legardez et Simonneaux \(2006, p. 21-22\)](#) proposent une définition qui deviendra populaire dans le monde des didactiques disciplinaires, avec 3 caractéristiques liées à la question des savoirs en jeu. Une QSV est vive dans la société, dans les savoirs de référence et dans les savoirs scolaires. Cette définition, qui tend pourtant à dépolitiser les questions vives, aura le mérite de susciter des débats entre didacticiens, notamment ceux qui estiment que certaines questions d'actualité, socialement vives, comme la vaccination, l'évolution climatique ou l'évolution biologique, la sexualité, le racisme, l'antisémitisme par exemple, ne font pas ou peu débat dans les savoirs de référence. A partir d'une approche socio-épistémologique de ces questions d'actualité, les équipes de [Jean et Laurence Simonneaux](#) développeront alors des questionnements sur les argumentations et les problématisations des apprenants, en lien avec Barbara Bader au Québec, interrogeant principalement les rapports aux sciences, aux expertises et aux valeurs des élèves ([Bader, 2003](#)). A cette même époque, au-delà de l'éducation formelle, la question du rapport aux expertises socioscientifiques et techniques en situation de controverses fera l'objet d'autres travaux didactiques au Québec avec [Chantal Pouliot et Audrey Groleau](#).

En France, d'autres définitions sont alors élaborées. En s'appuyant sur le rapport européen *Teaching controversies* des années 2003, [Tutiaux-Guillon \(2006\)](#) et [Albe \(2009a\)](#) proposent une définition mobilisant d'autres attributs d'une question d'actualité, ne se référant plus seulement aux savoirs disciplinaires en jeu. Dans cette nouvelle définition, une QSV met en concurrence des savoirs multi-référencés, mais également une diversité de systèmes de valeurs et des intérêts divergents. Une telle question est également politiquement sensible, éveille et attise les émotions, concerne un sujet complexe, qui confronte à l'incertitude. Débattue médiatiquement, une question socialement vive est une question d'actualité, politiquement sensible ([Albe, 2009a](#), citant [Tutiaux-Guillon \(2006\)](#), ou encore [Lantheaume \(2002\)](#) dans sa thèse sur l'enseignement en histoire de la colonisation et décolonisation en

⁶⁹ [Fabre \(2021, p.89\)](#) précise d'ailleurs que "à partir du moment où on ne conçoit pas uniquement l'enseignement et l'apprentissage en termes d'inculcation de vérités", la prise en charge didactique de question vive, qu'il qualifie de **problème complexe flou**, "s'impose aussi bien dans les conceptions dites traditionnelles d'enseignement qu'à travers les courants novateurs de l'École nouvelle ou ceux des didactiques contemporaines". Il précise qu'avec les "éducations à" et l'entrée des questions vives dans le curriculum scolaire, l'enjeu devient l'apprentissage de la gestion démocratique de **problèmes complexes flous**, et finalement une éducation au politique. Côté québécois, [Désautels \(2002\)](#) parle de la nécessaire "démocratisation de la démocratie" avec l'entrée de questions scientifiquement vives et politiquement sensibles dans les curriculums scolaires.

Algérie). Pour [Albe \(2009a\)](#), une QSV, qu'elle qualifie souvent de controverses socioscientifiques, en lien avec un double attachement à la didactique et à la sociologie des sciences, mobilise et divise dans l'espace public. [Tutiaux-Guillon \(2006\)](#) et [Albe \(2009a\)](#) placent donc leurs analyses socio-épistémologiques et didactiques dans une écologie des savoirs ([Chevallard, 1985](#)). A cette époque, nos travaux de thèse ([Urgelli, 2009](#)), à partir d'une approche sociologique et communicationnelle de l'enseignement de l'évolution climatique récente, nous conduiront à considérer qu'une question socialement vive est à la fois complexe, expertisée et médiatisée.

L'optique d'une scolarisation de questions d'actualité controversées, polémiques et politiquement sensibles, interrogent donc la sociologie du curriculum. Avec les "éducations à" et l'entrée des controverses sociotechniques dans le curriculum scolaire, [Fabre \(2014b\)](#) estime que les éducateurs ont à didactiser des *problèmes flous*⁷⁰, c'est-à-dire "rationnellement indéterminées et idéologiquement surdéterminées [...] pris dans des controverses qui sont aussi et inévitablement des querelles et des polémiques" (p.34). Entre attitude technocratique ou attitude relativiste⁷¹, la scolarisation de ces questions présente une réelle difficulté posturale pour les éducateurs.

En se centrant sur l'espace formel de la classe, certains didacticiens, notamment en histoire et en géographie, précisent que la vivacité d'une question est liée à une diversité des représentations des élèves à son sujet, ce qui peut les conduire à interpellier le professeur, ou à remettre en cause, voire à réfuter les savoirs scolaires ([Bonafoux, 2015](#)). A l'école, une même question s'accompagne de plusieurs degrés de vivacité, les acteurs (enseignants, élèves, parents par exemple) pouvant d'ailleurs réchauffer ou refroidir une question ([Lantheaume, 2003 et 2004](#)), à travers les postures qu'ils adoptent ([Urgelli et al., 2018 ; Urgelli, 2023](#)).

Dans les années 2010, cette question de la sensibilité des apprenants et des éducateurs à propos des questions d'actualité va contribuer à structurer un autre courant francophone de recherches autour de l'appellation "thème sensible".

⁷⁰ [Fabre \(2021\)](#) précise : "Pour qu'un questionnement devienne un problème, il faut que la problématisation soit inscrite dans un registre explicatif ([Orange, 2005](#)), que le problème soit cadré par des données et des solutions. Dans le cas des questions socialement vives, il y a des solutions contradictoires, sources de controverses, il n'y a pas d'accord sur les bonnes solutions, les données ne sont pas toutes disponibles, incertaines, incomplètes parfois, sans algorithme de résolution. Il y a aussi des litiges sur la construction du problème en fonction du cadre et de la perspective mobilisés (écologique, industriel, économique, social, etc..), des litiges qui génèrent des conflits d'intérêt et floutent encore plus le problème. On ne peut les réduire à la dimension scientifique."

⁷¹ "J'ai suggéré que les obstacles pouvaient, là comme souvent, aller par paire : d'un côté, la réduction du problème à sa dimension rationnelle (l'attitude technocratique) et, de l'autre, la sous-estimation de cette dimension rationnelle au profit d'une conception arbitraire et subjective de la décision fondée sur des opinions indiscutables. Dans le premier cas, la surdétermination est oubliée et le flou du problème réduit à de l'indétermination. Dans le deuxième, la surdétermination est bien reconnue mais ne renvoie qu'à la relativité des opinions" ([Fabre, 2014b](#), p.34-35).

D3. Thèmes sensibles et sujets tabous : émotions, subversivité et postures

Dans l'univers de l'éducation formelle et des pratiques de classe, une question socialement vive peut devenir une question sensible, un thème sensible. Comme en sciences de la communication, dans le monde de l'enseignement, la notion de question ou de thème sensible apparaît dans les années 2010, en insistant sur la place de l'éthique et des émotions dans la pédagogisation des débats suscités par ces objets. Les difficultés doivent être pensées du point de vue des publics, et supposent l'adoption d'un contrat didactique spécifique, car en plus de leur vulnérabilité socio-épistémologique, ces sujets suscitent des émotions et des craintes, et donc une sensibilité pouvant perturber l'engagement pédagogique de certains élèves, mais également des éducateurs.

[Condomines et Hennequin \(2013\)](#) ont tenté dans leur domaine de recherches, c'est-à-dire les sciences de gestion, de définir ce qui fait la sensibilité d'un thème pour les acteurs, et ce que l'étude d'un tel thème suppose pour les chercheurs en termes de méthodes et de postures de recherche⁷². [Lee \(1993, p.6\)](#) définit un sujet sensible comme un sujet qui peut entraîner « des émotions et des peurs ». Les auteures estiment qu'il faut intégrer des éléments situationnels pouvant générer cette vulnérabilité, ce sentiment de menace. Partant de leur proposition suivante, nous proposons de considérer qu'une question sensible est une question susceptible de générer une menace⁷³ pour les personnes engagées dans une situation d'épreuve. La sensibilité d'un sujet est donc en lien avec le contexte particulier dans lequel il est discuté et traité. A titre d'exemple, nous pensions, en tant que chercheur, que l'enseignement de l'évolution humaine était un sujet sensible et nos enquêtes auprès d'enseignants nous ont montré le lien étroit avec les situations, les contextes et les acteurs engagés dans la relation pédagogique ([Urgelli, 2023](#)).

Ce terme de "sujet sensible" est utilisé dans l'éditorial du numéro des *Cahiers pédagogiques* ([Bussienne et Tozzi, 2009](#)). Insistant sur les émotions que ces questions suscitent tant chez les élèves que chez les enseignants⁷⁴, les auteurs précisent que ces thèmes pourraient conduire les enseignants à adopter une posture d'évitement, par crainte ou par pudeur, transformant alors ces thèmes en "sujets tabous" (c'est-à-dire en sujets qui feront l'objet d'une "prohibition morale ou sociale", selon l'Encyclopédie *Universalis*), dans le but

⁷² Comme dans le cas des travaux des féministes ([Hodgkin, 2008](#)), [Condomines et Hennequin \(2013\)](#) recommandent ainsi l'utilisation de méthodes d'enquête mixte, tant pour libérer la parole des acteurs par entretiens, et comprendre ce qui fait la sensibilité du thème, que par enquête par questionnaire sur un échantillon important, pour en estimer l'importance à l'échelle d'une population donnée.

⁷³ Ces menaces peuvent être en lien avec la sphère privée, des expériences extrêmement personnelles, considérées comme sacrées, des comportements considérés comme déviants par la société, des rapports de pouvoir ou de coercition ([Condomines et Hennequin, 2013](#)).

⁷⁴ [Bussienne et Tozzi, \(2009\)](#) : Ces « questions sensibles » naissent souvent dans les marges du cours proprement dit, invitent voire obligent à prendre en charge des préoccupations éloignées d'une conception étroite du « métier d'élève » ; elles mettent en jeu la sensibilité, l'émotion — voire la passion —, la gêne, tant du côté des élèves que des enseignants.

d'empêcher certains comportements considérés comme inacceptables. Toutefois, si un sujet tabou est sensible, les sujets sensibles ne constituent pas tous des tabous ([Condomines et Hennequin, 2013](#)).

	<p>“Problèmes existentiels longtemps tabous à l’école (la mort, la sexualité), contestation de certains sujets « sensibles » (l’évolution des espèces, le conflit israélo-palestinien), comportements sexistes, racistes, homophobes : comment réagir face à ces élèves qui veulent être reconnus comme des personnes et pas seulement comme des « apprenants » ? Comment pouvons-nous répondre en tant que professionnels qui faisons la part de ce qui nous touche personnellement ? Ce dossier s’appuie sur de nombreux témoignages ; il s’intéresse à la façon dont on peut analyser et anticiper les difficultés. Il montre comment donner la priorité, dans ces situations délicates, à l’éducatif sur le moralisme ou l’argument d’autorité.”</p> <p>Extrait de l’introduction du dossier des <i>Cahiers pédagogiques</i> Bussienne et Tozzi, 2009</p>
--	---

Les auteurs du dossier ont tenté une catégorisation des questions sensibles qui peut être comparée à celle proposée par [Legardez et Simonneaux \(2006\)](#).

Parmi les questions sensibles, les “questions socialement vives” seraient pour eux “des débats dans la cité qui remettent en cause des croyances idéologiques, politiques et religieuses” et supposent pour bien les traiter “une formation didactique adéquate, et au moins de les anticiper”. Ils distinguent ensuite deux autres types de questions sensibles :

“Les unes portent sur les relations entre les personnes, sur les façons dont les acteurs de la vie de la classe et de l’établissement se reconnaissent mutuellement ou non, se sentent reconnus ou non. [...] Racisme, sexisme, phénomènes de bouc émissaire [...] D’autres questions portent sur des interrogations existentielles liées à la construction de l’identité, à la religion, à la sexualité, au sens de la vie et de la mort.”

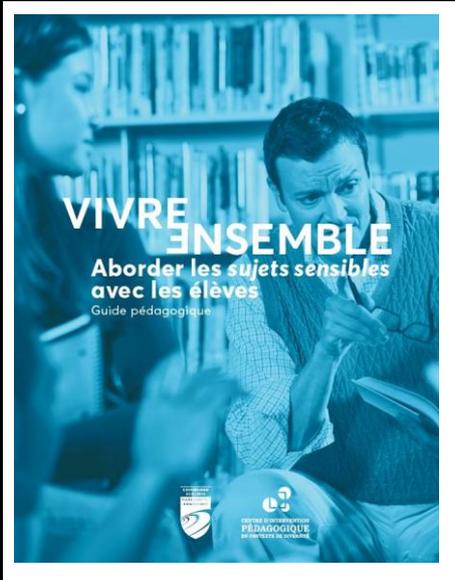
Les responsables de cette édition des *Cahiers pédagogiques* précisent que certaines questions peuvent appartenir aux trois catégories. Ainsi la question des origines de l’homme et des espèces serait à la fois une question de reconnaissance entre individus, une interrogation existentielle et une question socialement vive.

Côté québécois, en s’éloignant d’une approche didactique principalement attentive aux savoirs en jeu, et de la catégorisation de trois univers disjoints de vivacité (école, science et société) de [Legardez et Simonneaux \(2006\)](#), “le guide pédagogique pour aborder les questions sensibles avec des élèves” ([Hirsch et al., 2015](#)) considère qu’un “thème sensible” se rabat essentiellement sur des conflits de valeurs⁷⁵, plus que sur les conflits de savoirs. Parmi les

⁷⁵ [Hirsch \(2017\)](#) écrit : “un thème sensible est un thème qui fait partie de l’actualité, que ce soit dans la classe, dans la vie de l’école ou dans la société en général; qui touche les valeurs et les croyances personnelles des

thèmes sensibles, [Hirsch et al., \(2015\)](#) évoquent le handicap, les discriminations de race, de genre et de classe, l'identité, l'inclusion, c'est à dire des questions de vie en sociétés pluralistes, moins focalisés sur les savoirs disciplinaires comme dans le cas des didactiques des questions socialement vives en santé, environnement et développement durable.

Les québécoises insistent sur le caractère controversé, subversif et transformateur de ces questions ([Hirsch et Moisan, 2022](#)). La pédagogisation d'un thème sensible interroge la place des émotions et des sentiments dans les pratiques, et nécessite pour l'éducateur d'aborder cette vivacité avec prudence pour éviter des « sentiments d'indignation, de malaise, d'abjection ou de mépris chez les élèves » (p.5)⁷⁶.

	<p>“un sujet sensible est celui qui touche les valeurs des individus, jeunes ou adultes, et qui est objet de débat dans la société. En classe, il doit être abordé avec finesse, délicatesse et prudence, car il peut susciter des sentiments d'indignation, de malaise, d'abjection ou de mépris chez les élèves. Les sujets sensibles, qu'ils soient moussés par l'actualité ou non, s'invitent plus souvent qu'autrement à l'intérieur de l'établissement scolaire : dans la classe, les corridors, la cour, la cafétéria, etc. Ils sont d'autant plus présents lorsqu'ils font les manchettes et qu'ils représentent des sujets « chauds ». Ils peuvent être d'ordre international, national ou régional.”</p> <p>Extrait du guide pédagogique de Hirsch et al., 2015</p>
--	---

élèves comme des enseignants; qui fait l'objet de débats au sein de la société et parmi les experts; et qui est d'une grande complexité” (p.47).

⁷⁶ Dans nos travaux de thèse ([Urgelli, 2009](#) ; [Urgelli et Simonneaux, 2011](#) ; [Urgelli et al., 2011](#)), nous avons signalé ce sentiment de malaise enseignant, que nous avons qualifié de “malaise didactique”, lié à la volonté de construire une critique des discours climatiques officiels à propos de l'origine anthropique du réchauffement climatique récent, et des productions médiatiques des années 2007, souvent polémiques et sans nuances épistémologiques, parfois culpabilisants et anxigènes.

A propos de l'enseignement de thèmes sensibles comme l'Holocauste ou le génocide des Premiers Peuples au Canada (Moisan, Hirsch et al. 2022), en se référant aux discours des enseignants, les québécoises estiment que quatre dimensions caractérisent les thèmes sensibles et sont autant de défis pour les éducateurs :

- une dimension éthique, parce qu'ils mobilisent une diversité de valeurs et des représentations sociales, ce qui peut avoir "un effet subversif et transformateur" (Moisan et Hirsch, 2022) ;
- une dimension politique, parce qu'ils invitent à une éducation au politique en démocratie, "dans la mesure où des rapports de pouvoir inégaux sont mis en évidence" (Moisan et Hirsch, 2022) ;
- une dimension sociale, en raison de la pluralité des visions du monde, des cultures, des expertises souvent en concurrence, et parfois de relations de domination et de pouvoir associées ;
- une dimension pédagogique, car ces thèmes supposent une approche didactique interdisciplinaire et complexe.

Hirsch et Moisan (2022) précisent :

"Nous proposons de définir les thèmes sensibles comme des objets difficiles de savoir, mobilisant des valeurs et des représentations sociales qui sont complexes et multifacettes, parce qu'ils concernent les manières de vivre en société dans un contexte scolaire pluriel où il n'est pas toujours possible de jouir d'un consensus. En s'imposant en classe, souvent de manière inopinée, ils peuvent remettre en question le statu quo par leur fort potentiel subversif."

Hirsch et al. (2015) interrogent alors : Faut-il nécessairement en parler ? Si oui, comment éviter les dérives, contourner les écueils ? Comment s'assurer de composer avec les différents points de vue qui pourraient être émis ? Quelle posture adopter ? Y a-t-il des précautions à prendre pour prévenir les débordements ?

L'interrogation des postures éducatives est ici en toile de fond de ces questionnements pédagogiques et didactiques, Hirsch et Moisan (2022) estimant que ces thèmes, que nous qualifions de politiquement sensibles, "ont et doivent avoir leur place dans l'enseignement visant l'éducation démocratique des élèves".

Précisons que les postures sont également questionnées par la didactique des questions socialement vives à travers les "éducations à". Fabre (2021, p.97) estime que le rôle des éducateurs, et plus exactement leur posture (comprise comme la manière d'occuper une position, selon Meirieu, 1997) doivent éviter les risques d'une neutralité ou d'une partialité excluant et minimisant débats et controverses (Kelly, 1986). S'il s'agit de scolariser des controverses pour conduire à une citoyenneté politique alliant réflexivité et analyse critique, une approche impartiale est nécessaire, à la fois neutre pour ne pas imposer des solutions, mais également engagée dans le style démocratique de la problématisation, de la dénonciation

des faux problèmes et selon lui du compromis⁷⁷. Dans le traitement pédagogique de questions socialement vives, le risque est celui d'une "normalisation comportementale individuelle" (Lange et Kebaili, 2019), mais également d'une normalisation cognitive (dans la façon de trouver l'information, de l'interpréter et de choisir des solutions), alors que l'institution éducative n'est ni un parti politique, ni une association militante. Nous reviendrons sur la diversité de ces postures dans le **chapitre 3**, en lien avec les intentions pédagogiques et politiques des éducateurs.

Avant de conclure ce chapitre, précisons qu'en éducation et dans l'enseignement, certaines questions font l'objet de controverses spécifiques. Nous parlerons de questions vives en éducation. D'ailleurs, la question des postures éducatives à adopter lors de la pédagogisation de questions politiquement sensibles est selon nous une question vive en éducation, qui suscite des controverses entre chercheurs, praticiens et décideurs.

D4. Les questions vives en éducation

Dans un espace scolaire supposé moralement neutre et laïque (Vandamme, 2013), le choix de pratiques pédagogiques ou de normes éducatives peut générer des conflits, comme dans le cas par exemple de la gestion des croyances des élèves en contexte d'enseignement.

Lessard et Carpentier (2015) estiment que l'étude des désaccords et des controverses en éducation permet de mettre en évidence la diversité des cadres interprétatifs, des visions de l'éducation et les systèmes de valeurs en jeu. Ces cadres sont à la fois cognitifs, moraux et pratiques, et articulent des dimensions symboliques et des dimensions instrumentales.

Étudier les postures éducatives en considérant qu'il s'agit d'une question vive *en éducation*, c'est interroger l'ordre des discours établis (Foucault, 1971), à travers les contenus, les formes et les normes auxquels les éducateurs se réfèrent. Pour la recherche, l'enjeu devient alors d'éclairer les rôles des acteurs, la nature des institutions éducatives, leur histoire et leur place en société, en mettant en lumière des contradictions herméneutiques (Boltanski, 2009).

Tout comme les études de controverses sociotechniques permettent aux sociologues de comprendre la nature des relations entre sciences et société, étudier des controverses en éducation nous éclaire sur la vivacité scientifique, morale et politique des questions d'éducation. Ces études rappellent que l'éducation fait l'objet de traductions fondées sur des visions du savoir et du monde, sur des valeurs et des intérêts contextualisés (Lessard et Carpentier, 2015).

⁷⁷ Le style démocratique du compromis, comme celui du vote électoral dans la démocratie représentative, est un modèle de démocratie délibérative fondé sur la rationalité, largement critiqué, notamment par Mouffe (2003) et surtout Dupuis-Déri (2006) qui estiment que d'autres formes de démocratie doivent faire partie de la culture scolaire.

Mobiliser des cadrages sociologiques, communicationnels et didactiques nous semble donc nécessaire pour comprendre les postures des éducateurs prenant en charge des questions politiquement sensibles. Suivant la proposition de [Lessard \(2012\)](#), les controverses à propos des postures éducatives peuvent alors devenir des objets de formation critique et réflexive des praticiens, qui sont aussi des praticiens du politique, dans la mesure où ils donnent du sens aux contenus traités et aux politiques éducatives, à l'aide de leurs propres cadres cognitifs, moraux et politiques.

- **Différentes catégories de questions vives en éducation**

Si l'éducation génère des débats d'actualité sur ses finalités, ses objets et les logiques d'engagement de ses acteurs (leurs postures), ce sont aussi *les normes* et *les formes éducatives* qui font l'objet de controverses plus ou moins visibles dans le temps et dans l'espace social.

La *forme scolaire* est par exemple une question vive en éducation. Vincent la définit comme une forme de transmission de savoirs et de savoir-faire, et un mode d'apprentissage particulier :

“Elle apparaît dans tout l'Occident moderne, du XVIe au XVIIIe siècle [...] en se substituant à un ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, voir faire et faire avec. À la différence de ce mode ancien, la forme scolaire [...] privilégie l'écrit, entraîne la séparation de « l'écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité” ([Vincent et al., 2012](#), p. 112).

Cette relation sociale fait régulièrement l'objet de débats, de désaccords et de controverses sur son éventuelle ou souhaitable évolution, comme le soulignent [Vincent, Lahire et Thin \(1996\)](#) dans l'ouvrage *L'école prisonnière de la forme scolaire* ou encore [Best et al. \(1984\)](#) dans *Naissance d'une autre école*. Une diversité d'acteurs, qu'ils soient enseignants, parents, élèves, pédopsychologues, formateurs, administrateurs de l'école, etc. s'expriment à son sujet et élaborent des scénarios politiques pour le futur, plus ou moins déterministes, en lien avec des moments particuliers de l'histoire sociale et politique d'une nation.

Les finalités de l'éducation sont également des questions sensibles. On pourrait citer les controverses internationales à propos du rôle de l'école publique dans les années 1920, au sortir de la première guerre mondiale, avec l'appel à une éducation nouvelle pour assurer le maintien de la paix ; ou encore les controverses de la fin des années 1970 avec un appel à de nouvelles pratiques pédagogiques pour lutter contre les rapports de domination et de discrimination. Plus récemment la pandémie de Covid, en ayant bouleversé les rapports entre générations mais également les temps et les espaces éducatifs est un moment discursif dans lequel se sont exprimés désaccords et controverses sur la pertinence des politiques éducatives et des pratiques pédagogiques actuelles, passées et à venir.

Retenons donc qu'une *question vive en éducation* interpelle les formes et les normes d'une institution éducative, qu'elle soit formelle, non formelle et informelle, plus précisément son organisation, son fonctionnement, ses pratiques, ses valeurs, ses croyances et l'ordre des discours qui la fonde, à un moment donné de son histoire et en lien avec un contexte sociopolitique particulier.

Dans certains contextes et à certaines époques d'une histoire socio-politique, la scolarisation de pratiques ou savoirs socialement controversés (Fabre, 2007) (par exemple à propos de la sexualité ou des origines de l'homme), devient une question vive en éducation. Les acteurs s'interrogent alors sur les finalités de la pédagogisation de ces objets, les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre, et les postures des acteurs engagés dans le projet éducatif, tiraillé entre évitement ou engagement, en se référant à un principe de neutralité et d'impartialité de l'éducateur (Vandamme, 2013).

Signalons enfin que si la scolarisation d'une question controversée peut devenir une *question vive en éducation*, une *question vive en éducation* ne porte pas toujours directement sur la pédagogisation d'une question sensible. Ainsi la présence du téléphone portable à l'école, l'application du principe de laïcité en classe de sciences, le port d'un signe religieux à l'école, la diversité de l'alimentation au restaurant scolaire, etc., peuvent être considérées comme des questions vives en éducation, sans se référer directement à des savoirs à enseigner, mais plutôt aux normes, aux formes et aux postures éducatives de l'institution. On pourrait cependant relier cette question à des enseignements d'histoire ou d'éducation morale et civique, à travers par exemple la question de la place du vêtement religieux dans l'espace public.

Cette catégorisation des questions vives en éducation est en cours d'établissement et soumise à l'épreuve des critiques de la communauté scientifique. Elle a été élaborée dans le cadre d'un module de formation à la cartographie des controverses en éducation, à partir des questions choisies librement par des étudiants du master Expertise et Recherche en éducation de l'Université Lumière Lyon 2 (Urgelli et Godin, 2022).

- **De la dynamique d'une question vive en éducation**

En prenant une image de météorologie pour évoquer la dynamique d'une controverse dans l'espace éducatif, Cavet (2007) rappelle qu'une question sensible se refroidit, se réchauffe, est réchauffée. Par exemple, *l'enseignement du fait religieux* n'a pas toujours été une controverse en éducation en France. Elle est régulièrement relancée depuis les années 1990 avec la question de l'inclusion de la diversité socioculturelle à l'école. Mais qui réchauffe les questions ? Qui met cette question à « l'agenda public » ? Y-a-t-il plus de questions vives qu'avant ?

En partant de l'exemple précédent, rappelons que la vivacité d'une controverse en éducation diffère potentiellement d'un pays à l'autre (effet de contexte local, national et international). La mise en place de l'enseignement *Éthique et Culture religieuse*, implanté au Québec en 2008, est à ce titre révélateur des effets de contexte sur les choix éducatifs.

Comme le montre la sociologie des sciences à propos d'une dynamique des controverses sociotechniques liées aux relations sciences et sociétés, il y a fort à parier que la dynamique des controverses en éducation est liée aux relations entre les sociétés et leurs écoles.

L'étude par [Chevallard](#) de la réforme des mathématiques modernes en 1970 et son approche écologique et sociologique de la sélection des savoirs à enseigner, ont montré que la dynamique à l'origine de la scolarisation d'une question vive est la suivante. Émanant de familles, d'associations, d'experts..., une demande socio-politique s'exprime pour la pédagogisation d'une question vive (éducation à l'alimentation, à la santé, ou encore éducation à l'environnement comme le montre [Thiel \(1997\)](#) pour l'Allemagne).

Face à cette demande, la hausse du niveau de formation des parents, et le pluralisme des valeurs propres aux sociétés démocratique génèrent des débats et des controverses sur la pertinence d'une réforme du curriculum d'enseignement, sur le rôle de l'école et les forme de la pédagogisation de ces questions politiquement sensibles, sur les pratiques pédagogiques et les contenus à scolariser. Comme le rappelle [Dubet \(2002\)](#), l'ensemble questionne la légitimité de l'institution scolaire comme instance disant la norme, l'école faisant par ailleurs l'expérience de l'injustice de certaines institutions se voulant égalitaires (égalitarisme formel de Bourdieu), alors que les individus sont inégalement préparés à comprendre et à recevoir ses messages pédagogiques et éducatifs.

BILAN : Des questions controversées aux questions politiquement sensibles

A propos d'une question vive, l'ensemble de ces considérations disciplinaires visant la synthèse interdisciplinaire nous invite à proposer l'utilisation du terme *question politiquement sensible* pour la suite de nos travaux de recherches.

En effet, les débats publics au sujet d'une question vive montrent la mobilisation de savoirs et de valeurs pluriels, d'indéterminations épistémiques et de surdéterminations idéologiques, avec l'élaboration de plusieurs solutions sociopolitiques qui apparaissent raisonnables et/ou acceptables, dans le cadre d'un pluralisme agonistique (Mouffe, 2003). A la fois complexe, expertisée, médiatisée, objet de controverses et de polémiques, une question vive est donc une question politiquement sensible.

Cette vivacité et cette sensibilité politique s'accompagnent d'une structuration dynamique des réseaux d'acteurs et d'arguments dans l'espace public. Si la prise en charge éducative de ces questions supposerait la mise en lumière de ces logiques de réseaux, les dimensions épistémiques, axiologiques et politiques de ces questions conduisent les éducateurs à poser la question des pratiques et des postures à adopter, en lien avec la question de la place de l'éducateur en société, et de son influence sur le développement d'une positionnement libre et critique chez l'apprenant.

Ainsi lorsque controverses, polémiques, questions vives ou thèmes sensibles deviennent des objets d'éducation et de recherches en éducation, ils génèrent des questionnements éthiques sur les finalités et les modalités de leur pédagogisation. Plus radicalement, c'est la question du rapport de l'éducateur au politique qui est soulevée, question elle-même politiquement sensible.

Le **chapitre 2** va nous permettre d'illustrer une diversité de formes de pédagogisation de questions politiquement sensibles, en lien avec des attitudes et des intentions éducatives diverses, elle-même controversées. Au **chapitre 3**, nous analyserons la diversité des attitudes éducatives et des stratégies pédagogiques à travers la définition du concept de posture éducative.

CHAPITRE 2

PÉDAGOGIES DES QUESTIONS POLITIQUEMENT SENSIBLES

Attitudes et stratégies des éducateurs

Les idées principales.....	85
L’essentiel : La diversité des attitudes et des stratégies pédagogiques.....	85
A. Une diversité d’attitudes pédagogiques	88
A1. Attitudes et positions	89
A2. Les “positions” archétypales de Kelly.....	90
A3. La “position” d’impartialité engagée : conditions et résistances	91
A4. La diversité des attitudes derrière les positions de Kelly	91
• Ce que nous apprennent les travaux de Stradling	91
• Ce que nous apprennent les travaux de Hess	93
A5. Une première modélisation des attitudes des pédagogues : divulgation et emprise.....	94
A6. Le sentiment de contrôle des situations pédagogiques.....	95
A7. Les attitudes juridiquement acceptables	95
A8. Des attitudes controversées : divulgation, emprise et contrôle	96
A9. Des positions aux attitudes, puis aux postures ?.....	98
B. Trois stratégies pédagogiques et trois formes de participation des apprenants	99
C. Les pédagogies du débat : un agir communicationnel ?	101
C1. Débat conventionnel et jeu de rôle	101
C2. Différences d’argumentations dans le débat ou le jeu de rôle	102
C3. La participation de l’élève au débat.....	103
C4. Une participation liée à l’attitude de l’enseignant	104
C5. La “controverse constructive” : éduquer par le conflit intellectuel	105

C6. Le développement de la réflexivité critique par le débat ?	107
D. Les pédagogies de l'enquête : une pensée critique et réflexive.....	109
D1. La citoyenneté politique comme intention éducative	109
• Développer une diversité des modes de pensée.....	109
• Développer des compétences civiques par l'expérience	110
D2. Des modélisations anglo-saxonnes de la démarche d'enquête	111
D3. Des modélisations francophones	114
D4. Quelques stratégies d'enquête par cartographie des controverses	115
• Cartographier avec des étudiants ingénieurs	116
• Cartographier avec des élèves du secondaire	118
• Cartographier par îlots de rationalité	120
• Cartographier et élaborer des scénarios du futur	121
D5. Les attitudes des enseignants durant la démarche d'enquête	123
D6. Des liens entre engagement pédagogique et engagement politique	124
E. Les pédagogies de la transformaton sociale : une conscientisation politique	125
E1. L'émancipation par l'éducation : une question pédagogique	126
E2. L'émancipation par l'instruction	128
E3. L'émancipation par la conscientisation critique	128
E4. La finalité éducative : un agir transformateur.....	130
E5. Différents pouvoirs d'agir.....	132
E6. Emancipation, participation et politisation	133
E7. L'éducation non formelle, entre empowerment radical et néolibéral	134
E8. L'empowerment néolibéral dans l'éducation formelle	135

E9. Les attitudes et stratégies du pédagogue de la transformation.....	137
E10. Évaluer l'engagement des apprenants pour la transformation ?	138
E11. Les réticences des éducateurs et des apprenants.....	139
E12. Vers une (re)politisation des pratiques pédagogiques ?.....	140
BILAN : Des engagements pédagogiques aux engagements politiques ?	142

Les idées principales

Si certains éducateurs adoptent parfois une attitude d'évitement des questions politiquement sensibles, par sentiment d'incapacité, de malaise ou par crainte d'influencer les apprenants en exprimant leurs opinions politiques, d'autres développent des stratégies pédagogiques fondées sur des discussions, des débats et des enquêtes éclairant la diversité des problématisations et des argumentations. Visant *a minima* une éducation à la complexité, les stratégies peuvent être plus engageantes politiquement, comme dans le cas des pédagogies critiques, en proposant l'élaboration expérientielle de solutions d'action. Si le lien entre approches pédagogiques et effets d'engagement politique reste à explorer, la diversité des attitudes pédagogiques face aux questions politiquement sensibles révèle les interrogations des éducateurs sur le sens et la pertinence d'une éducation au politique. La vision de "l'éducateur moderne" proposée par Ricoeur semble donc controversée.

L'essentiel : La diversité des attitudes et des stratégies pédagogiques

La proposition de [Ricoeur \(1985\)](#) selon laquelle un *éducateur moderne* devrait s'engager dans une pédagogie des questions politiquement sensibles, tout comme la proposition de [Russell \(1956\)](#) qui assigne à l'éducateur la responsabilité de former les jeunes à la liberté de choix et de jugement sur des questions controversées, repose sur l'idée qu'éduquer au politique pourrait passer par l'étude pédagogique d'objets politiquement sensibles. Comme formes d'expérimentation pédagogique du politique en démocratie, ces propositions invitent à se pencher sur les stratégies et les attitudes liées à la pédagogisation de questions politiquement sensibles.

Nous proposons ici de présenter quelques-unes des attitudes et des stratégies identifiées dans la littérature scientifique. Ce recensement est nécessairement restrictif et se fonde, de manière subjective, sur diverses expérimentations que nous avons eu l'opportunité de rencontrer dans les communautés des recherches que nous avons fréquentées depuis les années 2000 en France et au Québec (voir volume annexe à ce mémoire sur le déroulé de carrière). L'identification d'autres expérimentations conduira évidemment à enrichir et à complexifier cette recension partielle.

Dans l'univers des recherches anglo-saxonnes, les années 1980 permettent d'identifier des travaux scientifiques sur ce thème, en lien avec les réformes de la formation des enseignants, l'entrée du paradigme du praticien réflexif, les réformes des contenus d'enseignement et une sociologie du curriculum attentive aux conditions de scolarisation de questions politiquement sensibles.

Dans la francophonie, depuis les années 1990, l'éducation à la citoyenneté politique et la pédagogisation de questions politiquement sensibles sont au fondement des programmes d'«éducatifs à». Ces programmes ont fait l'objet de recherches attentives aux conditions d'engagement des éducateurs dans la pédagogisation de ces objets, aux savoirs et valeurs en jeu, aux pratiques et aux argumentations des acteurs de la relation éducative. Nous présenterons des expérimentations pédagogiques francophones réalisées à partir du traitement de controverses sociotechniques, en précisant d'ores et déjà que les débats et les démarches d'enquête sont actuellement les deux principales stratégies identifiées, comme [Oulton et al. \(2004\)](#) l'avaient souligné dans l'enseignement britannique.

Quels que soient les contextes socio-éducatifs, ces stratégies portent l'espoir de permettre aux publics de construire un rapport émancipé aux connaissances, aux croyances, aux valeurs, à la nature des sciences, à la production des savoirs et des expertises. Les expériences de débats et d'enquêtes sont supposées conduire les apprenants à un engagement citoyen participatif. Le postulat éducatif est celui de Ricoeur : la pédagogisation critique et réflexive d'une question politiquement sensible, en s'intéressant à la diversité des arguments, des acteurs et de leurs intérêts, devrait encourager l'émancipation citoyenne, sociale et politique⁷⁸. Un lien direct entre engagement pédagogique et engagement politique est donc supposé mais reste, à notre sens, à explorer.

Ce postulat génère des interrogations professionnelles et personnelles entre les éducateurs, à l'origine d'une diversité d'approches et d'attitudes. Au centre de ces interrogations, une crainte éthique : celle d'influencer les apprenants en révélant ses opinions personnelles sur la question politiquement sensible étudiée. C'est donc la gestion des risques de mise sous emprise des apprenants ([Ben Hamouda, 2021](#))⁷⁹, mais également de divulgation de ses opinions, et le besoin de contrôle de la situation pédagogique qui donnent une clé de lecture de la diversité des attitudes et des stratégies. Eduquer au politique à partir de questions politiquement sensibles interroge donc l'éthique professionnelle et personnelle⁸⁰ de l'éducateur.

⁷⁸ Signalons ici que dans cette proposition à visée émancipatrice, les apprenants sont considérés *a priori* comme ayant les mêmes ressources langagières et cognitives, indépendamment de leur position sociale et de leur parcours. C'est probablement la limite principale de la proposition de Ricoeur, même si, conformément au «principe de capacité» des acteurs de la sociologie pragmatique. Comme nous l'avons déjà indiqué, si tous les apprenants ne disposent pas des mêmes capacités, tous disposent de certaines capacités que l'engagement dans une situation d'épreuve va révéler, même si certains dispositifs «rendent plus difficiles aux personnes de remettre en cause certains états des choses ou des personnes» ([Lemieux, 2018](#), p.74-75).

⁷⁹ Pour Laurence De Cock : «L'émancipation passe par l'interdiction de manipuler des enfants. Et l'enseignant, en classe, est le dominant. Dans une pédagogie émancipatrice, il est interdit d'exercer la moindre pression sur les élèves, sur les autres. Dans cette pédagogie émancipatrice, on prend le risque que les élèves ne deviennent pas ce que l'on aurait aimé qu'ils deviennent, sinon on les a endoctriné et manipulé». (in [Ben Hamouda, 2021](#))

⁸⁰ Philippe Meirieu rajoute : «l'interdit de l'emprise ne relève pas seulement d'une éthique professionnelle mais aussi, et surtout d'une éthique personnelle forte. En tant qu'enseignant, nous pouvons exercer une manipulation et c'est ce sur quoi nous devons être vigilant [...] Il faut créer une dialectique entre les convictions de l'élève [...] et les connaissances que j'apporte en tant qu'enseignant, connaissances qui vont entrer en dialogue avec ses convictions et qui lui permettent progressivement d'accéder à une réflexion de plus en plus critique et personnelle». (in [Ben Hamouda, 2021](#))

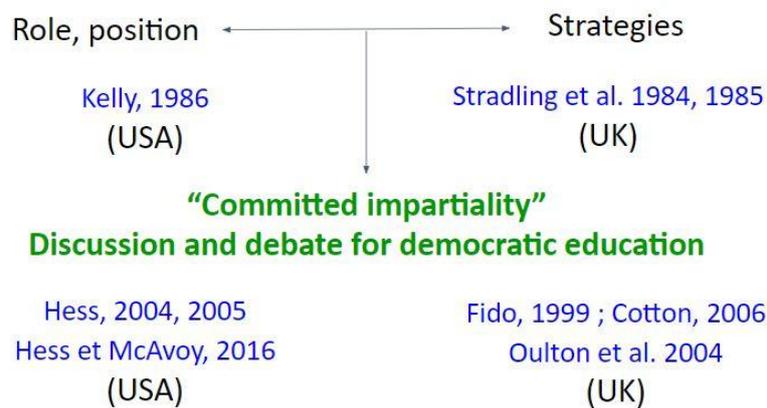
L'expérimentation de la proposition de Ricoeur souligne la dimension éthique mais aussi médiatique d'une relation pédagogique asymétrique (Meirieu, 1997). Entre un énonciateur et un auditoire inscrits dans un contexte et des modalités de réception, l'intention pédagogique de créer la rencontre argumentative entre différentes opinions⁸¹, principes et systèmes de valeurs s'accompagnent de la crainte de manipulation, de persuasion (Breton, 2016), et plus généralement de l'influence du pédagogue sur ses publics apprenants en développement.

La pédagogisation de questions politiquement sensibles nous rappelle que la relation pédagogique et didactique est une situation de communication asymétrique que l'éducateur tente parfois de symétriser dans une intention émancipatrice, par différentes attitudes et stratégies.

⁸¹ Pour Peirce (1878), les opinions sont un mélange de savoirs et de croyances, et pour Gray et Brice (2006), savoirs et croyances sont intimement liés dans les argumentaires à propos de questions socioscientifiques.

A. Une diversité d'attitudes pédagogiques

Depuis les années 1980, probablement en lien avec l'arrivée dans la formation des enseignants du paradigme de *praticien réflexif* (Schön, 1983 ; Tardif et al., 2012) et les questionnements sur l'évolution des contenus d'enseignement, plusieurs recherches aux Etats Unis et au Royaume-Uni ont porté sur les attitudes et les pratiques liées à la scolarisation de questions politiquement sensibles⁸². Sans pouvoir prétendre à une recension exhaustive, la figure ci-dessous présente les auteurs sur lesquelles nous allons nous appuyer dans cette section :



Panorama de quelques recherches anglo-saxonnes portant sur les attitudes des éducateurs et les stratégies de traitements de questions politiquement sensibles

Sous l'appellation “roles and positions” (Kelly, 1986), “teaching strategies” (Fido, 1999 ; Cotton, 2006 ; Sadler et al., 2006), “attitudes and practices”, “principles and practices” (Oulton et al., 2004), “approaches” (Hess, 2004 ; 2005 ; 2009), ces recherches ont tenté de catégoriser la diversité des attitudes et des pratiques pédagogiques des enseignants de sciences naturelles mais également de sciences humaines et sociales. De manière synthétique, 3 à 5 attitudes et pratiques ont été identifiées par ces recherches.

Disons d'ores et déjà qu'elles reflètent les questionnements de l'éducateur à propos de la sensibilité politique et socio-affective de la question vive, mais aussi de ses publics, avec la double crainte de les mettre sous emprise et/ou de divulguer son opinion personnelle sur la question discutée avec eux.

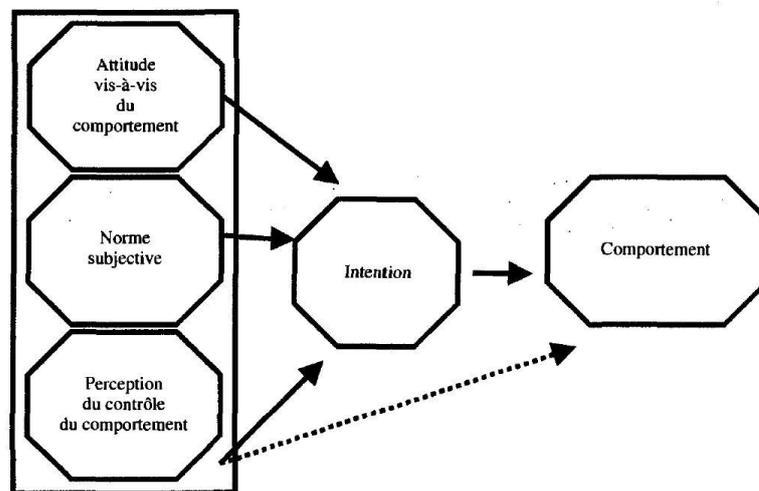
Dans ces recherches, les termes employés pour décrire les attitudes et les stratégies pédagogiques se réfèrent à des pratiques déclarées ou effectives d'enseignants de sciences de

⁸² Nous considérons que “les questions ou thèmes politiquement sensibles” sont les équivalents francophones des “politically sensitive issues”, tout comme les “questions socioscientifiques”, voire les “questions socialement vives”, ont été considérées comme les équivalentes des “socio-scientific issues” (Marquat et al., 2014). Simonneaux et Legardez (2011) établissent une distinction entre questions socialement vives et questions socioscientifiques : les recherches sur les questions socioscientifiques ne prendraient pas en compte l'interdisciplinarité, la place des savoirs sociaux ou professionnels, se centrant ainsi uniquement sur les contenus et la nature des sciences naturelles, conformément à une approche propre à la didactique des sciences (voir chapitre 1).

la nature ou de sciences humaines et sociales, essentiellement en contexte d'éducation formelle, au primaire ou au secondaire. Apportons quelques éléments de clarification sémantique.

A1. Attitudes et positions

Selon la théorie de l'action planifiée de [Ajzen \(1991\)](#), l'attitude⁸³ est un sentiment positif ou négatif, lié à l'estimation de la capacité à adopter une pratique, en lien avec une évaluation des conséquences possibles. L'attitude de l'éducateur envers le traitement d'une question politiquement sensible reflète donc sa capacité⁸⁴ pédagogique. Selon Ajzen, le lien entre attitudes et pratiques (comportements) est complexe, et suppose de s'intéresser également aux normes subjectives et à la perception par l'éducateur de sa capacité à contrôler la pratique (sentiment de contrôle).



Modèle de l'action planifié selon [Ajzen \(1991\)](#)
In [Albe et Simonneaux, 2002](#), p.134

Comme le précisent [Albe et Simonneaux \(2002\)](#) ou encore [Hernandez et al., \(2005\)](#), l'attitude, la norme subjective (pression sociale et de l'entourage que perçoit l'individu pour adopter ou non une pratique), et le sentiment de contrôle (facilité ou difficulté à adopter la pratique, souvent en référence à des expériences passées et des obstacles anticipés) sont trois éléments qui déterminent l'intention d'agir. Ils sont fondés chacun sur des croyances personnelles que le concept de posture nous amènera à analyser (**chapitre 3**).

⁸³ Selon [Fido \(1999, p.26-27\)](#), l'attitude pourrait s'apparenter à une représentation sociale au sens de la psychologie sociale de Moscovici, c'est à dire à un sens que l'on donne à une situation ou un objet source de tension ([Kalampalikis et Apostolidis, 2016](#)). Fido se référant à McGuire précise que le lien entre attitude et comportement est un lien particulièrement complexe. Un des scandales en psychologie sociale est, selon l'auteur, d'avoir véhiculé l'idée que changer les attitudes changera nécessairement les comportements ([McGuire, 1986, p.92](#)). Cette vision est problématique dans les courants d'éducation à l'environnement qui supposent que ce lien causal direct existe, et s'acharnent à faire évoluer les attitudes sans constater nécessairement de changement de comportements.

⁸⁴ Voir page 30 pour un commentaire critique de ce concept.

Dans les travaux anglo-saxons précédemment cités, les enquêtes ont surtout tenté de cerner les attitudes et les stratégies, souvent par questionnaires et/ou par entretiens, sans pouvoir rentrer dans la complexité des intentions. Le concept de posture est une tentative pour décrire et comprendre les intentions d'action, c'est-à-dire les représentations de la volonté d'action pédagogique et de pédagogisation de questions politiquement sensibles, et plus généralement la volonté d'éducation au politique.

Les premiers travaux que nous présentons sont ceux de l'américain [Kelly \(1986\)](#) qui ne parle pas d'attitude, ni de posture mais de position et de rôle. Les recherches francophones ont parfois qualifié les positions de Kelly de postures. En effet, dans la francophonie, il est courant de faire la distinction entre posture et position. La posture est plutôt considérée comme une attitude, une manière de faire et d'être qui permet d'occuper, de s'approprier, d'incarner une position ([Vezier et Buttier, 2021](#) ; [Viala, 2016](#)). La position regroupe quant à elle un ensemble de représentations théoriques vis-à-vis de l'apprenant, de la sensibilité politique de la question traitée et des enjeux éducatifs de sa pédagogisation. La position relève donc de la conviction. Une posture quant à elle se constate et relève du fait : c'est ce que la personne montre de son comportement, c'est "le point de vue à partir duquel on décide de parler et d'agir" ([Meirieu, 1997](#), p.27). Pour Meirieu, "l'articulation entre position et posture est problématique : l'effort pour que la posture incarne la position est toujours à (re)faire" (communication personnelle du 25 septembre 2022).

A2. Les "positions" archétypales de Kelly

[Kelly \(1986\)](#) parle donc de position et de rôle des enseignants, dans son étude rendue célèbre en France par les écrits de Laurence Simonneaux, dans le monde de l'éducation formelle, mais également par les approches didactiques non formelles (en musée par exemple par Yves Girault), et dans l'univers de la communication scientifique (avec les travaux d'Éric Triquet ou de Bergandi⁸⁵).

Dans de nombreuses recherches francophones récentes, les quatre positions identifiées par [Kelly \(1986\)](#) dans son article "Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role" sont utilisées comme cadre de lecture des positions des éducateurs aux prises avec des questions controversées. Ces positions résulteraient du choix de l'enseignant d'ignorer ou de minorer dans son enseignement les dimensions controversées de la question traitée (exclusion neutre ou exclusion partielle), soit de les évoquer de manière impartiale, en donnant ou non son opinion personnelle (impartialité neutre ou impartialité engagée). Ces quatre positions reflètent différentes formes d'engagement pédagogique dans la discussion d'une question controversée. Exclusion neutre ou exclusion partielle sont ainsi deux perspectives d'action évitant la controverse. Les deux perspectives impartiales proposent la

⁸⁵ En s'intéressant aux positions des "scientifiques impliquées" en génie génétique, en biologie de synthèse ou encore en ingénierie écologique, [Bergandi \(2018\)](#) articule les positions de Kelly selon deux plans, celui du choix d'expression ou pas de son opinion personnelle, et celui de "l'objectivité épistémique" du chercheur qui considère qu'il y a ou non une dichotomie entre savoirs et valeurs.

présentation pédagogique de tous les points de vue en compétition, l'enseignant n'exprimant son point de vue personnel que dans la position d'impartialité engagée. Pour Kelly, c'est cette position (cette attitude ou cette posture diront les francophones) qui permettrait de développer l'engagement civique et le courage des apprenants (Kelly, 1986, p.133).

A3. La “position” d'impartialité engagée : conditions et résistances

Dans la posture d'impartialité engagée, le pédagogue choisit donc de clarifier sa position sur le sujet traité, et son système de valeurs. Il se positionne alors dans un rapport horizontal avec ses publics, acceptant le fait d'être critiqué. Il estime que, pour se construire une position, l'apprenant doit se confronter à une position clairement affichée, qu'il doit pouvoir critiquer librement, publiquement et de manière argumentée (Kaufmann et McDonald, 1995).

Cette position d'impartialité engagée, qui suppose un contrat didactique spécifique, rencontre la résistance de certains apprenants habitués à un rapport plus vertical avec l'éducateur, mais également des membres de la communauté éducative craignant l'endoctrinement des apprenants dont le développement moral serait encore fragile. Cette position est donc objet de controverse en éducation et en formation, car elle interroge le lien réel ou supposé entre divulgation de l'opinion de l'éducateur et mise sous emprise intellectuelle et socio-affective de l'apprenant (Meirieu, communication personnelle du 22 juin 2022).

A4. La diversité des stratégies derrière les positions de Kelly

Au Royaume-Uni, les enquêtes de Stradling et al. (1984) et Stradling (1985) ont été remobilisées dans les années 2010 dans l'intention d'établir un guide pédagogique pour l'enseignement de questions controversées en Europe (Papamichael et al., 2016). Elles permettent de raffiner la typologie de Kelly en montrant que derrière les positions décrites par l'américain, l'enseignant peut développer diverses stratégies. Certaines stratégies identifiées par Stradling sont même des positions d'impartialité faussement engagée, comme la stratégie de “l'avocat du diable” ou celle de l'alliance.

- **Ce que nous apprennent les travaux de Stradling**

Les 6 stratégies décrites par Stradling et al. (1984) peuvent trouver leur place dans la catégorisation de Kelly. Ces stratégies permettent également de souligner les risques perçus par les éducateurs, qui sont essentiellement des risques d'endoctrinement ou d'inculcation de valeurs (Fido, 1999). Ces risques didactiques sont particulièrement bien identifiés dans le kit pédagogique de Papamichael et al. (2016), qui se réfère largement aux travaux de Stradling.

Ainsi l'**exclusion partielle** des points de vue contradictoires de Kelly s'apparente chez Stradling à prôner la “position officielle” des pouvoirs publics, lorsqu'elle existe, pour légitimer l'enseignement de la question controversée et se mettre à l'abri des récriminations.

Mais si l'éducateur ne partage pas la position officielle, il risque de se sentir en position difficile, ce que nous avons appelé ailleurs "malaise didactique" (Urgelli, 2009) puis "malaise éthique" (Urgelli et al., 2011 ; Urgelli, 2014). Avec cette position, les apprenants risquent également de penser que la discussion est inutile puisqu'il n'y a qu'un seul point de vue qui importe.

La position impartiale mais engagée de l'éducateur quant à elle rejoint "l'engagement clair" de Stradling, une position qui permet aux apprenants d'identifier les préjugés et les partis pris de l'éducateur qui détient l'autorité. Elle peut leur servir d'exemple pour analyser d'autres questions politiquement sensibles. Comme nous l'avons indiqué, Kelly précise que cette position peut permettre de développer des compétences d'engagement civique, de courage et d'honnêteté vis-à-vis de l'autorité :

"When students have access to the authority's ideas, are repeatedly pressed to challenge the validity of those ideas, and are coached in the process free from spurious sanctions, they are assuredly engaged in an educationally enriched environment where civic commitments, competences and courage are born and renewed." (Kelly, 1986, p.133, se référant à Mosher, 1982).

Mais si le contrat didactique n'est pas discuté, en encourageant les apprenants à critiquer et à contredire les positions de l'éducateur dans un climat exempt de toute sanction, alors l'expression de la position de l'éducateur peut conduire certains apprenants à l'accepter sans effort de contradiction, simplement parce que le pédagogue détient l'autorité. Le risque est alors de conduire les apprenants vers une "forme d'adhésion instrumentale", comme le font certains élèves créationnistes lors de l'enseignement de l'évolution humaine (Hrairi et Coquidé, 2002).

"Parce que la neutralité en contexte pédagogique est particulièrement difficile à tenir sans mutisme" (Piot, 2021) et parce qu'elle s'apparente à un manque de clarté, la **position impartiale et neutre** de l'éducateur donne pourtant lieu à de multiples variations stratégiques sur le terrain. Citons en quatre en référence aux travaux de Stradling :

- "L'approche équilibrée", qualifiée dans la littérature anglosaxonne de "balance", consiste à présenter aux publics un large éventail de positions sur la question sensible, mais sans donner son propre avis. Si cette attitude permet de mettre en lumière des arguments auxquels les élèves n'auraient pas pensé, elle peut donner l'impression que tous les arguments se valent (relativisme) ou qu'ils sont étayés par des faits. Selon Stradling, l'approche équilibrée peut également conduire à une polarisation extrême des échanges avec renforcement des préjugés existants.
- La "présidence neutre" permettrait à l'éducateur d'animer les discussions sans exprimer son opinion personnelle, et réduire selon lui le risque d'influence sur ses publics. Mais cette attitude est difficile à tenir lorsque des opinions mal informées sont exprimées. Elle peut alors contribuer à renforcer les préjugés et les positions existantes. Elle pourrait même décrédibiliser l'éducateur aux yeux de ses publics.

- “L’avocat du diable”⁸⁶ consiste à prendre systématiquement le contrepied de la position défendue par l’élève afin de permettre l’expression de la diversité des points de vue. Mais les publics risquent d’associer à tort la position personnelle de l’éducateur à certaines positions contradictoires, notamment si l’éducateur les défend avec une simulation d’engagement, ce qui risque encore de renforcer les préjugés existants. Nous pourrions qualifier cette position d’impartialité faussement engagée.
- Signalons enfin la stratégie de “l’alliance” qui consiste à simuler un engagement en faveur de la position minoritaire d’un élève, ou d’un groupe d’élèves, pour les aider à exprimer leur point de vue et leur apprendre à argumenter. Pour certains élèves, cette stratégie faussement engagée peut apparaître comme une marque de favoritisme ou comme l’expression du point de vue personnel de l’éducateur.
- **Ce que nous apprennent les travaux de Hess**

Les travaux de [Hess \(2004, 2005\)](#) montrent également une diversité d’attitudes et de stratégies qui rejoignent les quatre positions archétypales de Kelly, à partir d’enquêtes sur les discussions conduites en classe secondaire à propos de questions politiquement sensibles⁸⁷. Derrière l’évitement des controverses publiques ou leur prise en charge pédagogique, l’auteure identifie à quatre attitudes de l’enseignant, avec 3 formes d’évitement en lien avec la représentation que l’enseignant se fait de la controverse et de sa capacité à la prendre en charge pédagogiquement :

- L’évitement : cette position s’apparente à l’**exclusion neutre** de Kelly, comme le précise également [Fido \(1999\)](#). “Avoidance [...] The issue is controversial, but my personal views are so strong that I do not think I can teach it fairly, or I do not want to do so.” ([Hess, 2004](#))
- Le déni : Il s’agit d’une position d’**exclusion partielle** de controverses. “Denial [...] Some people may say it is controversial, but I think they are wrong. There is a right answer to this question. So I will teach as if it were not controversial to ensure that students develop that answer.” ([Hess, 2004](#))
- La préférence : Là aussi, c’est une position d’**exclusion partielle** mais qui se fonde sur l’idée que dans la controverse, il y a une position légitime à défendre et à faire adopter aux élèves. “Privilege [...] It is controversial, but I think there is a clearly right answer and will try to get my students to adopt that position.” ([Hess, 2004](#))
- L’approche équilibrée : Cette position est celle de l’**impartialité neutre** qui propose d’engager les élèves dans l’étude équilibrée des différents points de vue

⁸⁶ Selon [Oulton et al. \(2004\)](#), les simulations par l’éducateur d’une position d’impartialité engagée (avocat du diable ou alliance) permettraient de conduire les discussions vers l’analyse par les apprenants de points de vue alternatifs.

⁸⁷ [Hess et Posselt \(2002\)](#) qualifient ces questions de *controversial public issues*. Ce sont pour elles des questions de politique publique non résolues et qui suscitent d’importants désaccords. Hess estime que discuter en classe de telles questions a des vertus pour une éducation à la participation politique ([Hess, 2005](#)) et pour l’avènement d’une société plus démocratique. C’est cette conviction qui conduira Diana Hess à publier avec Paula MacAvoy l’ouvrage intitulé *Political classroom* (2016). Merci à Sabrina Moisan (Université de Sherbrooke au Québec) d’avoir attiré notre attention sur ce point, en juin 2022.

contradictoires. “Balance [...] The issue is controversial and I will aim toward balance and try to ensure that various positions get a best case, fair hearing.”

Hess (2005) estime que derrière cette diversité de positions et de stratégies, il y a une question centrale, qu’elle nomme “the disclosure question” :

“I used to believe that the most important decision teachers had to make about teaching controversial issues was whether (and, if so, in what ways) they should disclose their personal views on the issue to their students. The “disclosure question” is prevalent in the literature, causes heated debates among teachers”. (p.47)

A5. Une première modélisation des attitudes des pédagogues : divulgation et emprise

Selon nous, cette question de la capacité de l’éducateur à gérer sa position personnelle à propos d’une question politiquement sensible (divulguer ou masquer son opinion personnelle), qualifié par les anglo-saxons de “disclosure question”, peut être mise en relation avec la représentation qu’il se fait de la sensibilité politique de la question et des enjeux de la pédagogisation. Le croisement de ces déterminants nous permet de proposer une première modélisation des attitudes identifiées par Kelly (1996) et Hess (2005) (figure ci-dessous) :

ATTITUDES de l'ÉDUCATEUR (Urgelli, 2022, d'après Kelly, 1986 et Hess, 2005)		Représentation de la neutralité de l'éducateur (The disclosure question)	
		L'éducateur divulgue son opinion personnelle et/ou institutionnelle sur la QPS	L'éducateur ne doit pas divulguer son opinion personnelle et/ou institutionnelle sur la QPS
Représentation de l'éducation par les questions politiquement sensibles (QPS*) *c'est une question qui articule savoirs, croyances, valeurs, émotions et intérêts, qui mobilise et qui divise (Stradling, 1985 ; Albe, 2009)	La sensibilité politique est un objet pédagogique trop “risqué” face à la diversité des publics	exclusion PARTIALE dans les discussions en classe	exclusion NEUTRE dans les discussions en classe
	La sensibilité politique peut être un objet d'éducation au politique	participation impartiale et ENGAGÉ dans les discussions en classe	participation impartiale et NEUTRE dans les discussions en classe

Le concept de posture (**chapitre 3**) nous permettra de raffiner cette première modélisation des attitudes des pédagogues car il manque, selon nous, d’autres déterminants importants d’engagement, comme la représentation que l’éducateur se fait des capacités d’apprentissage et d’émancipation cognitive et psycho-affective des apprenants.

Dans la remarquable revue de littérature qui accompagne sa thèse, Fido (1999) estime que la question de la divulgation de son opinion personnelle est intimement liée à la crainte d’influence (endoctrinement ou d’inculcation de valeurs) des apprenants considérées comme des acteurs moralement fragiles et en développement dans le cadre d’une relation éducative.

Ce lien entre divulgation et emprise s'inscrit dans une théorie de l'influence bien connue en sciences de la communication (Fourquet, 1999) : les énonciateurs influenceraient fortement les récepteurs considérés comme des acteurs plus ou moins passifs. Dans le cadre de cette théorie communicationnelle largement discutée, l'attitude de balance, en tant qu'approche impartiale et neutre de la question politiquement sensible, permettrait de limiter ce risque, alors que la position d'impartialité engagée (Kelly, 1986) ferait ressurgir la crainte d'une mise sous emprise des publics apprenants.

A6. Le sentiment de contrôle des situations pédagogiques

En étudiant les résistances des enseignants au traitement de thèmes sensibles, Hirsch (2017) estime que la capacité de contrôle (de la situation pédagogique, des apprentissages et des contenus d'enseignement disciplinaire) est un déterminant important d'engagement ou d'évitement pédagogique de ces questions :

Les recherches montrent que les enseignants préfèrent souvent éviter ces thèmes sensibles (même lorsqu'ils font partie de leur programme), parce qu'ils se sentent peu légitimes de les aborder (Hirsch et McAndrew, 2016), parce qu'ils ont peur de la réaction des parents, de la direction et même la cour (Maxwell, McDonough & Waddington, 2019), parce qu'ils n'ont pas assez de connaissances pour le faire (Moisan et al., 2015), parce qu'ils ont peur de cette zone d'incertitude (Lantheaume, 2008).

Le sentiment de contrôle, et/ou la limitation des risques, semblent donc des déterminants importants, présents d'ailleurs dans la théorie de l'action planifiée de Ajzen (1991). Avec l'attitude de l'enseignant et ses normes subjectives, il participe donc probablement à la définition des intentions d'action de l'éducateur.

A7. Les attitudes juridiquement acceptables

Les travaux de Maxwell et al. (2019) ont consisté à analyser plusieurs affaires portées en justice aux USA et au Canada, impliquant des acteurs de l'école (parents, élèves, étudiants, enseignants, chefs d'établissement) aux prises avec le traitement pédagogique de questions politiquement sensibles. Ces affaires ayant fait jurisprudence, elles ont permis aux auteurs de discuter le degré de liberté de parole et d'action pédagogique acceptable juridiquement.

Lorsqu'un enseignant aborde en classe des questions politiquement sensibles, il s'expose aux risques que ses discours et ses pratiques pédagogiques suscitent des interpellations et des contestations de la part de ses publics et des représentants de la communauté éducative. L'analyse de ces affaires a conduit les auteurs à identifier 4 critères qui permettent à l'enseignant, et à l'éducateur, d'évaluer s'il peut parler librement d'une question sensible, sans craindre d'être conduit en justice.

L'éducateur devrait vérifier :

1. L'inscription de ses discours et de ses supports pédagogiques dans le cadre des programmes éducatifs officiels (« Curricular Alignment »)
2. L'impartialité : en raison de sa posture d'autorité et face à des publics captifs, il ne doit pas donner l'impression qu'il essaie d'imposer son point de vue et doit donc rester impartial (« Evenhandedness »)
3. La prise en compte de l'âge des publics (« Age Appropriateness ») : il doit veiller à les exposer à des discours appropriés, qui ne les traumatisent pas. Le matériel pédagogique ne doit pas véhiculer des images de haine et de violence. Pour maintenir la confiance entre l'institution et les publics, l'enfant est considéré comme un être complet mais aussi inachevé, comme l'a souvent revendiqué Korczak, initiateur des droits de l'enfant (Meirieu, 2018)
4. L'évitement de la crise à l'échelle de l'institution, en lien avec les propos tenus et/ou le matériel utilisé (« Avoiding Foreseeably Inflammatory Speech »).

Nous pourrions également ajouter un autre critère qui est celui de la temporisation, particulièrement utilisée dans le monde médical dans le cadre du traitement de pathologies à l'issue incertaine. Les questions vives étant sensibles d'un point de vue socio-affectif, l'éducateur peut également défendre le caractère formateur de l'inhibition à la réaction ou à la réponse immédiate, en disant « prenons le temps d'y réfléchir ensemble ». L'adoption de cette temporisation serait également une contribution au développement moral et intellectuel de l'enfant.

A8. Des attitudes controversées : divulgation, emprise et contrôle

Selon Hess (2002 ; 2004), la diversité des rôles et des positions pédagogiques que les enseignants adoptent à propos d'une question politiquement sensible traduit des engagements et des interprétations divers de ce que peut être une éducation à la démocratie.

Cette diversité d'attitudes et de stratégies est donc le reflet d'une controverse (Fido, 1999, p.5), Oulton et al. (2004) rappelant dans une étude portant sur des enseignants du primaire :

“A survey of the literature suggests that the principles and methods relating to the teaching of controversial issues are themselves controversial.” (p.489) [...] The literature on the teaching of controversy includes advice on the principles that teachers might adopt. A number of these principles appear themselves to be controversial: neutrality, balance and reason⁸⁸.”(p.491)

⁸⁸ Dans la discussion d'une question politiquement sensible, l'approche pédagogique par la raison des faits viserait à établir la position la plus acceptable. Mais une telle question étant par essence indéterminée épistémologiquement et surdéterminée par un système de valeurs et une idéologie venant compenser l'indétermination épistémologique (Fabre, 2017, p.527-528), l'approche par la rationalité tout comme celle du

Fido (1999, p.40) précise d'ailleurs que le choix d'attitudes et de positions des enseignants est flexible, dépendant de la question sensible traitée, du groupe d'élèves, des compétences liées à leur âge. Ce choix dépend également de la situation, du contexte, des expériences et des croyances personnelles de l'enseignant.

L'attitude de neutralité, qu'elle conduise à l'exclusion de discussions politiquement sensibles, ou à la présentation de tous les points de vue contradictoires sans divulguer son opinion personnelle est considéré comme difficile à tenir, car peu crédible à l'échelle du groupe classe dans lequel l'enseignant essaie de construire un rapport de confiance (Stradling, 1985). Raison pour laquelle Kelly (1986) milite pour l'attitude d'impartialité engagée. Comme nous l'avons évoqué, la divulgation de l'opinion personnelle de l'éducateur dans les discussions à propos d'une question politiquement sensible est donc au cœur de cette controverse portant sur la relation pédagogique.

A première vue, l'approche équilibrée d'une question politiquement sensible semblerait plus facile à mettre en œuvre, Mais que ce soit avec l'attitude de neutralité ou l'approche équilibrée, Cotton (2006) montre que ces deux attitudes sont revendiquées par les enseignants parce qu'ils souhaitent cacher leur opinion pour ne pas influencer celles des élèves. Mais malgré eux, ces attitudes peuvent les conduire à révéler leurs points de vue et même à influencer les élèves à travers les questions qu'ils posent⁸⁹. Durant les interactions dans la classe à propos de controverses environnementales, les enseignants expriment explicitement ou implicitement leurs opinions, à travers les questions qu'ils posent ou le contrôle des tours de parole, ce qui serait la révélation de l'existence d'un "curriculum caché" (Jackson, 1968, cité par Cotton, 2006, p. 238).

consensus apparaît ici réductionniste, et risque de polariser les échanges. A propos d'une question controversée, la discussion étant plutôt ouverte puisqu'il n'existe pas de réponses, l'objectif serait de chercher les raisons des divergences de points de vue, souvent liées à des systèmes de valeurs différents (le "pluralisme agonistique" de Mouffe, 2003), et d'essayer de trouver un compromis (Haydon, 1997), un peu comme dans la stratégie de la "controverse constructive" (Johnson et Johnson, 2009 ; Boisvert, 2019). Cette discussion ouverte explore, par une pensée divergente, les solutions possibles et acceptables (Levinson, 2018) et les objections. Dans le cas d'une discussion fermée, qualifiée par Bridges (1979) de "pseudo-discussion", Young (1984) estime qu'il s'agit d'une volonté de contrôle des contenus et de la situation par l'enseignant. Cette intention le conduit alors à fermer les échanges en choisissant les questions posées, en distribuant la parole aux élèves de son choix, et en reformulant les réponses qui vont dans le sens de ses attentes pédagogiques. Young estime même qu'il s'agit d'une forme d'endoctrinement. Pour en savoir plus, voir Fido, 1999, pp.40-45.

⁸⁹ Cotton (2006, p.227) identifie ainsi trois stratégies qui conduisent l'enseignant à exprimer plus ou explicitement son opinion : 1. en sollicitant les points de vue personnels des élèves, par une question adressée à l'ensemble de la classe, ou à un élève en particulier, et en demandant une vision alternative. 2. en laissant les élèves discuter leurs propres points de vue, en situation de classe entière, avec une contribution limitée de l'enseignant ; 3. en contestant les opinions des élèves par l'attitude d'avocat du diable, avec l'intention de faire s'exprimer une opinion contraire.

A9. Des positions aux attitudes, puis aux postures ?

Nos travaux d'enquête par entretiens auprès d'enseignants de sciences (Urgelli et al., 2018 ; Urgelli, 2023) nous ont également permis de retravailler les positions de Kelly, et de les ouvrir au regard des pratiques souvent déclaratives, tout en nuancant la position d'impartialité neutre, dont nous avons montré son aspect inopérant dans le cadre de travail en équipe d'enseignants pluridisciplinaires ayant à traiter la question politiquement sensible de l'origine anthropique du réchauffement climatique (Urgelli, 2009).

A partir de l'analyse des déclarations enseignantes à propos de la gestion de situations d'épreuve, nous avons montré que derrière la position d'évitement, ou d'exclusion neutre de controverses pour reprendre l'appellation de Kelly, se déploie une diversité d'attitudes, en rapport avec des manières de faire, et donc de stratégies allant de l'auto-censure, décrite dans le rapport de l'inspecteur Obin (MENESR, 2004), à la demande d'adhésion, au refus de répondre, et même au mensonge permettant d'enrôler les élèves qui refuseraient d'entrer dans les apprentissages (Urgelli, 2023).

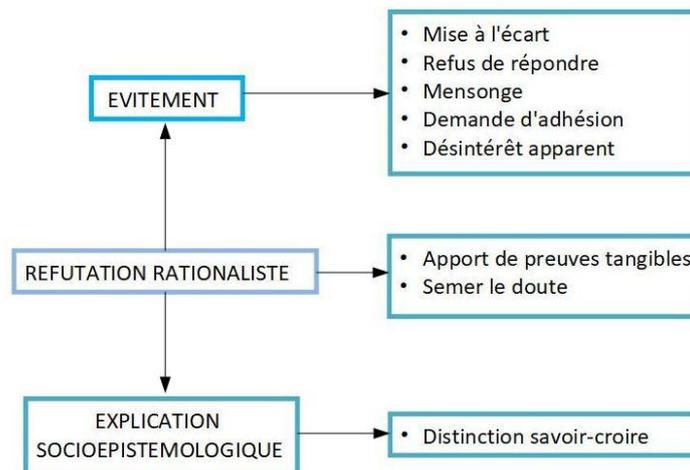


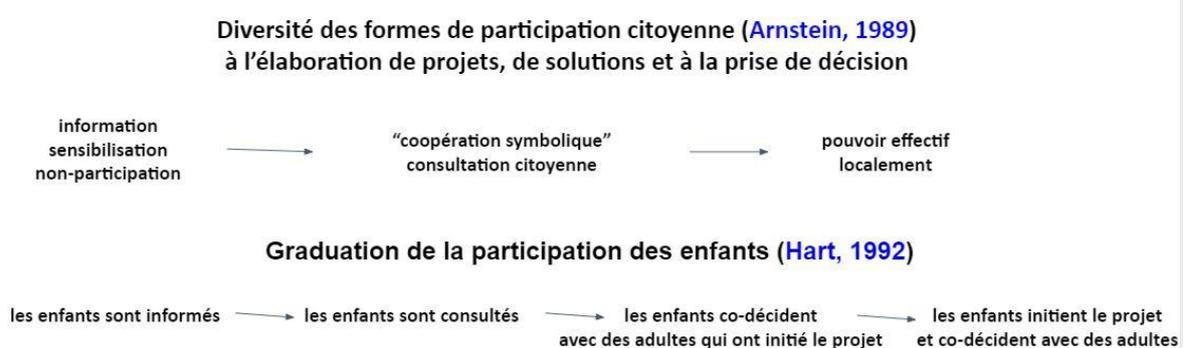
Schéma reliant les trois postures des enseignants de sciences à une diversité d'attitudes et de stratégies d'action (In Urgelli, 2023)

C'est la compréhension de cette diversité de positions, d'attitudes et de stratégies qui donne son sens au concept de postures éducatives. Il permet de lier les stratégies des éducateurs à leurs intentions d'action, des intentions qui englobent elle-même des attitudes, des normes subjectives et des sentiments vis-à-vis des stratégies possibles et de leurs risques éthiques et didactiques. Nous considérerons en première approximation que la posture est une attitude qui permet d'occuper et de s'approprier une position, et de développer une stratégie d'action en cohérence.

B. Trois stratégies pédagogiques et trois formes de participation des apprenants

Pour [Oulton et al. \(2004\)](#), les principales stratégies de traitement pédagogique de questions politiquement sensibles sont au nombre de trois : débat conventionnel, jeu de rôle ou démarche d'enquête. Toutes ces stratégies tentent de conduire les publics à explorer une diversité de points de vue alternatifs, en petit groupe ou en groupe classe, en fonction de l'actualité ou d'un incident local, de manière spontanée ou plus structurée, sur une ou plusieurs séances, à partir de ressources et d'activités minutieusement organisées ([Hirsch et al., 2015](#)). Nous regroupons dans la suite les débats conventionnels et les jeux de rôle dans les pédagogies du débat, et nous distinguerons les démarches d'enquêtes à visée réflexive des pédagogies visant la transformation sociale.

Ces différentes stratégies peuvent s'inscrire dans la classification proposée par [Fortin-Debart et Girault \(2009\)](#) à partir de l'échelle de participation citoyenne en démocratie de [Arnstein \(1969\)](#). Les auteurs retiennent trois formes de participation citoyenne, allant de l'approche informative des citoyens à la participation effective constatée dans des projets d'aménagement local du territoire, dans les politiques de la ville et les conseils de quartier en France ([Donzelot et Epstein, 2006](#)). En contexte éducatif, la graduation de [Hart \(1992\)](#) permet de modéliser différentes stratégies d'éducation au politique, en fonction de la participation des enfants.



Participation citoyenne en démocratie et participation des enfants dans un programme d'éducation aux questions politiquement sensibles. D'après [Fortin-Debart et Girault \(2009\)](#).

L'approche informative est une forme de non-participation, visant souvent l'adhésion des citoyens et inscrite dans le modèle du déficit de connaissances et de compétences des citoyens ([Irwin, 2001 ; Callon et al., 2007 ; Groleau et al., 2022](#)). En contexte éducatif, l'intention est de changer les comportements par l'information des jeunes, dans le cadre d'une pédagogie behavioriste et positiviste s'appuyant sur les recommandations d'experts.

L'approche par coopération symbolique s'appuie sur une forme de participation consultative détachée de la prise de décision et elle aussi encadrée dans l'idéologie de la compétence et dans un modèle technocratique ([Roqueplo, 1974, 1997](#)) : le pouvoir et la prise de décision sont délégués aux experts, sans réelle association des citoyens. En contexte éducatif, les apprenants sont consultés ([Hart, 1992](#)) et les possibles décisions sont soumises à leur raison

critique, à travers une approche épistémologique de l'expertise, des jeux de pouvoirs, d'intérêts et de valeurs.

La troisième approche de la participation, revendiquée par la gauche politique, syndicale et associative constitue une alternative à la démocratie représentative, en reconnaissant que les citoyens qui souhaitent participer à la prise de décision ont des connaissances et des compétences pratiques qui permettent de coconstruire des projets et des solutions. En contexte éducatif, et dans le courant de la critique sociale (Sauvé, 1997), les apprenants participent effectivement à la prise de décision et développent ainsi un pouvoir d'agir qui les rend acteurs d'une transformation des réalités sociales. Cette approche pédagogique passe par l'organisation d'investigations collectives ancrées dans des problématiques locales.

Cette classification permet ainsi de porter une attention particulière aux formes de participation des apprenants dans chacune des stratégies pédagogiques de débat, d'enquête ou de transformation sociale que nous allons présenter.

C. Les pédagogies du débat : un agir communicationnel ?

Dans les années 2000, les travaux francophones de [Bader \(2003\)](#), [Simonneaux \(2003\)](#) et [Albe et Simonneaux \(2003\)](#) se sont intéressés aux argumentations des élèves lors de débats à propos de controverses sociotechniques, avant de se tourner vers l'étude des démarches d'enquête ou de cartographie des controverses en milieu scolaire dont nous parlerons dans la section suivante.

[Simonneaux \(2003\)](#) identifie chez les enseignants deux formes pédagogiques de débat mobilisées dans le traitement de questions socialement vives : le débat conventionnel et le jeu de rôles. Nous ajouterons une autre forme de débat qualifiée de “controverses constructive” par les américains [Johnson et Johnson \(2009\)](#) et popularisé dans la francophonie par les écrits de [Boisvert \(2019\)](#).

C1. Débat conventionnel et jeu de rôle

Le jeu de rôle est une forme de débat dans lequel les arguments sont fournis au participants ([Chalmeau et al. 2019](#)) à partir d'une problématisation construite plus ou moins collective. Si le jeu de rôle conduit souvent à se mettre dans la peau d'un personnage qui ne convient pas toujours au participant, l'exercice a le mérite de favoriser la participation de tous et de mettre à distance les dimensions affectives personnelles particulièrement présentes dans les questions sensibles ([Hirsch et al., 2015](#) ; [Hirsch, 2017](#)).

Dans le guide pédagogique pour aborder les questions sensibles, [Hirsch et al. \(2015\)](#) schématise l'approche pédagogique de la manière suivante (p.4) :

- I. **La réflexion** sur la pertinence d'aborder un sujet sensible avec des élèves;
- II. **La préparation** de votre animation du sujet sensible avec des élèves;
- III. **L'animation** d'un sujet sensible avec des élèves;
- IV. **Le retour** sur les échanges et la démarche de problématisation réalisée.

[Hirsch et al. \(2015, p.8\)](#) recommandent au pédagogue d'entrer dans une phase de réflexion pour estimer s'il ne se sent pas capable de traiter une question sensible soulevée par un élève et en lien avec l'actualité. Il lui faut évaluer si la charge émotionnelle n'est pas trop forte, si le moment est approprié, et si le sujet aborde bien des thématiques en lien avec les apprentissages officiellement visés, en accord avec le critère que [Maxwell et al. \(2019\)](#) qualifie de “Curricular Alignment”.

[Simonneaux \(2003\)](#) estime qu'en exprimant des arguments et écoutant des arguments contraires au sien, les situations débats à propos d'une question vive permettraient aux participants de clarifier leur pensée, avec l'espoir de changements d'opinion et des prises de décision. L'hypothèse est que l'opinion se construirait à l'écoute des autres, avec extraversion vers autrui et face à face avec soi-même. Si les situations débats permettent donc de se mettre à l'épreuve de l'altérité, comme lors des débats à visée philosophique ([Lamarre, 2006](#)), les études de [Simonneaux \(2003, 2005\)](#) montrent pourtant que même si des connaissances nouvelles apparaissent dans les arguments des participants, peu de participants changent d'opinion à propos de la question traitée.

C2. Différences d'argumentations dans le débat ou le jeu de rôle

Dans le jeu de rôle, les argumentations des élèves semblent plus superficielles que durant le débat conventionnel, notamment lorsque les arguments sont loin de leur point de vue personnel, mais aussi parce que les participants essaient de glisser les arguments de leur personnage. Ils sont alors moins réceptifs aux arguments des autres et se laissent peu influencer par les positions des autres. Si les stratégies plurielles sont moins nombreuses dans le jeu de rôle, c'est probablement parce que chacun présente l'argument de son personnage, sans forcément écouter l'argument des autres.

Lorsque les situation de débats partent d'une approche binaire, et qu'elles mobilisent un déséquilibre entre le nombre d'arguments "pour" et "contre", [Simonneaux \(2003\)](#) constate le recours à des procédures paralogiques, fallacieuses, avec des transgressions causales, des stratégies d'ironie et de provocation, surtout dans le jeu de rôle.

Dans le débat, avec des tours de parole plus longs, la co-construction et l'évolution d'arguments se dessinent. Les arguments semblent plus élaborés, plus approfondis, avec plus de thèmes abordés et l'émergence de thèmes nouveaux ([Simonneaux, 2003](#)), résultant probablement d'une pensée divergente, un peu comme dans la dernière phase de la controverse constructive ([Johnson et Johnson, 2009](#)). [Chalmeau et al. \(2019\)](#) montrent que dans le jeu de rôle, en fonction des élèves, l'apparition d'arguments nouveaux par rapport au personnage joué est possible, avec parfois l'intégration des arguments d'autres personnages.

Enfin, le niveau d'argumentation semble différent en fonction du type de débat. Dans le débat conventionnel, [Simonneaux \(2003\)](#) montre que les argumentations sont plurielles, avec des phénomènes d'intégration linéaire, d'emboîtement des arguments, de mise en lien complexe, mais également de construction d'une divergence argumentative, à travers et grâce à la négociation. Dans le jeu de rôle, cette "coopérativité dialogale et argumentative" existe également : partant de l'argument de leur personnage, les jeunes atteignant des niveaux d'argumentation de l'ordre de 3 à 4, selon la catégorisation proposée par [Chalmeau et al. \(2019\)](#), inspirée de [Weisser \(2004\)](#).

Niveaux d'argumentation		Indicateurs
1	Absence de coopérativité dialogale et argumentative	Le discours d'autrui n'est pris en compte : les énoncés se succèdent sans relation entre eux.
2	Coopérativité dialogale	Les énoncés sont complémentaires mais n'apportent pas d'arguments : phrases avec « et puis..., et puis... ».
3	Coopérativité dialogale et argumentative	Les contenus sont repris et sont soit contredits (désaccord explicite) soit partagés (accord explicite) mais sans apports nouveaux.
4	Coopérativité dialogale et argumentative renforcée	Les contenus sont retravaillés et de nouveaux arguments sont apportés (aussi bien en cas de désaccord que d'accord).

Indicateurs retenus pour analyser le niveau d'argumentation au cours du jeu de rôle
(d'après [Weisser, 2004](#), in [Chalmeau et al., 2019](#), p.89)

A propos de débats sur des questions de développement durable à l'école primaire, [Chalmeau et al. \(2019\)](#) montrent que la dynamique des échanges suscités par les situations débats conduit les participants à dépasser l'approche binaire d'une polémique pour entrer dans la complexité des arguments, un peu comme le constate [Hervé \(2014\)](#) lors du traitement des controverses sur le gaz de schiste dans le secondaire. [Chalmeau et al. \(2019\)](#) identifient également la co-construction d'arguments nouveaux, permise par la justification et la négociation, ce qui témoigne de la mobilisation d'une pensée divergente, peu sollicitée dans des débats plus compétitifs visant l'adoption d'une position par rapport à une autre.

C3. La participation de l'élève au débat

D'un point de vue du nombre d'arguments échangés, dans un jeu de rôle, les interventions sont fréquentes mais courtes, alors que dans les débats, les interventions sont moins fréquentes mais d'une durée plus importante. Le nombre de tours de parole par minute est plus élevé dans le jeu de rôle. Dans le jeu de rôle, même si tous interviennent, certains « personnages » argumentent plus que d'autres, sur des durées et des fréquences d'interventions différentes.

Dans un débat conventionnel, contrairement au jeu de rôle, les praticiens et les chercheurs constatent que tous les élèves ne participent pas. Le débat conventionnel suppose d'exposer sa personne au regard des autres, ce qui pourrait expliquer que certains élèves s'effacent dans cette situation d'épreuve. D'autres raisons au silence ont été avancées : au-delà des inégalités de ressources cognitives et langagières, face à une argumentation qui heurte, certains peuvent estimer que ce n'est pas la peine de dénoncer ou de réagir ([Simonneaux, 2003](#)).

Les enseignants interrogés par [Oulton et al. \(2004\)](#) signalent la difficulté pour certains élèves à examiner des points de vue très éloignés de celui qu'ils défendent. Le rôle de l'éducateur revient alors à permettre à chacun de s'exprimer sans être mis à mal par les autres en raison de l'opinion qu'il défend, que ce soit dans un débat conventionnel ou dans un jeu de rôle.

Dans les deux situations débats, [Chalmeau et al. \(2019\)](#) précisent que des effets de leader conduisent certains élèves à se rattacher à l'argument qui semble le plus populaire, ou bien à l'argument d'un camarade qu'ils affectionnent particulièrement.

Un second effet, que ce soit dans le jeu de rôle ou dans le débat au sens strict, et que la recherche ne sait pas encore saisir en situation, est lié au fait que tous les élèves ne disposent pas des mêmes ressources personnelles pour entrer et argumenter dans la situation d'épreuve, même si l'approche pédagogique égalitariste pourrait faire l'hypothèse inverse⁹⁰ ([Forquin, 1980](#) ; [Audigier, 1999](#)). Ses ressources personnelles, inégalement réparties et que la personne s'exprime différemment en fonction des situations d'épreuve, dépendent du contexte familial, des habitudes à prendre la parole en justifiant et en négociant, de l'histoire personnelle, sociale et scolaire. Une approche par la théorie de l'énaction ([Masciotra et al., 2008](#)) permettrait sûrement de s'intéresser aux transactions qu'effectue l'apprenant en situation de débat, entre le contexte des échanges et ses ressources personnelles.

C4. Une participation liée à l'attitude de l'enseignant

[Simonneaux \(2003\)](#) précise que certains jeunes entrent dans le débat conventionnel en fonction des attentes supposées de l'enseignant, mais également de ce qu'il pense percevoir de la position personnelle de l'enseignant, notamment lorsque ce dernier se déclare neutre face aux dimensions politiquement sensibles de la question traitée. D'ailleurs, dans le jeu de rôle qui pousse l'enseignant à prendre parti en interprétant un rôle, certains élèves se placent volontairement contre les arguments de l'enseignant : « ils abandonnent la logique de leur personnage et s'opposent au pouvoir de l'enseignant » (p. 208).

Les logiques d'engagement des jeunes et des éducateurs dans les situations débats semblent donc interreliées, et probablement dépendant du contrat didactique et du contrat de communication entre les acteurs de la relation pédagogique. Ces liens mériteraient des investigations ancrées pour en comprendre la complexité, dans la logique des travaux qui s'intéressent aux liens entre postures des éducateurs et postures des apprenants ([Bucheton et Soulé, 2009](#)), prenant en compte les thèmes sensibles traités, les situations didactiques et leurs contextes éducatifs.

⁹⁰ «la reproduction des inégalités par l'école vient seulement de la mise en œuvre d'un égalitarisme formel, à savoir de ce que l'école traite comme « égaux en droit » des individus « inégaux en fait », c'est-à-dire inégalement préparés, par leur culture familiale, à assimiler le « message » pédagogique» ([Forquin, 1980](#), p.82)

C5. La “controverse constructive” : éduquer par le conflit intellectuel

Pour [Johnson et Johnson \(2009\)](#), la controverse constructive est une discussion autour des avantages et désavantages de solutions et actions proposées, l’objectif étant de synthétiser de nouvelles solutions. Cette méthode pédagogique induit l’utilisation de la délibération.

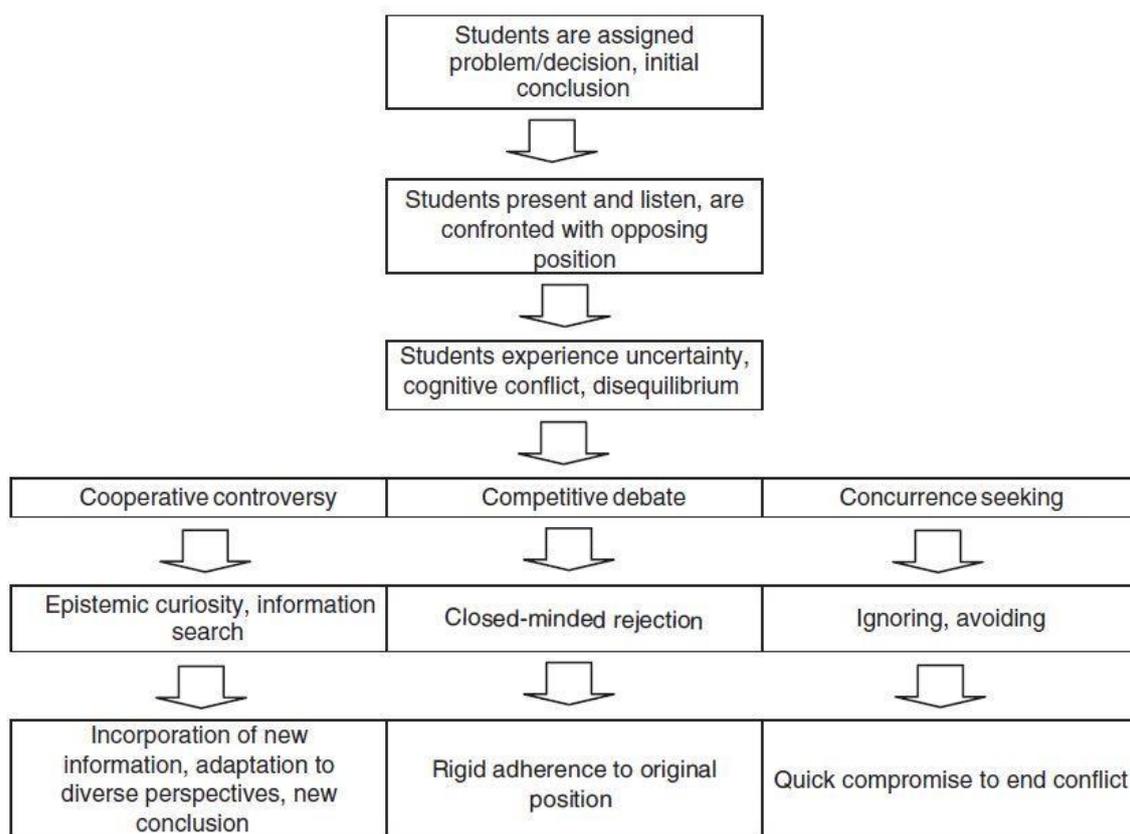
Selon [Boisvert \(2019\)](#), la controverse constructive doit permettre d’outiller les élèves pour se mesurer à la complexité des débats de société auxquels ils se confronteront inévitablement. Elle permettrait le développement de l’esprit critique et d’habiletés sociales, à travers des démarches interdisciplinaires. L’ensemble conduirait les jeunes à adopter une vision globale et plus complète des objets complexes à étudier ([Fourez, Maingain et Dufour, 2002](#)), à développer “des raisonnements intellectuels divergents” ([Boisvert, 2019](#), p.64) et à “prendre du recul sur leur interprétation du monde pour en construire une nouvelle” à travers “une démarche collaborative de conceptualisation”.

[Boisvert \(2019, p.62-63\)](#) explicite les étapes de la démarche. L’enseignant problématise un objet scolaire et suscite des prises de position différentes au sein de ses élèves. Sous forme de travail coopératif, les élèves (par équipes de 4, puis en dyade) sont ensuite invités à identifier et à analyser les points de vue opposés, tout en cherchant à bonifier chacun des arguments. Ils expérimentent ainsi le conflit cognitif⁹¹ et l’incertitude, ce qui stimule, selon l’auteure, leur curiosité épistémique et la recherche d’informations complémentaires. Les élèves rédigent ensuite une synthèse intégrative basée sur les meilleures informations et arguments identifiés. Les conflits intellectuels suscités par la problématisation de l’enseignant permettent finalement d’aboutir à un nouveau consensus. A travers une pensée divergente, une nouvelle position claire et nuancée est construite.

La démarche “constructive controversy” est distinguée d’autres formes de discussion plus compétitives, comme le schématisent ci-dessous [Johnson et Johnson \(2009, p.40\)](#). La controverse constructive se distingue des débats visant l’adoption d’une position par rapport à une autre, soit en réfutant la position adverse (*competitive debat*), soit en l’évitant ou en l’ignorant (*concurrency seeking*)⁹².

⁹¹ Pour [Johnson et Johnson \(2009\)](#), le conflit cognitif se produit lorsque des idées incompatibles existent simultanément dans l’esprit d’une personne ou lorsqu’une information reçue ne paraît pas cohérente avec les idées préexistantes. Le conflit cognitif est lié à une controverse qui survient lorsque les idées, informations, conclusions, théories ou opinions d’une personne sont incompatibles avec celles d’une autre et que les deux cherchent un point d’entente.

⁹² Ces trois formes de discussion évoquent d’ailleurs les différentes positions que nous avons décrites chez les enseignants de sciences (compréhension, réfutation, évitement), en situation de contestations de l’enseignement de l’évolution ([Urgelli, et al., 2018 ; Urgelli, 2023](#)).



Processes of constructive controversy, debate, and concurrence seeking.

Les concepts fondateurs de la controverse constructive sont donc le conflit, le travail coopératif et l'interdisciplinarité. Selon Boisvert (2019), se référant à Johnson et Johnson (2009) :

“intégrer des conflits à une activité pédagogique susciterait la motivation, développerait des habiletés cognitives de niveau supérieur, augmenterait l'estime de soi, favoriserait la créativité et la pensée divergente et, enfin, améliorerait le niveau de rétention. [...] Pour engendrer de tels apports, les conflits doivent être d'ordre intellectuel, c'est-à-dire qu'ils opposent des idées, des opinions, des connaissances ou des croyances [...]. La controverse constructive met alors en scène des objets complexes faisant appel à des raisonnements intellectuels divergents.” (p.63-64)

“Pour favoriser l'engagement des élèves dans la résolution du conflit, l'enseignant doit mettre l'accent sur la réciprocité dans les échanges et sur le respect mutuel [...]. Il doit encadrer la tâche des élèves en temps réel et enseigner comment pratiquer l'écoute active. En somme, il doit être clair pour les apprenantes et apprenants que la controverse constructive nécessite d'entrer dans un dialogue ouvert où chaque point de vue mérite d'être égayé.” p.64.

Ce procédé est donc une construction établie en contexte coopératif, les étudiants étant amenés à confronter leurs positions les uns aux autres, par une attitude réflexive et active. L'intérêt de cette démarche pédagogique réside dans l'hypothèse que l'identification de la diversité des points de vue va susciter une curiosité épistémique et activer une volonté de

recherche d'explications et d'informations supplémentaires, permettant ensuite de reconceptualiser et de redéfinir des conclusions et des solutions.

Selon les défenseurs de cette méthode, si les élèves travaillent fréquemment la démarche de controverse constructive, ils développeront leur ouverture d'esprit, la cohérence argumentative, la capacité à critiquer analytiquement, à interroger les positions de leur camarade, à répondre et rebondir face aux remarques, et à appréhender un problème dans une grande variété de perspectives. Tout en raisonnant de façon réflexive, ils apprendraient également que le but de la critique et du plaidoyer n'est pas uniquement de gagner, mais plutôt de clarifier les forces et faiblesses des différentes logiques de justification et d'action, afin d'adopter la décision la plus juste, au regard de critères juridiques, moraux, économiques ou politiques.

[Johnson et Johnson \(2009\)](#) signalent enfin que cette méthode fondée sur le conflit intellectuel est souvent décrédibilisée dans le monde de l'éducation, par la crainte d'une perte de contrôle de la classe et d'une remise en question de l'expertise de l'éducateur. Ce qui rejoint un des déterminants des intentions d'action pédagogique qualifié par [Ajzen \(1991\)](#) de "sentiment de contrôle". Si l'éducateur évite les conflits, les auteurs estiment qu'il risque d'encourager l'esprit de compétition, et de compromettre les relations interpersonnelles et les performances collaboratives de ses publics.

Dans cette forme de débat pouvant porter sur une question politiquement sensible, comme dans le débat conventionnel ou le jeu de rôle, des difficultés posturales sont identifiables ([Simonneaux et al., 2017](#)), la position de neutralité de l'éducateur, dont nous avons parlé dans la section précédente, étant difficile à tenir dans n'importe quelle situation pédagogique portant sur des questions sensibles.

C6. Le développement de la réflexivité critique par le débat ?

Selon [Pallascio et al. \(2004\)](#), à l'épreuve des autres et de la pensée complexe, par l'effort de justification et de pensée divergente, les situations débats contribuent à développer la réflexivité critique des participants. A travers l'argumentation comprise comme un exercice visant, par la justification et la négociation, à générer de la pensée chez autrui ([Golder, 1996](#)) et à convaincre l'autre d'adhérer à son opinion ([Breton, 1996](#))⁹³, les situations débats permettraient de développer une pensée à la fois métacognitive, critique et créative⁹⁴.

⁹³ Les situations débats placent les participants dans une tension entre *convaincre*, par l'apport de preuves et par la démonstration, et *séduire*, sur le registre de la manipulation, de la provocation, de l'ironie, ou de la provocation, ce que [Breton \(1996\)](#) qualifie de procédés rhétoriques. Le participant se trouve pris entre une « culture de l'évidence », d'inspiration scientifique et positiviste, et une « culture de l'argumentation » pour laquelle il négocie et justifie ([Golder, 1996](#)).

⁹⁴ Comme dans la formation des praticiens réflexifs, [Vacher \(2011, citant Donnay et Charlier, 2006\)](#) parle d'une forme d'un "compagnonnage réflexif" pour apprendre à gérer des situations d'épreuve. L'approche pédagogique des questions vives par le débat suppose de sortir du dialogue triaque ([Lemke, 1990](#)), c'est-à-dire « construit

En situation de débat, l'argumentation peut être considérée comme une forme d'action et devient une activité pédagogique critique et engageante, une activité langagière⁹⁵. En ce sens, débattre, c'est donc entrer dans un agir communicationnel, un agir qui se construit à travers la problématisation et l'enquête exploratoire si l'on se réfère au modèle pédagogique de [Levinson \(2018\)](#)⁹⁶.

Dans cette optique, la stratégie pédagogique du débat peut donc rejoindre les orientations de la pédagogie critique ([Freire, 1974](#) ; [Pereira, 2019](#)), dont nous parlerons dans la prochaine section, en permettant aux apprenants une conscientisation critique des rapports sociaux mis en lumière dans les débats portant sur une question politiquement sensible. A travers la construction réflexive d'argumentations complexes, et l'acquisition du "langage du pouvoir" ([Levinson, 2003](#)), ces situations permettraient de donner ainsi du pouvoir d'agir (*empowerment*, au sens de [Pesce et al., 2021](#)). Par la mise à l'épreuve du pluralisme agonistique ([Mouffe, 2003](#)), elles prépareraient les jeunes à penser le changement et la transformation sociale en démocratie, en veillant à dépasser la simple dénonciation, le relativisme ou la fatalisme dans l'exercice critique.

Pourtant, dans la situation pédagogique, les résistances à l'engagement sont nombreuses, tant du côté des apprenants ([Lange et Kebaili, 2019](#)) que des éducateurs ([Kaufman et MacDonald, 1995](#) ; [Maxwell et al., 2019](#)), notamment lorsque le modèle d'éducation à la citoyenneté se fonde sur un égalitarisme formel qui peut parfois renforcer les inégalités ([Forquin, 1980](#) ; [Audigier, 1999](#)⁹⁷ ; [Levinson, 2003](#)) ou sur la mise en scène de débats délibératifs visant le consensus.

selon la séquence suivante : question de l'enseignant - réponse de l'élève - évaluation de l'enseignant ([Simonneaux, 2003](#), p.207).

⁹⁵ Chez des élèves de première S, lors de débats portant sur des controverses sociotechniques environnementales, une diversité d'actions langagières ont été identifiées par [Simonneaux \(2003\)](#). Elle en liste quelques-unes : jugement, relance, réponse, question, hypothèse, interpellation, déclaration, objection, évitement, restriction, etc...

⁹⁶ [Levinson \(2018\)](#) considère que l'argumentation, qui accompagne les problématisations et les enquêtes exploratoires sur une question socio-scientifique, permet d'élaborer et de discuter des solutions acceptables, éthiquement, socialement et politiquement. Dans son modèle d'enquête, il nomme cette étape "act", rappelant que l'argumentation est un agir communicationnel.

⁹⁷ [Audigier \(1999\)](#) questionne l'éducation à la citoyenneté : la contradiction qui traverse l'institution scolaire est la suivante : en contexte éducatif, comment reconnaître les différences pour favoriser la liberté des individus, tout en effaçant ces différences dans l'optique d'un traitement égalitaire des publics scolaires ?

D. Les pédagogies de l'enquête : une pensée critique et réflexive

De nombreux chercheurs et praticiens expérimentent actuellement l'idée selon laquelle une enquête pédagogique portant sur des questions controversées pourrait être un objet d'éducation critique par rapport à la complexité des savoirs, des valeurs et des intérêts en jeu. D'autres estiment que l'on peut aller plus loin. Par une enquête socio-épistémologique, en rendant visible la diversité des visions du monde et en mettant les apprenants et les éducateurs à l'épreuve de l'altérité (Lamarre, 2006), en se décentrant par rapport à leurs présupposés, l'étude de questions controversées permettrait d'accompagner l'expression d'un jugement moral réflexif, par un débat à la fois laïque et démocratique (Vandamme, 2013).

D1. La citoyenneté politique comme intention éducative

Si on rejoint ces deux finalités socio-éducatives, l'enquête sur une question controversée permettrait ainsi une éducation à la citoyenneté critique et réflexive. En alliant analyse critique et réflexivité lors d'une enquête, et en simulant la gestion démocratique d'une question politiquement sensible, Fabre (2021) estime que cette pédagogie pourrait contribuer à développer une citoyenneté politique. Par le décentrement et l'analyse critique, l'enquêteur-apprenant développerait une autonomie réflexive, dans un idéal d'émancipation et d'activisme citoyen. L'exercice d'enquête deviendrait ainsi un exercice de pédagogie de l'autonomie (Freire, 2006) et de pédagogie critique⁹⁸ visant la transformation sociale (De Cock et Pereira, 2019).

- **Développer une diversité des modes de pensée**

Selon Morin et al. (2018), se référant à Jean Simonneaux, l'enquête à propos d'une controverse permet de développer la pensée critique en imposant une flexibilité cognitive et un effort de pensée complexe, à la fois interdisciplinaire et systémique (Diemer, 2014). Par le décentrement épistémique et moral de l'enquêteur, l'expérience pédagogique favoriserait l'expression d'un jugement à la fois critique⁹⁹, moral et réflexif (Vandamme, 2013).

Si l'enquête sur une question controversée pourrait contribuer au développement d'une pensée critique, son effet sur l'engagement et l'activisme à plus ou long terme reste difficilement mesurable. L'engagement pourrait s'évaluer indirectement par le développement

⁹⁸ A propos des programmes d'éducation au développement durable fondés sur la scolarisation de questions politiquement sensibles, Diemer et Marquat (2014) entrevoient des perspectives d'éducation à l'émancipation, à l'action et à l'engagement politique démocratique, rejoignant ainsi les intentions portées par les pédagogies critiques (Diemer, 2014).

⁹⁹ Dans l'éducation à la pensée critique, Cosperec (2018) rappelle qu'il s'agira de veiller à mettre en œuvre une critique normée par la rationalité et par une approche démocratique des sujets, permettant de dénoncer les faux problèmes ou les argumentations fallacieuses.

d'une pensée divergente¹⁰⁰, une pensée comprise comme la capacité à produire plusieurs réponses à propos d'un *problème flou* (Fabre, 2014 ; 2017) et à imaginer des futurs possibles de manière ouverte et non fataliste.

- **Développer des compétences civiques par l'expérience**

Comme le rappelle Simonneaux et al. (2017), la démarche d'enquête fondée sur une pédagogie active et critique, contribuerait à une éducation à la citoyenneté politique, critique vis à vis des expertises¹⁰¹ :

Cette approche « s'ancre dans la démarche d'enquête promue aux Etats-Unis par le philosophe et pédagogue John Dewey (1916). Dewey avait vu dans l'exercice d'enquête un fort potentiel démocratique en permettant aux citoyens de développer leur curiosité et le sens du partage à travers la résolution de problèmes d'intérêt commun" (p.144).

Pour les étudiants ou les élèves participant à cette démarche, l'enquête est une « expérience vécue » à travers l'exploration d'un environnement social en évolution constante. Dans le logique démocratique promue par Dewey, cette expérience soutenue par une approche dialogique serait un vecteur d'émancipation citoyenne, loin de "l'éducation bancaire"¹⁰² que dénonce Paolo Freire (1974, cité par Chambat, 2006).

Simonneaux et al. (2017) précisent que le processus d'enquête lui-même est un objet d'apprentissage. En analysant les controverses, leurs interconnexions, les liens et oppositions entre les acteurs, les réseaux d'emprise et les prises argumentatives, l'important dans la démarche d'enquête est surtout l'expérience vécue, portant l'espoir de développer

¹⁰⁰ Comme le précise Razumnikova (2013, p.546), "divergent thinking is defined as producing a large number of appropriate and adequate alternative responses to an open-ended question or task in which the product is not completely determined by the information. So, divergent thinking concentrates on generating a large number of alternative responses including original, unexpected, or unusual ideas. Thus, divergent thinking is associated with creativity".

¹⁰¹ L'enquête permettrait de prendre conscience de "l'idée de co-construction, de continuité ou d'interférence entre les formes de savoirs [...], allant parfois jusqu'à modifier durablement les conditions de production des expertises, devenues « collectives », « plurielles », « dialogiques » ou « citoyennes »" (Chateauraynaud, 2015, cité par Simonneaux et al., 2017, p.147).

¹⁰² Chambat (2006, p.52) précise : "Freire oppose la pédagogie des opprimés à la conception bancaire de l'éducation où l'enseignant déverse un « dépôt » dans l'esprit de ses élèves. Il y a celui qui possède le savoir et ceux qui en sont dépourvus. Au terme de leur apprentissage, ils devront à leur tour le restituer tel quel. L'éducateur n'entre donc jamais en communication avec ceux à qui il enseigne, il se contente de leur livrer un savoir suivant un programme préétabli à l'avance. Freire analyse longuement les méthodes, qui sont en même temps les valeurs de cette éducation « bancaire » : la conquête (des corps, des esprits, de la culture...), la division (par la sélection), la manipulation et l'invasion culturelle (qui s'autorise par l'idée que le peuple n'a pas et ne peut avoir de culture). Tant qu'il reste dans cette posture, l'éducateur, même sincère, perpétue l'oppression. Au mieux parviendra-t-il à transformer une minorité d'opprimés en oppresseurs." Freire (2006, p.43) critique et récuse "l'enseignement bancaire qui déforme la créativité nécessaire de l'apprenant et de l'éducateur". Il invite l'apprenant à ne pas s'en tenir là. Il lui faut comprendre que le processus d'apprentissage peut permettre de dépasser "l'erreur épistémologique" et "le pouvoir du bancarisme qui rend passif", en maintenant sa curiosité et en stimulant sa capacité à s'aventurer et à se risquer : "c'est la force créatrice de l'apprendre" qui permet d'aller au delà de ce qui conditionne. "Il s'agit de reconnaître que nous sommes des êtres *conditionnés* mais non des êtres *déterminés* et *programmés*" (p.37).

compétences civiques (Diemer, 2014) et savoirs critiques, tout en s'interrogeant sur les rapports de légitimité entre différents types de savoirs (scientifiques, professionnels, sociaux...) et entre différents systèmes de normes, portées par différents acteurs impliqués dans ces débats.

La démarche d'enquête telle qu'elle est actuellement utilisée en éducation et en formation, n'a pas pour objectif d'identifier une unique solution, loin de l'idée d'une gestion démocratique des conflits par le consensus. La réalisation d'une enquête socio-épistémologique permettrait aux apprenants d'élaborer une représentation globale et complexe d'une question controversée qui mobilise des savoirs pluriels, des territoires d'incertitudes et d'ignorances socio-épistémologiques¹⁰³, et plus généralement une diversité de représentations sociales, de savoirs, de valeurs, d'émotions et d'intérêts, qui en font une question politiquement sensible.

Pour Simonneaux et al. (2017), l'enquête est un modèle éducatif proactif où "les élèves apprennent de l'enquête dans son mouvement exploratoire" (p.148), avec une attitude de "procognition" ("je ne sais pas mais je vais chercher"), plutôt que de "rétrocognition" ("je ne sais pas alors que je devrais savoir") (Chevallard et Ladage, 2010). Selon les professionnels de l'éducation et les chercheurs qui les accompagnent dans des dispositifs de recherches collaboratives, une telle approche pédagogique permet le développement des compétences civiques (Diemer, 2014) et remplace la "visite des œuvres" par le "questionnement du monde" (Ladage et Chevallard, 2011).

D2. Des modélisations anglo-saxonnes de la démarche d'enquête

Aux Etats-Unis, Zeidler et al. (2005, p. 361) ont développé un cadre permettant de penser les apprentissages liés à la pédagogisation de questions politiquement sensibles, en rapport avec les développements technoscientifiques (*socioscientific issues*). Ils estiment que l'apprentissage d'une argumentation socioscientifique conduirait au développement cognitif et moral des jeunes, leur assurant alors une alphabétisation scientifique socialement fonctionnelle.

¹⁰³ Nous parlerons de la vulnérabilité socioépistémologique des controverses, c'est-à-dire de l'instabilité, de la pluralité, de la complexité des savoirs, et des incertitudes et ignorances associées.

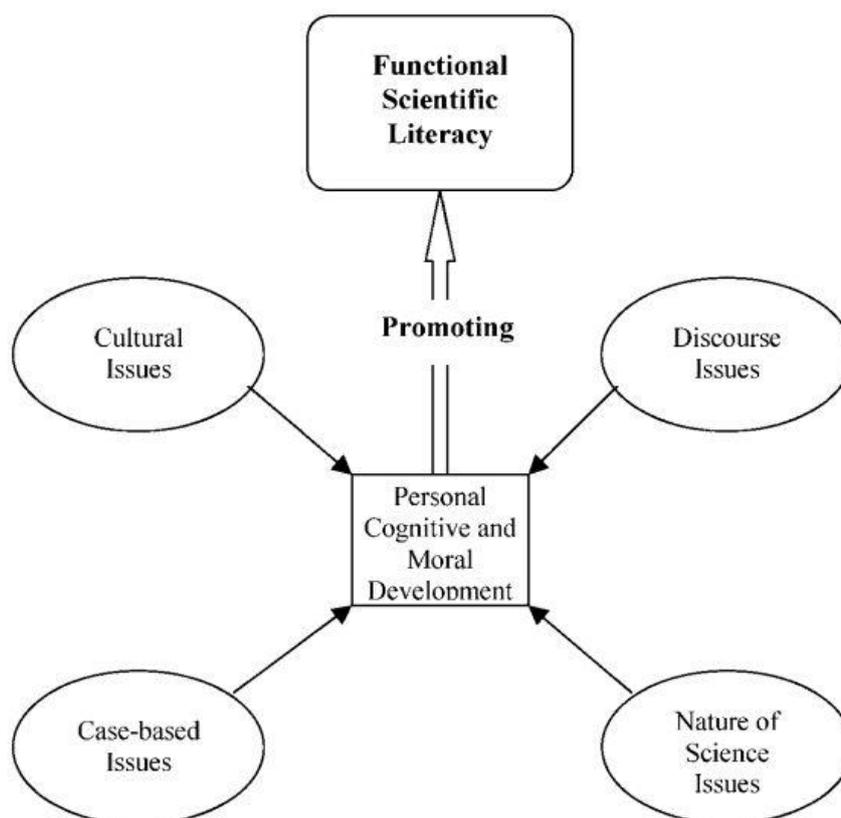


Figure 1. Socioscientific elements of functional scientific literacy.

Pour acquérir cette forme d'argumentation et de raisonnement moral, et utiliser le mode de pensée scientifique dans la vie quotidienne, [Sadler et Zeidler \(2009\)](#) proposent d'apprendre à 1. Appréhender la nature complexe et multi-référencée des questions socioscientifiques; 2. Analyser les multiples perspectives de ces questions; 3. Reconnaître la nécessité d'enquêter et d'identifier des informations complémentaires portant sur ces questions; 4. Développer une approche sceptique et critique dans l'évaluation des informations disponibles, sachant qu'elles sont construites par des acteurs multiples aux intérêts divergents.

[Marsay \(2021\)](#) rappelle que l'introduction dans l'enseignement des questions politiquement sensibles se résume trop souvent à faire ou à organiser un débat. Selon lui, l'enjeu est plutôt d'interroger ce qui fait débat, à travers une démarche d'enquête et de problématisation portant sur les arguments et les acteurs en jeu.

Cette stratégie pédagogique rejoint les recommandations de [Levinson \(2018\)](#) à propos de la pédagogisation de questions socioscientifiques, des recommandations au fondement des expérimentations conduites par l'équipe de [Simonneaux et al. \(2017\)](#) dans le cadre du projet européen PARRISE¹⁰⁴ (Promoting Attainment of Responsible Research & Innovation in Science Education). Ce projet a essayé de définir et de construire une démarche

¹⁰⁴ PARRISE est un consortium multidisciplinaire visant à faciliter les collaborations entre des enseignants, des formateurs et des enseignants-chercheurs de 18 institutions, localisées dans 11 pays.

d'investigation spécifique aux questions socialement vives, dans une intention d'éducation à la citoyenneté critique.

Dans le cadre du traitement de questions socioscientifiques (SSI), [Levinson \(2018\)](#) propose de modéliser une démarche pédagogique critique cadrée par la recherche de solutions éthiquement et socialement acceptables et soutenables, en réponse à une question ouverte. Cette question est posée à l'issue d'une phase importante de problématisation avec les apprenants. Cette démarche se décline ainsi en trois étapes : la problématisation (*Ask*), l'enquête exploratoire (*Find out*) et la formulation de solutions à débattre (*Act*).

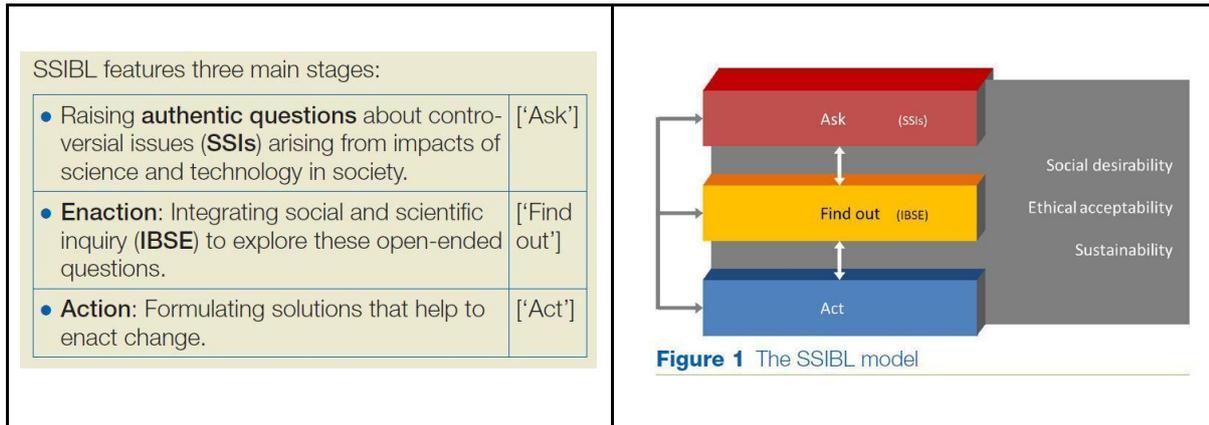


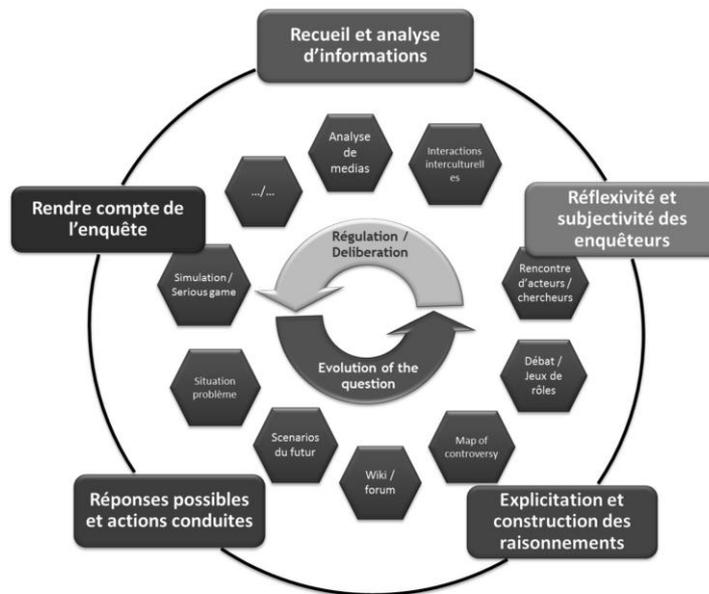
Figure 1 The SSIBL model

[Levinson \(2018\)](#) théorise ici indirectement un agir pédagogique transformateur à travers les phases de problématisation, d'enquête exploratoire et de débats sur les solutions alternatives acceptables politiquement. Néanmoins, son modèle ne va que timidement sur le territoire de l'activisme pédagogique, propre au modèle radical freirien d'éducation politique, comme nous le verrons dans la définition des pédagogies critiques qui suivra. L'approche pédagogique restant ici cantonnée à un exercice de réflexion, elle se rapproche plutôt d'une stratégie d'éducation au politique.

D3. Des modélisations francophones

S’inspirant de la démarche d’enquête de Dewey, [Simonneaux et al. \(2017\)](#) ont expérimenté la démarche d’investigation modélisée par [Levinson \(2018\)](#) sur des questions politiquement sensibles (*Socioscientific issues* en anglais, et *Questions Socialement Vives* en français).

Les chercheurs rappellent que la démarche d’enquête suppose chez les élèves une approche récursive, puisqu’ils suivent une piste non linéaire, nourrie des phases successives qui la constituent (problématisation, mise en œuvre de la démarche, pistes de solutions envisagées). Ce principe, inspiré directement de l’idée de récursivité¹⁰⁵ accompagne les différentes phases du travail d’enquête. Il implique de revenir régulièrement sur les étapes qui ne peuvent donc être définitivement closes avant la conclusion provisoire de l’enquête. Cette approche est ainsi en cohérence avec le caractère « ouvert » et complexe des questions controversées, objets de l’enquête.



La démarche d’enquête, un processus récursif
In [Simonneaux et al., 2017](#), p.149

Dans cette démarche, l’enseignant se positionne comme un spécialiste méthodologique, son rôle consistant à guider la démarche suivie par les élèves. Il peut proposer une série de dispositifs pour conduire chacune des phases de l’enquête, mais il n’est pas le principal porteur de savoirs. L’intérêt didactique de « la démarche se situe [...] dans la

¹⁰⁵ [Morin \(1990\)](#) précise qu’il s’agit du principe de tourbillon : chaque moment du tourbillon est à la fois producteur et produit. Il s’agit d’un processus où les produits et les effets sont à la fois causes et producteurs de ce qui les produit. Morin prend l’exemple de la société qui produit des individus qui eux-mêmes produisent la société. Nous sommes donc à la fois producteur et produit. L’idée récursive est donc en rupture avec l’idée linéaire de causalité, de producteur/produit, de structure/superstructure : “tout ce qui est produit revient sur ce qui le produit, dans un cycle lui-même auto-constitutif, auto-producteur et auto-organisateur” (p.100).

dynamique de problématisation et de questionnement, c'est-à-dire dans le processus d'enquête [...] » lui-même (Simonneaux et al., 2017, p.149).

D4. Quelques stratégies d'enquête par cartographie des controverses

Actuellement, plusieurs équipes pédagogiques, dans le secondaire et le supérieur s'interrogent sur les conditions de mise en place d'une pédagogie adaptée au traitement de questions politiquement sensibles. Depuis plus de 20 ans, dans plusieurs centres de formation francophone, des équipes de recherches les accompagnent, étudiant l'élaboration de propositions pédagogiques et les conditions de formation au traitement de questions controversées, le plus souvent à partir d'un questionnement didactique disciplinaire masquant plus ou moins la sensibilité politique de l'objet étudié.

Dans l'ouvrage de Simonneaux (2019), plusieurs dispositifs définissant les contours d'une "praxéologie de l'enquête" ont été recensés : le recueil et/ou le traitement d'informations sont associés à la réalisation de cartographies de controverse. Ces cartographies, en tant qu'outil d'analyse mobilisé en sociologie des sciences, sont didactisées et utilisées comme moyen de mise en forme de l'enquête et d'appréhension de la complexité de la controverse. Ces cartographies sont parfois couplées à l'élaboration de scénarii du futur, pour l'appréhension des incertitudes et l'élaboration de questionnements éthiques et politiques. La mise en place de débats accompagne souvent ces approches pédagogiques par enquête.

La publication en 2017 du numéro 22 de la *Revue des HEP et institutions de Suisse Romande et du Tessin* témoigne de plusieurs expérimentations portant sur la démarche d'enquête. Dans la lignée de l'approche expérientielle de Dewey, l'idée est de faire cartographier par les apprenants la complexité des problématisations, des argumentations et des débats. Pour une éducation à la citoyenneté, Marsay (2021) précise les objectifs des méthodes pédagogiques de cartographie des controverses :

il s'agit "d'apprendre [aux élèves] à se positionner avec distance dans cette culture de l'immédiateté et de la réactivité, tout en liant cela évidemment à des connaissances et compétences disciplinaires. Apprendre à se décentrer pour lire tous les tenants d'une controverse, éviter ainsi l'écueil du procès d'intention et des pétitions de principe en ayant aiguisé un panorama de la controverse" (p.97).

Pour Fabre (2021), la cartographie des controverses est un des outils didactiques qui permet de saisir la transversalité et la complexité des événements et des phénomènes. L'étude des argumentaires en jeu illustre la diversité des savoirs, croyances, valeurs et intérêts privilégiés dans chaque position en conflit.

Dans différents systèmes d'éducation et de formation francophone, les méthodes d'enquête sont couplées à la production de cartographie de controverses. Nous tentons ici d'analyser quelques-unes de ces méthodes pédagogiques développées à partir des années 2005 (Venturini, 2008 ; Simonneaux et al., 2017; Hervé, 2014), avec des visées éducatives parfois différentes. L'idée est d'identifier un modèle pédagogique holistique intégrant l'étude

sociocritique de la complexité du réel aux enjeux d'éducation au politique, questionnant au passage la posture de l'enquêteur, qu'il soit pédagogue ou apprenant.

En introduisant la méthode de cartographie des controverses et les débats socioscientifiques dans l'espace scolaire, l'enjeu majeur affiché est d'éduquer à une citoyenneté scientifique critique. Les analyses de quelques expérimentations pédagogiques permettent d'interroger le lien entre engagement pédagogique et engagement politique.

- **Cartographier avec des étudiants ingénieurs**

Les expérimentations pédagogiques de [Venturini](#) avec des étudiants ingénieurs de l'École de Mines de Paris lui permettent de dégager une méthode pédagogique d'intelligibilité d'une controverse sociotechnique dans l'espoir de modéliser la complexité du réel, en se penchant sur la pluralité des expertises et des médiatisations d'une controverse sociotechnique. L'auteur estime, en accord avec [Latour \(2011\)](#), que cette démarche d'enquête peut équiper les ingénieurs d'un outil pour « explorer et visualiser la complexité des disputes contemporaines » ([Venturini, 2008](#)). En rassemblant dans un même espace de communication des informations et des pratiques hétérogènes, qui mélangent des connaissances et des valeurs, et une diversité de monde commun, les formateurs espèrent que les ingénieurs pourront affronter la complexité sans la réduire, mais également contribuer directement à un renouvellement démocratique ([Venturini, 2008](#)).

L'intention déclarée dépasse donc la question de la formation des ingénieurs, avec le développement d'un outil pour « aider le citoyen à se forger une opinion sur ces questions controversées » en mesurant sur Internet « la galaxie de positions scientifiques et la galaxie des positions sociales » ([Latour, 2011](#), p. 76)¹⁰⁶.

La méthode de [Venturini \(2008, 2012\)](#) pour organiser l'enquête exploratoire et la restituer sous la forme d'un site web est développée durant un module de formation de 70 heures. Un groupe de 5 étudiants est mobilisé et quatre rôles sont attribués : - deux enquêteurs récoltent les données en mobilisant plusieurs méthodes d'enquête mais en veillant à « ne pas négliger la voix d'aucun des acteurs impliqués et concernés ». – un expert en technique de visualisation ou de scénarisation de la controverse ; - un webmestre chargé de rendre compte de la complexité mais aussi de la dynamique des phénomènes sociaux ; un chef de projet qui coordonne le travail de l'équipe et se charge de la restitution du travail collectif.

¹⁰⁶ Cette vision nous semble illusoire pour plusieurs raisons. La première est que les positions identifiées dans l'espace médiatique par la méthode d'enquête médiacentrée de Venturini et Latour ne peuvent pas objectiver l'ensemble des positions sociales sur la controverse. L'idée que la carte serait une aide à la décision démocratique et à la clôture des débats en situation de controverses semble également discutable. Sachant qu'une des fonctions clés de la dynamique d'une controverse est la reconfiguration du social ([Chateauraynaud, 2007](#)), cette reconfiguration passe également par d'autres espaces et d'autres formes de débat, la carte ne fournissant qu'une vision, à un instant donné, de quelques jeux d'acteurs et d'arguments visibles dans les espaces socio-numériques.

Dans le site internet, différentes rubriques doivent être élaborées pour rendre compte de la saisie de la complexité. En combinant les rubriques proposées par [Venturini \(2012\)](#) aux recommandations critiques de la sociologie balistique de Chateauraynaud, mais également à s'appuyant sur nos expérimentations de cartographie des controverses avec des apprentis chercheurs en éducation ([Urgelli et Godin, 2022](#)), nous avons retenu une dizaine d'étapes interreliées pour enquêter et restituer le travail d'enquête.

1. **L'analyse argumentative des points de désaccord et des différents univers de sens**, ce qui permet d'identifier ce qui fait obstacle à la communication entre des mondes sociaux antagonistes, l'extension et l'articulation argumentative de la controverse.
2. **L'analyse de la littérature scientifique pour relever les arguments scientifiques et leurs contradictions**, mais aussi les réseaux d'alliance entre acteurs scientifiques et institutions scientifiques. On note les incertitudes, les contradictions et les consensus apparents.
3. **Un glossaire des connaissances techniques et scientifiques non controversées**. Il permet d'expliquer les termes techniques et spécialisés, impliqués dans la controverse.
4. **L'analyse de la couverture médiatique et de sa dynamique, avec les réseaux d'acteurs et d'arguments** dans les différentes arènes où s'expriment publiquement des opinions. On montre ainsi les points de vue partiels et partiels sur la question controversée, avec un souci de les situer dans le temps mais aussi dans des espaces d'expression plus ou moins normés ([Chateauraynaud, 2007](#)). Cette analyse de contenus ([Bardin, 2001](#)) repose sur la construction méthodique d'un corpus médiatique, afin d'identifier les arguments évoqués par les acteurs¹⁰⁷, dans différentes arènes, en fonction du temps.
5. **La chronologie de la controverse** en précisant les lieux d'expression du débat. On identifie ainsi les flux et les reflux dans les associations d'acteurs en réseaux. On observe comment des communautés inattendues émergent parmi des acteurs hétérogènes¹⁰⁸.
6. **La carte des acteurs et des réseaux d'acteurs à un instant donné**. Il s'agit de saisir les rapports de force et de légitimité, et donc les logiques de réseaux.
7. **Les perspectives d'évolution de la controverse**, en justifiant les phénomènes sociopolitiques qui pourraient affecter les scénarios du futur, et stimuler ainsi une pensée divergente.
8. **Le positionnement personnel argumenté**, une rubrique dans laquelle s'exprimera la subjectivité et la réflexivité critique de l'enquêteur mais également le vécu de l'expérience d'enquête.
9. **Un forum des lecteurs du site**, dans l'espoir de créer une assemblée ou un forum, pour que le site devienne un outil de participation démocratique. C'est selon moi la vision la plus utopique de la cartographie des controverses portée par le groupe de sociologie des sciences de [Latour \(2011\)](#).

¹⁰⁷ Pour [Panissal et Strouk \(2017\)](#), il s'agirait même d'une analyse de l'argumentativité : "l'argumentativité émerge lorsqu'un discours défend une cause et qu'un autre discours soutient une position opposée."

¹⁰⁸ [Chateauraynaud \(2007, p. 130-131\)](#) estime que cette sociologie des acteurs en réseaux est un cadre d'analyse limité pour saisir la dynamique des transformations des arguments. Il recommande une approche par une « sociologie pragmatique de la transformation permettant de cerner ce qu'ajoute, retire, modifie ou consolide le recours au débat public dans des processus sociaux appréhendés sur la longue durée ».

10. **La documentation de l'enquête** (bibliographie, sitographie, entretiens, etc.), avec le référencement des acteurs (noms et statuts) et de leurs arènes d'expression (presse, blog ou site national ou régional, généraliste ou spécialisé, quotidien, hebdomadaire ou mensuel, etc.).

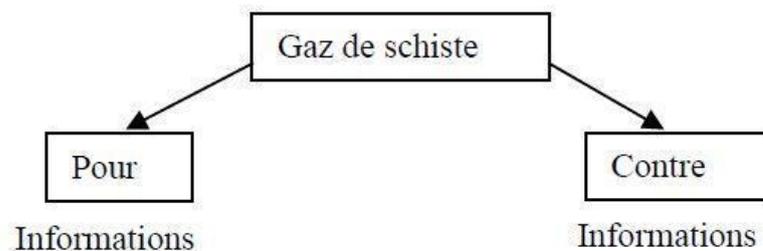
Pour ces auteurs, comme pour les autres chercheurs, l'enjeu de citoyenneté démocratique est supposé directement lié à l'exercice de cartographie, à partir d'une exploration des discours sur internet, ce qui reste à notre sens un objet de questionnements scientifiques et pédagogiques, sachant que les discours publiés sur les réseaux socio-numériques ne peuvent prétendre représenter la diversité des positionnements sociaux sur une question vive donnée. Comme le rappelle [Foucault \(1971\)](#), ne négligeons pas l'invisibilité de certaines argumentations liée à un "ordre des discours" et à une forme de doxa discursive ([Rennes, 2006](#)).

- **Cartographier avec des élèves du secondaire**

Cette section s'appuie sur l'étude effectuée par [Hervé \(2014\)](#) en lycée agricole, auprès d'élèves du secondaire engagés dans une démarche de cartographie de controverses sur les gaz de schistes.

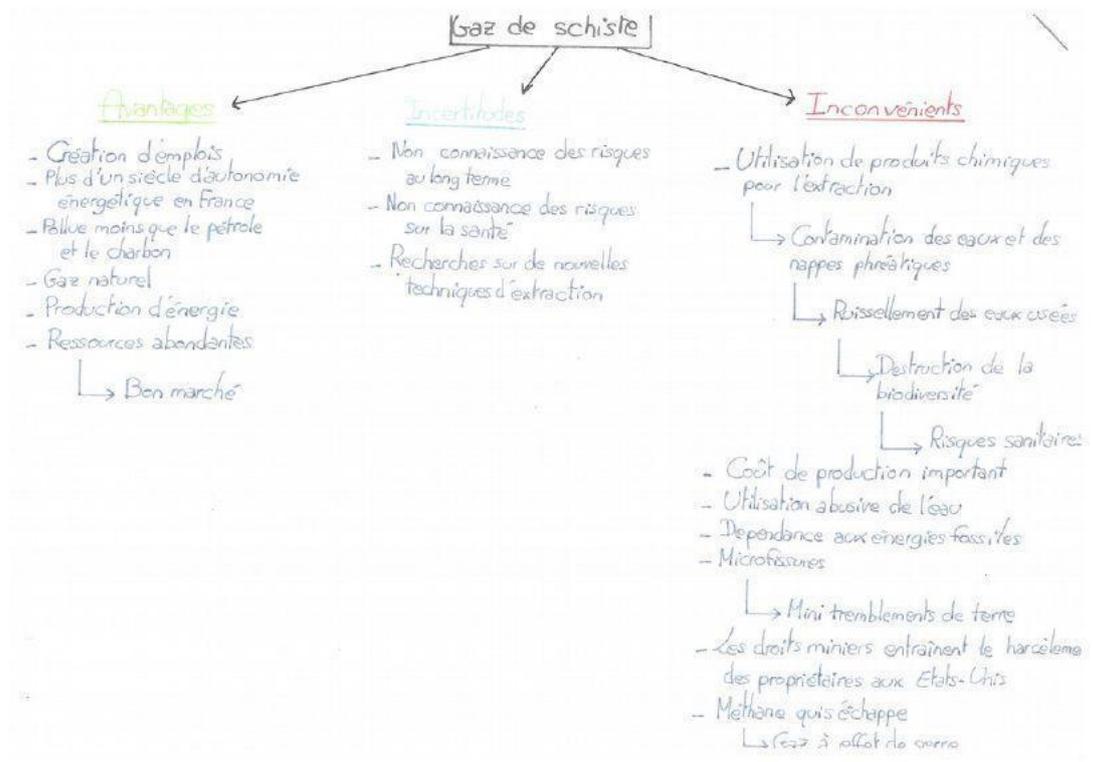
A partir du corpus de 11 documents fournis par l'enseignant en amont de l'activité, Hervé constate que les élèves rencontrent des difficultés à problématiser la controverse. Une recherche documentaire plus autonome, et à la suite de la problématisation, aurait peut-être permis de surmonter cette difficulté, comme dans le cas de la controverse constructive dont nous avons discuté précédemment en tant que pédagogie du débat.

L'auteur constate que les élèves cartographient ensuite la controverse majoritairement de façon binaire (« pour/contre », « avantages/inconvénients ») :

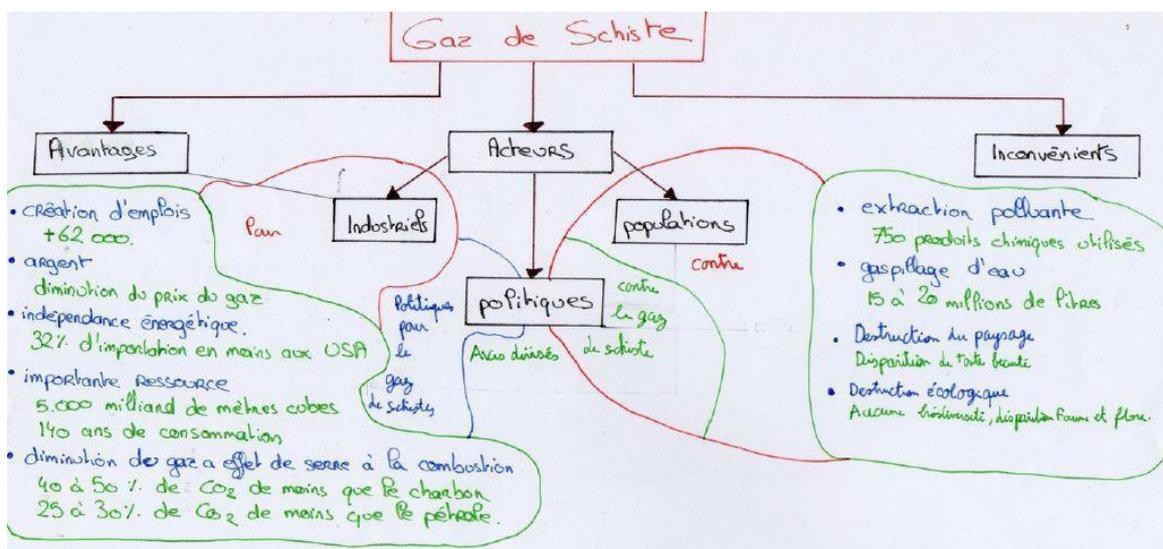


Ce constat est probablement lié à la médiatisation de cette question politiquement sensible. Rappelons qu'elle se construit souvent à partir de positions binaires et extrêmes, sous le format de la polémique ([Jeanneret, 2010](#)). Cette médiatisation renvoie alors à des rapports de force entre des groupes d'acteurs pour une prise de position.

A partir de cette approche binaire, certains élèves ajoutent d'autres arguments pour tenter de construire une carte plus complexe. D'autres identifient l'existence d'un concept, d'une représentation ou d'une problématisation qui permet d'organiser et d'ordonner la complexité, en lui donnant un sens général et global. Certains élèves enfin enrichissent la bipolarisation par l'ajout des catégories intermédiaires, comme des incertitudes :

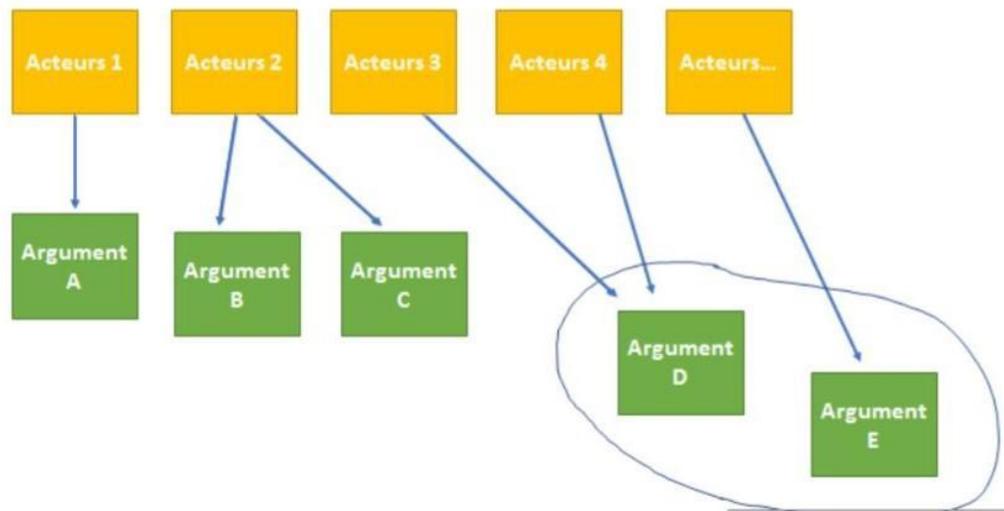


Certains rajoutent à la dichotomie une catégorie « acteurs » faisant apparaître des intérêts divergents dans le jeu social. Les arguments sont alors incarnés par des acteurs, dans l'esprit de la sociologie des controverses. La controverse devient alors une affaire de personnes portant des arguments, un jeu d'acteurs et d'arguments. Dans cet exemple, certains groupes d'acteurs, ici les politiques, apparaissent divisés (selon qu'ils soutiennent les industriels ou les populations) :



Pédagogiquement, Hervé considère donc que la binarisation peut être une première aide à la structuration d'une complexité des positionnements argumentatifs. Les arguments sont ensuite regroupés en famille autour d'acteurs et d'enjeux partagés, comme nous l'avons

proposé lors de nos formations pour l'association Graine Rhône-Alpes (Morin et al., 2018) ou pour les étudiants apprentis chercheurs en éducation de l'Université Lyon 2 (Urgelli et Godin, 2022).



Schématisme de la construction collective d'une cartographie d'acteurs et d'arguments.
in Morin, Urgelli et Desfriches Doria (2018)

Dans les travaux des élèves du secondaire, les territoires cartographiés sont le plus souvent intemporels, et les dynamiques spatiales. Nous constatons que les espaces et les cadres d'expression et d'énonciation, qui participent à la dynamique de la controverse (Le Marec et Babou, 2015), sont peu mobilisés¹⁰⁹.

En termes de finalités éducatives, Hervé précise que cet exercice permet aux élèves de saisir la complexité d'une controverse, mais aussi de développer des compétences en recherches documentaires, contribuant à une forme d'éducation aux médias et par les médias. Mais selon lui, l'exercice semblerait moins pertinent pour travailler l'argumentation ou la prise de décision argumentée.

- **Cartographier par îlots de rationalité**

Plusieurs recherches récentes s'accordent sur la pertinence des pédagogies visant à élaborer avec les élèves, les étudiants, et plus généralement avec des publics profanes, des "îlots de rationalités" autour d'une controverse socioscientifique (Pouliot et Groleau, 2011 ; Hasni et Dumais, 2018 ; Morin, 2019, tous se référant à Fourez, 1997).

Guedj et Urgelli (2021) rappellent que les îlots de rationalité sont ces représentations instantanées d'une situation complexe permettant aux acteurs d'analyser la situation et de

¹⁰⁹ Les pratiques pédagogiques que nous présentons ici interrogent rarement les effets de la médiatisation sur les jeux d'acteurs et la visibilité sélective de certains arguments dans l'espace public. Nous émettons l'hypothèse que les médias sont probablement considérés d'abord comme des supports techniques de discours reflétant la réalité sociale, plus que comme des opérateurs socio-symboliques de sens (Davallon, 1992). Ce sont pourtant des acteurs à part entière de la sensibilité politique d'une question, par les problématisations et les enquêtes qu'ils élaborent.

résoudre les problèmes qui lui sont attachés. Pour [Fourez \(1997, p. 218\)](#), l'îlot de rationalité est "une construction théorique parfois aussi élaborée que des concepts scientifiques disciplinaires, mais qui relève des sciences de terrain¹¹⁰ ou de la théorisation technologique". L'îlot de rationalité permet ainsi de surmonter des problèmes réels ou de concrétiser un projet.

Dans l'enseignement secondaire, [Morin \(2019\)](#) expérimente avec des élèves du secondaire une méthode de cartographie d'une controverse fondée sur l'élaboration d'îlots de rationalités. Cette méthode pourrait selon lui contribuer au développement d'une éducation à la citoyenneté scientifique, définie par [Irwin \(1995\)](#) "comme la possibilité pour les citoyens non spécialistes d'intervenir de manière démocratique sur les développements technoscientifiques." Le lien entre l'engagement pédagogique proposé aux élèves et leur éventuel engagement politique reste ici aussi à démontrer.

- **Cartographier et élaborer des scénarios du futur**

[Nédelec et Molinatti \(2019\)](#) proposent de coupler la cartographie des controverses avec une scénarisation des futurs possibles, fondés sur l'imaginaire et la science-fiction ([Rumpala, 2016](#)). Ils reconnaissent également que la cartographie permet d'appréhender la complexité.

Ces auteurs proposent une méthode pour élaborer des scénarios du futur en contextes éducatifs. Ils avertissent d'ailleurs sur le fait que la linéarité des cinq étapes va à l'encontre de l'idée de récursivité propre à la démarche d'enquête :

¹¹⁰ Selon [Fourez \(1997, p.219\)](#), les sciences de terrain sont des "sciences à projets" mettant des ingénieurs, des médecins, des architectes, etc. dans des situations et des contextes uniques et non standardisés.

1 Formulation du problème et définition de l'horizon temporel	Problématique Échelle temporelle (court, moyen, long termes) Échelle spatiale (locale, nationale, continentale, mondiale) Buts de la scénarisation (crédibilité, création, investigation...) et type de scénario travaillé (tendanciel/	Invisibilité / esquisse	Caractère ouvert et évolutif de la question qui guide l'enquête
2 Construction du raisonnement prospectif	Facteurs pertinents à prendre en compte par rapport à la problématique Informations à disposition et informations à chercher ou à produire (sources fournies par l'enseignant, sources personnelles/collectives, sources manquantes) Formes d'incertitudes en présence	Exploration	Phases de recueil et analyse d'informations, et de construction des raisonnements ; reformulation possible de la question en fonction des savoirs disponibles ; pluridisciplinarité
3 Recueil des informations et formulation des possibles	Traitement des informations recueillies Qualification des incertitudes (formes/ampleur) Caractérisations individuelles/collectives des possibles (plausible/souhaitable/soutenable...)	Compréhension	Phases de recueil et analyse d'informations, et de construction des raisonnements ; mobilisation d'autres dispositifs de l'enquête si besoin
4 Représentation des possibles	Structuration des possibles (divergence, coexistence, convergence...) pour construire du(des) scénario(s) du futur Choix de représentation des scénarios (écrit, arborescence, vidéo, image, dessin, graphique...)	Appui (pour créer)	Phases de construction des raisonnements et de compte rendu de l'enquête
5 Orientation de l'action	Diffusion des scénarios du futur (restitution scolaire, publicisation, actualisation...) Identification des actions possibles pouvant influencer les scénarios Choix de mise en action (éducative, individuelle, collective...)	Dépassement	Phase des réponses possibles et actions conduites

In Nédelec et Molinatti, 2019, p.74-75

Ces différentes phases de l'enquête permettraient de questionner les conditions de production des savoirs, leurs usages sociaux, mais aussi les effets, les réponses et les acteurs qui pourraient faire évoluer la controverse dans le futur. L'élaboration des "possibles sociopolitiques élargis" et d'une éthique du futur contribueraient alors, en rétroaction, à interroger de manière critique les pratiques et les débats contemporains.

Rappelons ici que d'autres expérimentations pédagogiques sont en cours dans la communauté de recherches sur l'éducation aux et par les questions politiquement sensibles. Celles que nous avons présentées ne reflètent en rien l'exhaustivité des propositions pédagogiques d'enquête sur ces objets complexes, expertisés et médiatisés.

D5. Les attitudes des enseignants durant la démarche d'enquête

[Simonneaux et al. \(2017\)](#) ont suivi un groupe d'enseignants stagiaires à qui il était proposé de mettre en œuvre la démarche d'enquête et d'imaginer des scénarios pédagogiques pour inviter les élèves à enquêter sur une controverse.

Les auteurs constatent que les démarches d'enquête proposées sont “majoritairement situées dans l'espace classe, [...] dans la continuité de pratiques d'enseignement plus traditionnelles [...]. Des dispositifs didactiques liés aux questions socialement vives sont également intégrés à la démarche d'enquête (mise en place de débats, cartographies de controverses par exemple).” (p.151)

La démarche d'enquête est initiée d'abord de manière doctrinale, avec “apports des enseignants, problématique imposée, consignes strictes de travail y compris en termes de productions finales”, puis la problématisation se développe, de manière plus ou moins dévolue, à travers une recherche documentaire guidée¹¹¹. La phase suivante permet aux élèves de prendre librement “des directions précises, en termes de collecte d'informations, de raisonnements ou bien d'expressions de leur subjectivité ou réflexivité.” (p.157)

Les enseignants passent donc d'une “stratégie doctrinale, qui vise l'acceptation des concepts scientifiques faisant autorité” (p. 146) à une stratégie critique et pragmatique, les scénarios construits ne se concluant pas par un moment d'institutionnalisation de savoirs, comme c'est l'usage dans la démarche d'investigation scientifique et expérimentale.

Les auteurs avertissent ici sur les risques de stérilisation du caractère exploratoire de la démarche, à travers des scénarios qui balisent trop le travail didactique ou qui proposent un corpus restrictif de données sur la controverse (p.159).

[Simonneaux et al. \(2017\)](#) insistent également sur la mise en tension de la posture de l'enseignant, notamment lorsqu'il en vient à questionner lui-même son positionnement personnel sur la cartographie produite¹¹², et l'attitude déontologique qu'il doit adopter face aux élèves :

“Plusieurs scénarios mentionnent la nécessité pour l'enseignant de rester neutre et d'organiser la démarche d'enquête dans le cadre des valeurs républicaines, ce qui peut connoter une volonté de refroidir le processus d'exploration sur le plan des valeurs, hypothèse qui ne peut être vérifiée que par l'analyse de la corrélation entre les intentions du scénario et les pratiques d'animation et de cadrage de la démarche d'enquête en activité, dans la classe.” (p.158)

¹¹¹ [Simonneaux et al. \(2017\)](#) précisent que “la manière dont les enseignants envisagent cette problématisation est un élément significatif pour juger de leur façon d'appréhender la démarche. Dans certains cas, la problématisation est dévolue de manière forte aux élèves [...], d'autres cas traduisent une volonté de maîtriser le processus de questionnement, ce qui conduit à une fermeture de la démarche” (p. 156).

¹¹² Pour certaines enseignantes stagiaires, le but a été de “construire leur propre cartographie pour mieux organiser ensuite pour les élèves la phase de recueil d'informations. Lors de ce travail, alors qu'ils plaçaient les acteurs de la controverse sur la carte, ils ont identifié des acteurs-éducateurs comme parties prenantes” (p.154)

Comme nous le verrons dans les **chapitres 3 et 4**, nos recherches collaboratives explorent cette hypothèse, en décrivant comment les mises en scène pédagogiques d'une question politiquement sensible, et les éventuelles fermetures de la démarche d'enquête, sont associées à l'adoption d'une posture, en lien avec les représentations personnelles des finalités et des modalités du traitement pédagogique d'une question controversée.

D6. Des liens entre engagement pédagogique et engagement politique

Dans cette présentation très sommaire et incomplète de quelques expérimentations, nous employons le conditionnel pour insister sur le fait que dans tous ces dispositifs fondés sur l'analyse de controverses publiques, des liens directs entre une démarche pédagogique active et le développement d'une citoyenneté scientifique et politique sont plus supposés que démontrés¹¹³. Les conditions de tels liens restent selon nous à explorer.

Les méthodes d'identification d'une éventuelle corrélation entre pratiques pédagogiques et engagement citoyen sont particulièrement coûteuses en temps et en ressources humaines, comme le montrent les recherches québécoises à propos de l'effet des programmes d'éducation à l'environnement sur l'éco-citoyenneté ([Samson, Maziade et Delisle-Thibeault, 2016](#) ; [Champagne St-Arnaud et Samson, 2022](#)). Selon nous, elles nécessitent un engagement interdisciplinaire et interprofessionnel à l'échelle de projets de recherches collaboratifs, avec une visée comparatiste¹¹⁴, comme nous l'expérimentons actuellement au carrefour de l'éducation formelle et non formelle (**chapitre 4**).

Signalons enfin que ces pédagogies de l'enquête sont parfois couplées à des rencontres d'acteurs, voire à des actions publiques. Il s'agit alors de démarches pédagogiques ouvertement engagées, par exemple sous la forme d'enquêtes citoyennes visant à clore la controverse ou à la maintenir dans l'agenda politique ([Pouliot, 2019](#)). Ces démarches constituent des formes pédagogiques politiquement engagées et engageantes, dont nous allons parler dans la section suivante.

¹¹³ Un peu comme la supposition pédagogique positiviste et républicaine ([Tutiaux-Guillon, 2006](#)) selon laquelle la transmission de savoirs factuels serait "comme des graines susceptibles de produire réflexion, valeurs et comportements, pour ainsi dire naturellement" et que "rien ne se fait sans les bases" ([Tutiaux-Guillon, 2008](#), p. 63).

¹¹⁴ Il s'agit alors d'enquêter par collection de cas, comme le propose la sociologie pragmatique. [Lemieux \(2018, p.72\)](#) précise : "l'hétérogénéité des données, loin d'être un obstacle, peut être envisagée comme une ressource pour tester la validité d'un cadre d'analyse qui sera construit progressivement à partir de la confrontation systématique des cas et dont l'ambition finale sera de pouvoir résister à la déformation impliquée par tout cas supplémentaire. La démarche, en cela, se veut particulièrement respectueuse du principe d'antiréductionnisme : parce que aucune des 197 affaires examinées [par Francis Chateauraynaud en 1991] ne doit être considérée comme équivalente *a priori* à une autre ou comme réductible à une catégorie générale, le travail mené par les acteurs eux-mêmes pour opérer des rapprochements et pour typifier les situations peut devenir l'objet central de l'enquête."

E. Les pédagogies de la transformation sociale : une conscientisation politique

L'étude des courants pédagogiques du XXème siècle en Europe montre que des divergences majeures apparaissent dans les finalités politiques affichées. Si les pédagogies alternatives héritées de l'école nouvelle internationale des années 1920 défendent une éducation pour tous et par la participation active des apprenants, ces pédagogies se définissent ouvertement comme apolitiques, la pédagogie Montessori restant l'une des moins politiquement subversives (Wagnon, 2019). Elles militent essentiellement pour une réforme des pédagogies scolaires et de la forme scolaire.¹¹⁵

Les pédagogies critiques en revanche souhaitent s'ancrer dans le social et le politique, en faisant de l'école un espace d'apprentissage de la démocratie mais aussi de lutte contre les discriminations et les inégalités. Dans la mouvance des idées de Paulo Freire (1974), la finalité de ces pédagogies est explicitement la transformation sociale¹¹⁶. Par une éducation dialogique et des pédagogies de la discussion et de l'enquête, l'intention éducative est de susciter l'engagement, l'action et la participation (Pesce et al., 2021) des apprenants citoyens ou futurs citoyens.

Dans le monde anglo-saxon (Giroux, 1989 ; hooks, 1994) et dans le monde francophone (Sauvé, 1997 ; Bader, 2019 ; Cock et Pereira, 2019 ; Barthes et al., 2022), les pédagogies critiques sont régulièrement sollicitées pour le traitement de questions politiquement sensibles. En identifiant et en conscientisant les contradictions et les rapports sociaux de domination et d'oppression (Pereira, 2019), ces pédagogies portent l'espoir de développer une citoyenneté critique mais également active politiquement. Elles sont donc engagées dans un projet de transformation de la société par l'action pédagogique, en espérant donner le « pouvoir d'agir » aux apprenants. Elles établissent donc directement un lien entre action pédagogique et engagement politique.

¹¹⁵ « La forme scolaire désigne une forme sociale qui va s'imposer progressivement à l'époque moderne et contemporaine, afin de faire entrer massivement les enfants dans la culture scripturale. Cette forme scolaire telle qu'elle existe actuellement – en particulier en France – se caractérise généralement par l'existence de programmes communs, de rythmes scolaires, par le regroupement des élèves dans des classes par âge, par des exercices scolaires ». (Pereira, 2017, p.26).

¹¹⁶ Pour Freire, « l'éducation nouvelle n'a pas su, ni voulu, transformer la société et n'est restée opérante qu'au niveau pédagogique ». Wagnon (2019) nuance ce propos, car « une partie des pédagogues d'Éducation nouvelle ne se limite pas à des pédagogies actives, mais a bien l'ambition d'une « révolution copernicienne » pour transformer la société. » (p.53). C'est probablement le cas des pédagogies des époux Freinet (Cock et Pereira, 2019).

E1. L'émancipation par l'éducation : une question pédagogique

Meirieu (2021) rappelle que l'émancipation signifie étymologiquement "se libérer de celui ou celle qui a un droit de propriété sur vous". Le processus doit donc permettre de se libérer d'un état de dépendance, d'un emprisonnement sociologique et philosophique, et de toute forme d'emprise, d'assujettissement et d'identification complète à une communauté, "au point de n'avoir d'autre identité que cette appartenance" :

"Être « émancipé », c'est donc être mû par une exigence de rigueur et de vérité grâce à laquelle nous ne nous arrêtons pas aux apparences, ne succombons pas aux tentatives de séduction ou de manipulation, grâce à laquelle, aussi, nous restons toujours en recherche, désireux d'aller au-delà de ce que nous croyons savoir, en intégrant une dimension critique systématique."

L'émancipation comporte une perspective à la fois morale et politique, et un tel projet suppose d'agir collectivement¹¹⁷, de manière solidaire, "pour ne pas sombrer dans le découragement ou la culpabilisation solitaire" (Meirieu, 2021), qui constituent des freins à l'engagement (Lange et Kebaili, 2019).

L'émancipation s'inscrit aussi dans la perspective du dépassement pour faire œuvre de soi-même, selon l'expression du pédagogue Pestalozzi (XVIIIe siècle), mais sans se perdre (Meirieu, 2015), en inventant des situations, des contraintes et des espaces à la fois féconds¹¹⁸ et sécurisants. L'action de l'éducateur est donc importante, même si la décision de l'émancipation appartient à l'éduqué qui doit se sentir appelé et encouragé à le faire par l'éducateur.

Dans cette optique, la posture d'évitement des éducateurs, associée souvent à l'adoption nécessaire d'une position de neutralité, ne permet pas d'engager pédagogiquement vers l'émancipation. Pourtant, "l'éducateur est là pour offrir des "prises" au sujet" (Meirieu, 2021), c'est-à-dire des ressources, des propositions, des rencontres ouvertes et improbables pour l'éduqué qui est le plus éloigné de ces connaissances, de ces savoirs et de ces compétences. Mais ces prises offertes par l'autorité et la contrainte ne sont pas des formes de domination :

"Il y a des exercices de l'autorité aliénants et des exercices de l'autorité émancipateurs : dans les seconds, l'autorité n'est pas un moyen d'obtenir de la conformisation ou de la « pacification » (« avoir la paix ! »), elle est au service de l'émergence de la réflexivité, de la pensée, de la découverte, de l'apprentissage et du dépassement."

¹¹⁷ "L'émancipation ne peut être que collective car un sujet ne s'exhausse au-dessus de lui-même qu'en s'appuyant sur les ressources que lui offrent les autres, dans un partage qui est aussi un processus d'individuation. L'individuation n'est pas, bien évidemment, synonyme d'individualisation : un sujet ne se construit que dans l'interaction avec autrui. Henri Wallon disait que « l'intelligence, c'est la socialité intériorisée » et Lev Vygotsky nous a montré que tout apprentissage est un passage de l'interpersonnel à l'intra-personnel" (Meirieu, 2021, p.5 [En ligne]).

¹¹⁸ "Et c'est sans aucun doute Janusz Korczak, celui qui a écrit la première Déclaration des droits de l'enfant et dont un des ouvrages principaux est *Le droit de l'enfant au respect*, qui a le mieux montré l'importance de la contrainte féconde et de l'autorité émancipatrice en éducation." (Meirieu, 2021, p.7 [En ligne])

L'émancipation s'inscrit dans un horizon démocratique permettant à chacun de penser librement par soi-même, de construire du commun, de sortir des rôles assignés par le passé, tout en étant accompagné dans l'optique d'un dépassement par une "authenticque pédagogie de la coopération", comme le proposaient Elise et Célestin Freinet.

Ces pédagogies de l'émancipation ne sont pas du seul domaine de l'institution scolaire, l'éducation familiale ou l'éducation populaire y contribuant activement lorsqu'elles permettent à l'apprenant de se dépasser. Selon [Meirieu \(2021\)](#), la différence entre ces univers éducatifs réside dans la nature des médiations et des programmations didactiques :

À l'école, les médiations sont constituées par les connaissances définies dans les programmes. Dans l'Éducation populaire, les médiations relèvent de rencontres culturelles, artistiques, sportives, humanitaires, etc. ; elles renvoient à des situations aussi diverses que le théâtre ou le terrain d'aventures, la cuisine ou la photo, le journal du quartier ou l'organisation d'une fête, un jeu de piste ou un feu de camp.

Cet argumentaire sur la pédagogie de l'émancipation est enrichi par les analyses de [Galichet \(2018\)](#) à propos du rôle et des risques d'une émancipation portée par la transmission de savoirs. Galichet rappelle que l'émancipation par la transmission de savoirs comporte des risques de domination, si elle n'est pas accompagnée pédagogiquement, car la découverte de ses savoirs peut être aveuglante, voire violente pour certains, selon l'Allégorie de la caverne de Platon. Une pédagogie adaptée à la visée émancipatrice consisterait à prendre en compte les incompréhensions de celui qui ignore, c'est-à-dire à intégrer le point de vue de l'ignorance ou de l'illusion. Il faudrait également accepter que le désir de savoir n'est pas spontané et qu'il peut même être refusé, plus ou moins violemment. Ce point rejoint le concept d'éducabilité de [Meirieu \(2009\)](#).

[Galichet \(2018\)](#) définit alors 3 principes qui fondent les pédagogies de l'émancipation, ~~que nous qualifierons de pédagogies critiques, dans la lignée des courants éducatifs inspirés de Paolo Freire~~ ([De Cock et Pereira, 2019](#)) :

- Ces pédagogies sont d'abord des "pédagogies du compagnonnage" (la relation éducateur et éduqué se construit sur un pied d'égalité même si l'éducateur est le précurseur) ;
- Elles supposent qu'on accepte chez l'éduqué une "indépendance de pensée à l'égard des normes et des croyances" ;
- Elles s'intéressent à "la connaissance mais également aux émotions, au désir et à la volonté" des sujets à éduquer.

En termes de position, d'attitude, de stratégie pédagogique, et donc de postures, ces principes éloignent des pédagogies explicatives et expositives qui créent parfois la dépendance entre l'intelligence de l'éduqué et celle de l'éducateur ([Rancière, 1987](#)), et qui considèrent que le "maître explicateur" est un supérieur¹¹⁹. La position du pédagogue de l'émancipation est

¹¹⁹ Voir l'histoire du pédagogue Jacotot, dans l'ouvrage de [Rancière \(1987\)](#) : en reconnaissant une égalité des intelligences, en se rétractant, le maître permet à l'autre d'apprendre, en se référant à autrui, à partir d'un dispositif de contraintes stimulantes.

plutôt celle du “maître ignorant”, ou de “l’éducateur problématiser” (Freire, 2006), cherchant à libérer le désir de comprendre et d’apprendre, et éloigner la peur de ne pas y arriver et d’être inférieur (Pennac, 2009).

E2. L’émancipation par l’instruction

Si l’ignorance et l’illusion peuvent maintenir dans la domination, Condorcet au XVIIIe siècle, influencée par la philosophie platonicienne dans son projet d’instruction publique postrévolutionnaire, estime que c’est surtout la confiscation des savoirs par une minorité qui peut conduire à une domination politique. Il faut donc les rendre accessibles au plus grand nombre.

A partir du XIXème siècle, sous l’influence des courants marxistes, l’émancipation par les savoirs prend une autre direction politique. La question n’est plus seulement de se libérer des dominations et des subordinations créées par ceux qui savent et qui gardent le monopole des savoirs. Il ne s’agit plus seulement de conquérir une indépendance et une autonomie politique par les savoirs, face à l’inégalité des citoyens. Il s’agit désormais de changer les citoyens, de transformer leurs conditions sociales, leurs relations aux autres et plus globalement de changer la société. La lutte pour accéder aux savoirs et mettre à distance les *a priori* devrait permettre de rendre visible des logiques et des finalités cachées.

Les recherches scientifiques sont dès lors considérées comme émancipatrices, à travers leurs potentiels critiques, en montrant les arbitraires dans les relations sociales et les représentations du monde. En sciences humaines et sociales, les sociologies critiques du début du XXe siècle s’inscrivent dans ce projet émancipateur (Sauvé, 1997). L’acquisition des savoirs n’est pas qu’un moyen : il devient également une fin pour conduire à l’émancipation citoyenne par la conscientisation. Par l’augmentation du capital culturel, les citoyens pourraient agir plus efficacement en faveur d’un renversement de l’ordre social et de la redistribution des ressources (richesses, moyens de production, etc.). .

E3. L’émancipation par la conscientisation critique

En se référant à l’écopédagogie¹²⁰, Sauvé (1997) rappelle que les pédagogies critiques s’inspirent des théories issues des travaux de l’Institut de recherches sociales de Francfort, réalisés au cours des années trente. Exilés aux Etats-Unis pendant la montée du nazisme en Allemagne, ces sociologues ont été influencés par les écrits de Sigmund Freud et de Karl Marx relatifs aux processus de libération des aliénations personnelles et sociales.

¹²⁰ Pour Pereira (interviewée par Jarraud, 2019), l’éco-pédagogie est un courant pédagogique qui vise à développer une conscience planétaire chez les plus jeunes. Delepière (2021) précise que l’éco-pédagogie amorce une critique du capitalisme et une réelle volonté réformatrice, en proposant aux apprenants de chercher des alternatives au modèle néolibéral. Dans l’éco-pédagogie, « l’ancrage politique et la place de l’affect sont prépondérants » (p.53).

Leurs théories proposent une « approche critique des réalités sociales, dans le but de favoriser la libération des aliénations et l'émancipation des personnes et des groupes sociaux ». La réflexion critique porte sur « les discours et les pratiques sociales, de façon à révéler les contradictions, les ruptures, les paradoxes et à débusquer les jeux de pouvoir et les intérêts cachés qui contraignent les libertés et entretiennent les inégalités. Ces théories critiques supposent que la prise de conscience est de nature à « inciter les individus et les groupes sociaux à prendre le contrôle de leurs conditions et de leurs modes de vie, à envisager un futur qui leur convienne et à participer aux décisions qui les concernent » (Sauvé 1997, p.170-171).

Établissant donc un lien étroit entre les représentations des personnes et un agir critique, à travers la conscientisation, ces théories ont contribué au développement de sciences sociales qui associent « la réflexion et l'action dans une praxis critique qui implique l'engagement politique pour la transformation des réalités et des pratiques sociales » (Sauvé, 1997, p. 171).

Le courant de la théorie critique¹²¹ dénonce le recours à la « rationalité instrumentale » qui s'appuie sur une conception de la science enfermée dans un paradigme positiviste et qui privilégie la technologie comme source de progrès et de solutions aux problèmes humains. Pour Sauvé (1997), une telle rationalité nie l'importance des réalités subjectives et affectives pour justifier diverses formes d'exploitation sociales et d'utilisation abusive de la nature.

Dans ce contexte, « la théorie critique remet en question les lieux communs du discours d'un certain humanisme libéral. Les notions de tolérance et de démocratie sont envisagées dans une perspective critique. La tolérance ne camoufle-t-elle pas bien souvent l'indifférence ? La démocratie, telle qu'elle est pratiquée, n'est-elle qu'un slogan démagogique ou un argument pour justifier le libéralisme¹²² ? » (p.171).

Tout en soulignant les limites des théories critiques¹²³, Sauvé (1997) considère donc qu'elles présentent un intérêt certain pour l'éducation. Ces théories nous invitent à jeter un regard inquisiteur sur les réalités sociales. En stimulant une meilleure compréhension du monde dans lequel nous vivons, elles favoriseraient une conscientisation politique des conditions nécessaires à l'actualisation des potentialités de chacun, et au développement d'une société plus équitable.

¹²¹ Pour Delepière (2021), la théorie critique cherche, entre autres, à « mieux comprendre et à contrer la profonde crise de motivation (sentiment d'impuissance, perte de signification) identifiées par Habermas (1975) comme l'un des problèmes majeurs de nos sociétés contemporaines » (p.54).

¹²² Dans notre **conclusion** et à propos de notre horizon politique, nous reviendrons sur ces considérations à propos de la démocratie, de ses différentes formes, et de l'éducation au politique, en reprenant les considérations de Mouffe (2003), Dupuis-Déri (2006), Levinson (2003), Newman (2017).

¹²³ Paradoxalement, « elles manquent, à certains égards, de regard critique sur elles-mêmes et deviennent parfois dogmatiques, se transformant en idéologie ». Par ailleurs, les théories critiques ne valorisent que la rationalité comme approche des réalités et sont peu explicites sur le « comment faire » pour transformer ces réalités. Dans le cadre de nos recherches, nous pensons que le développement de projets collaboratifs critiques vis-à-vis des pratiques pédagogiques et des postures éducatives est un moyen de surmonter ces limites (voir **chapitre 4**).

John Dewey, dont nous avons signalé l'importance dans les expérimentations pédagogiques relatives à la démarche d'enquête (Simonneaux et al., 2017 ; Levinson, 2018), est considéré comme l'un des premiers penseurs critiques en éducation, à travers son approche pédagogique expérientielle fondée sur la démarche d'enquête collective (Rozier, 2010). L'œuvre du brésilien Paulo Freire, dont l'influence est évidente chez plusieurs chercheurs en éducation relative à l'environnement (particulièrement en Amérique du Sud selon Sauvé, 1997), permet également de rattacher l'éducation dialogique au courant critique. Quant   Giroux (1989), il sera l'un des artisans les plus engagés dans la définition d'un curriculum socialement critique et dans le développement de pédagogies critiques.

E4. La finalité educative : un agir transformateur

Pour Shor (1992, p.15), cette éducation pour l'engagement dans la transformation sociale est une éducation centrée sur l'apprenant, permettant l'émergence d'une démocratie multiculturelle à l' cole et dans la société. Elle relie le développement des individus à la vie publique, à travers les savoirs académiques, des démarches d'enquête critique, des jeux de rôles, portant sur des réalités sociales, des rapports de pouvoir, des inégalités et des possibles changements sociaux.

L'intention de ces programmes éducatifs critiques est donc de développer chez les apprenants une capacité de « résistance réflexive » (Diemer, 2014) et la volonté de lutter contre toutes les formes d'hégémonie et d'oppression.

Pour Maury et Hedjerassi (2020), ces pédagogies de la transformation sociale doivent aller "au-delà des pédagogies à dominante transmissive, et permettre aux élèves de vivre des situations complexes, des expériences "empouvoirantes" (Freire, 2006), dans un processus actif de construction personnelle, porté par un projet de transformation de la société, et incluant les dimensions sociales et politiques" (p.3). L'émancipation suppose donc ici de développer un agir transformateur chez les apprenants.

Le postulat central des pédagogies critiques est donc que "la culture et l'éducation sont un vecteur essentiel, abordées comme « une aventure créatrice », sur un mode conscientisant (versus bancaire), visant à la compréhension des situations, et du monde, et à l'agir sur/dans ce monde en devenir permanent" (Maury et Hedjerassi, 2020, p.5). Comprendre et agir sont donc au cœur de l'action d'éducation critique, en supposant que le processus de conscientisation, associé au faire ensemble, conduira à l'action sur/dans un monde particulièrement pluriel, complexe et incertain. Pour le pédagogue, il s'agit d'articuler "composante réflexive et agir transformateur, sans pour autant dissoudre les opinions singulières dans une opinion collective » (ibid., p.6), sans s'y perdre, pour reprendre l'expression de Meirieu (2015).

Signalons ici que l'agir transformateur est pensé collectivement, avec l'idée de faire ensemble, ce qui contraste avec la proposition des partisans de l'instruction et de l'émancipation par les savoirs.

E5. Différents pouvoirs d’agir

La discussion critique est ici placée au cœur du processus d'apprentissage. Elle permettrait une prise de conscience libératrice (Freire, 2006), par l'exercice d'une praxis, c'est à dire un processus dialectique qui relie réflexion et action. Le lien entre prise de conscience et action émancipatrice est donc un des postulats des pédagogies critiques.

Pour Freire, cette conscientisation critique conduit nécessairement à une transformation de la réalité sociale. L'éducateur peut donc contribuer au développement chez les apprenants d'un pouvoir d'agir, par l'acquisition du langage du pouvoir (Levinson, 2003). C'est ce processus que les anglo-saxons qualifient d'empowerment¹²⁴.

A propos du pouvoir d'agir par l'éducation, Maury et Hedjerassi (2020) ont coordonné un numéro spécial de la revue *Spirale* publiée par l'Association pour la recherche en éducation. Ils proposent de distinguer trois degrés de radicalité politique dans l'acquisition du pouvoir d'agir. Entre l'empowerment radical visant l'autonomie politique collective et la transformation sociale (Freire, 2006), et impliquant des pédagogies engagées (hooks, 1994), et l'empowerment néolibéral¹²⁵, visant l'autonomie individuelle et le développement d'un potentiel personnel de créativité et de productivité, l'empowerment socio-libéral permettrait de coordonner l'autonomie politique, collective et individuelle¹²⁶.

La notion d'empowerment semble donc étroitement liée à l'autonomie, ces deux notions se référant à un mouvement d'auto-émancipation¹²⁷. L'empowerment ajoute à l'autonomie la question du pouvoir d'agir collectif et politique, dans une perspective de transformation sociale. Signalons que cette idée d'engagement collectif dans la transformation

¹²⁴ Fourton (2013) précise que « plusieurs traductions d'*empowerment* ont été proposées en français, telles que « augmentation de la puissance d'agir », capacitation, autonomisation, ou encore émancipation ». Elle précise que le terme anglais insiste « à la fois sur le processus de libération et sur le surcroît de pouvoir individuel et collectif qui en résulte ». Le Bossé et Dufort (2001, cité par Pesce et al., 2021) ont proposé de parler en français de « développement du pouvoir d'agir des personnes et des communautés ».

¹²⁵ « Reprise dans les années 1990 par l'Organisation des Nations unies et la Banque mondiale, la notion d'empowerment a subi une transformation majeure dont la réduction à une dimension exclusivement individuelle en fait un concept néolibéral. Le concept d'empowerment est régulièrement mobilisé en France depuis une vingtaine d'années, et le plus souvent selon cette approche centrée non pas sur le collectif, mais sur l'individu. » (Pesce et al., 2021, p.28)

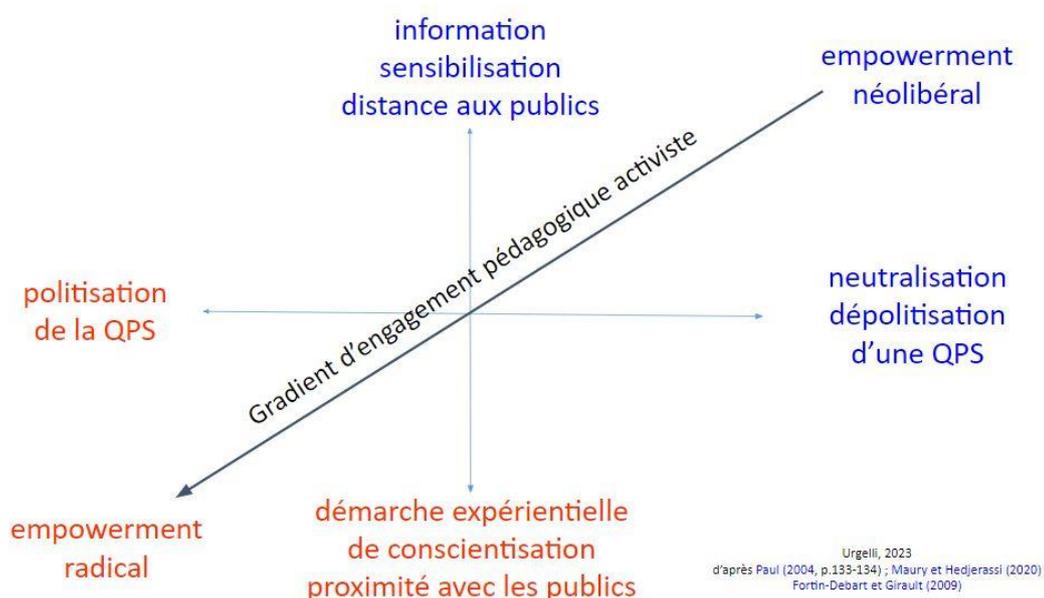
¹²⁶ Ces différents degrés d'engagement pédagogique en faveur d'une émancipation individuelle et sociale nous rapprochent des différentes finalités éducatives de l'enseignement des sciences et des éducations à, proposées par Simonneaux (2014) et complétées par Urgelli (2013) en y intégrant les représentations des publics scolaires.

¹²⁷ Mais si l'autonomie est la « capacité à se déterminer par soi-même (*autos*), à agir en conformité avec sa propre loi (*nomos*), sans être guidé par un autre (Kant, 1985), l'empowerment est « la capacité d'affranchissement, de mobilisation, d'initiative et de contrôle, par appropriation ou (ré)appropriation d'un pouvoir sur la réalité quotidienne » (Maury et Hedjerassi, 2020, p.3 se référant à Shor, 1992).

sociale est absente de la définition de l'autonomie donnée par les responsables français de l'Education nationale¹²⁸. L'autonomie devient chez eux une norme sociale individuelle.

E6. Emancipation, participation et politisation

L'univers des pédagogies visant l'émancipation révèle une diversité d'approches, que nous proposons d'étudier à partir de trois marqueurs distinctifs se référant : 1. aux degrés d'émancipation visés (Maury et Hedjerassi, 2020); 2. au rapport à la participation pédagogique des publics (Fortin-Debart et Girault, 2009) et 3. à la gestion de la dimension politique de la question sensible pédaogisée (neutralisation ou politisation). Ces trois marqueurs dessinent un espace à trois dimensions au sein duquel se positionne une diversité d'approches pédagogiques, comme le montre la figure suivante :



Si la conscientisation peut se construire à partir de plusieurs pratiques, allant de la sensibilisation à la démarche expérientielle de conscientisation critique, et de plusieurs formes de participation des apprenants, allant de l'information au pouvoir effectif, en passant par la coopération symbolique (Fortin-Debart et Girault, 2009)), l'éducation au politique est également l'objet d'une gradation nuancée, entre activisme et dépolitisation de la question sensible, la dépolitisation étant liée à une vision plus socialisante que praxéologique de l'éducation à la citoyenneté. Cette vision socialisante ne questionne pas la promesse d'intégration démocratique et l'existant des valeurs dans la pensée républicaine (Maury et Hedjerassi, 2020 ; Biesta, 2021).

L'empowerment par l'éducation n'a donc rien d'une évidence et d'un acquis pédagogique. Les éducatrices sont « amenées à sortir de leur zone de confort pour faire avec

¹²⁸ Dans le Bulletin officiel de l'Education nationale n° 4 du 26 janvier 2006, l'autonomie est entendue comme « [un] processus par lequel une personne ou une collectivité se libère d'un état de sujétion, acquiert la capacité d'user de la plénitude de ses droits, s'affranchit d'une dépendance d'ordre social, moral ou intellectuel ».

les contradictions et contraintes, et dépasser les obstacles inhérents au processus », les apprenants étant conduits à « opérer des déplacements pour s’affirmer dans leur singularité agissante, devenir pleinement acteurs sociaux, et sujets de leur histoire (Maury et Hedjerassi, 2020, p.11).

Un tel objectif transforme les logiques éducatives et sociales, et les postures des acteurs de la relation pédagogique. C’est ce que le concept de posture (**chapitre 3**) tente de saisir à travers l’étude des stratégies pédagogiques et des justifications d’intentions des éducateurs.

E7. L’éducation non formelle, entre empowerment radical et néolibéral

L’idée d’empowerment est apparue aux USA dans les années 1960-1970 dans la mouvance du *community organizing* (Balazard, 2015) pour les droits civiques, puis à travers les luttes féministes, antiracistes et contre l’homophobie. Il s’agit de « substituer à la figure de la victime celle d’un sujet « capable », compétent, porteur du changement de sa propre condition » (Pesce et al., 2021, p.24). En Amérique latine, Freire développe cette idée dans les mouvements d’éducation populaire qui deviendront, dans le vocabulaire de l’administration onusienne et européenne des années 2000, les mouvements d’éducation non formelle. Il intègre l’idée que la conscientisation critique¹²⁹ est une intention éducative centrale pour la transformation sociale et politique.

En France, l’empowerment est aux sources des mouvements militants d’éducation populaire pour l’émancipation des ouvriers. Après la Seconde Guerre mondiale, l’Etat réalise que ces mouvements sont un outil efficace pour répondre à des problèmes socio-économiques. Certaines structures demandent alors le soutien financier de l’État, à travers le ministère de la Jeunesse et des Sports, pour développer des projets répondant à des problématiques locales, abandonnant en partie leur visée émancipatrice et politique. D’autres structures résisteront, comme l’association ATD Quart Monde¹³⁰, et garderont leur projet éducatif d’empowerment radical. Pesca et al. (2021) constatent ainsi que l’institutionnalisation va souvent de pair avec la dépolitisation et la neutralisation de la dimension militante de l’éducation, du fait d’une conception de la neutralité qui empêcherait l’activisme.

¹²⁹ Toute la pédagogie de la libération de Paulo Freire vise à favoriser l’essor de la conscience critique : “au fur et à mesure qu’une méthode active aide l’homme à prendre conscience de sa problématique, de sa condition de personne, donc de sujet, il acquerra les instruments qui lui permettront de faire des choix [...] Alors il se politisera lui même.” (Freire, 1978, cité par Gauthier et Tardif, 2017 p.186). La conscience critique tente d’aller au-delà des problèmes de surface, d’approfondir l’analyse des situations, de se remettre en question, de réviser ces positions et contradictions. Elle suppose de prendre conscience de son pouvoir d’action et des causes de notre propre situation, ce qui permettrait d’agir sur le monde et de le transformer.

¹³⁰ Sur le site Internet de l’association, les administrateurs précisent : “Depuis plus de 60 ans, ATD Quart Monde rassemble celles et ceux qui veulent s’engager pour mettre fin à l’extrême pauvreté et construire une société plus juste, qui respecte les droits fondamentaux et l’égale dignité de toutes et tous. Fondé en 1957 par Joseph Wresinski et des habitants d’un bidonville de Noisy-le-Grand et aujourd’hui présent dans plus de 30 pays, ATD Quart Monde est un Mouvement international non gouvernemental et sans affiliation religieuse ou politique”. [En ligne], Consulté le 30 juillet 2002. URL : <https://www.atd-quartmonde.fr/qui-sommes-nous/>

Après la turbulence des années 1980 liée à la décentralisation du pouvoir de l'Etat, et à la mise en place d'une gouvernance par les usagers, toujours en lien avec des questions socio-économiques, les années 2000 verront une réaffirmation de la visée émancipatrice et politique des structures d'éducation populaire, et notamment des centres sociaux, avec la volonté de construire des projets locaux pour favoriser « le développement du pouvoir d'agir » des habitants. Mais une question de posture est posée : « les professionnels des centres sociaux peuvent-ils ouvrir une arène de débat politique, sont-ils suffisamment autonomes vis-à-vis des financeurs ? » (Pesce et al., 2021, p.27).

En choisissant plutôt de compléter et de renforcer l'action politique de l'Etat, en tant médiateur, la forme éducative majoritairement adoptée en France oriente l'action des structures d'éducation populaire vers le traitement des problématiques à une échelle des individus. Cette orientation conduit à un mouvement de dépolitisation, de déconflictualisation, renvoyant à l'individu, sous forme d'injonction à la responsabilité d'être entrepreneur de sa propre vie. Maury et Hedjerassi (2020) parlent alors d'empowerment néolibéral.

Carrel (2013, cité par Pesca et al., 2021) estime que seule la participation collective des individus à des pratiques d'enquête, dans la conception pragmatique et expérientielle de Dewey, permet de faire valoir socialement les savoirs familiers et les préoccupations des individus (Balazard, 2015). La reconnaissance individuelle et collective qui en découle serait donc indispensable à l'amorce de politisations et de transformations institutionnelles tournées vers la justice sociale¹³¹.

E8. L'empowerment néolibéral dans l'éducation formelle

Le terme d'empowerment est plus récent dans le champ de l'éducation formelle, en lien avec le développement de programmes d'éducation à la citoyenneté qualifiés d'« éducations à » au début du XXème siècle (Maury et Hedjerassi, 2020 ; Diemer, 2014).

L'analyse de ces programmes éducatifs montre souvent une vision particulière de l'éducation à la citoyenneté, parfois prescriptive et orientée vers le changement de comportements individuels, plutôt que vers une éducation au politique (Barthes et al., 2022). Visant ainsi une forme d'empowerment peu radical, voire néolibéral (Pereira, 2021), ces programmes se donnent comme objectif le développement d'une pensée critique¹³², d'une

¹³¹ Françoise Lantheaume nuance cependant en rappelant que l'école publique a formé des révolutionnaires contemporains issus des filières formelles les plus sélectives (communication personnelle de décembre 2022).

¹³² Pereira (2021) insiste sur la nécessité de distinguer la pensée critique (*critical thinking*) de la conscience critique (*critical consciousness*). Le néolibéralisme s'appuyant sur la pédagogie entrepreneuriale pour développer des compétences nécessaires à l'économie comme l'esprit critique, la créativité ou la collaboration, la vigilance s'impose : dans une conception instrumentale et technicienne, la pensée critique, au croisement de la logique et des sciences cognitives, peut être évaluée par des tests standardisés de raisonnement critique, dans le cadre de procédures de recrutement de cadres. En revanche, la conscience critique est la capacité à appréhender des injustices sociales et les oppressions dans leur dimension systémique. Par une dialectique entre savoirs de l'expérience et savoirs théoriques, la conscientisation critique est un processus de co-émancipation (p.120).

attitude critique mais le plus souvent normée par la rationalité instrumentale (Sauvé, 1997), par la recherche de ce qui est vraisemblable et officiellement digne d'intérêt (Cosperec, 2018), et par la prescription de comportements.

Ainsi, dans les recommandations officielles de l'éducation au développement durable, l'attitude critique ne suppose pas toujours le développement de compétences sociales à la fois cognitives, émotionnelles et comportementales, une perception systémique et complexe de la question vive, et un travail de conscientisation et d'imagination d'alternatives possibles et acceptables. Peu de temps est consacré à la discussion de comportements les plus adaptés aux transformations éthiques, sociales et politiques (Diemer, 2014).

Il en va de même pour les programmes d'éducation aux médias et à l'information (ÉMI). Mahmoudi (2020) identifie des tensions dans les instructions officielles, notamment entre les finalités de l'ÉMI, la visée émancipatrice d'une attitude critique¹³³ et les contraintes liées à "l'ordre scolaire"¹³⁴. En analysant les instructions relatives à la place de l'esprit critique dans l'ÉMI, l'auteur montre que les directives portent un discours d'autorité et une relation de pouvoir qui poussent l'école à entrer dans l'ère numérique. Des finalités émancipatrices et libératrices supposeraient plutôt « une attitude critique qui autoriserait l'élève à sortir de l'état de minorité¹³⁵ dans son interaction avec l'environnement numérique ». (p.61). Inscrit alors dans un "modèle pédagogique républicain et positiviste" (Tutiaux-Guillon, 2006), cette éducation critique aux médias et à l'information risque de devenir un engagement sans libre choix et sans contestation des réalités numériques établies, en faveur de valeurs visant à faire entrer l'école dans l'ère du numérique et à adhérer à la pensée informatique¹³⁶. L'éducation s'éloigne alors d'un processus actif de résistance réflexive de l'esprit permettant de penser et d'agir librement, et d'une pensée en action fondée sur une approche expérientielle permettant d'apprendre à produire du changement (aux

¹³³ « En prenant appui sur le texte de Kant (1784), Foucault définit cette attitude comme une manière de se tenir, une disposition de l'esprit qui porte à agir et qui exige de prendre conscience des types d'évidences, de familiarités, de modes de penser sur lesquels reposent les pratiques que l'on accepte comme allant de soi afin qu'elles n'aillent plus de soi (Foucault, 1978). L'attitude critique est donc propre à la culture de soi en tant que politique de soi-même (se conduire, se gouverner, penser par soi-même) et elle se définit chez Foucault comme l'art de n'être pas gouverné. L'éducation à l'esprit critique repose par conséquent sur un fondement éthique, celui de sortir d'un « état de minorité » (Kant, 1784) entendu comme une incapacité à faire et à être. En un mot, l'antagonisme du pouvoir d'agir. » (Mahmoudi, 2020, p.60).

¹³⁴ L'auteur emploie ce terme pour désigner cet espace où « on n'y apprend ni ce que l'on veut, ni à sa façon, et l'on ne choisit ni avec qui, ni où, ni quand » (Cerisier, 2016, p.10). La question que pose Mahmoudi (2020) est la suivante : dans cet ordre scolaire mis à l'épreuve par l'éducation aux médias et à l'information (EMI), ainsi que par l'organisation, les valeurs, la temporalité des technologies du numérique, « y a-t-il une place pour le développement du pouvoir d'agir de l'élève ? » [...] « Cette attitude critique revendiquée discursivement comme finalité de l'ÉMI est-elle compatible avec l'ordre scolaire ? [...] Cet ordre scolaire orienté au tour d'une représentation du pouvoir qui s'incarne dans la relation maître-élève et qui demeure fortement marqué par l'hégémonie disciplinaire » (p.60).

¹³⁵ Selon Kant (1784), « l'état de minorité » est l'état dans lequel une autorité extérieure nous rend incapable de nous servir de notre propre entendement, en dehors d'une relation de direction.

¹³⁶ Une enquête de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) définit la "pensée informatique" comme « la capacité à identifier les problèmes du monde réel qui sont appropriés pour une formulation informatique » (p. 2). <https://www.education.gouv.fr/cid146267/iciils-2018.html>

sources de la pensée réfléchie de Dewey (1916) et de son appel au “learning by doing”). Dans l’optique d’une conscientisation critique transformative, éduquer aux médias et à l’information consisterait à engager les apprenants dans des expériences et des enquêtes révélant la complexité des logiques médiatiques, tout en visant un agir transformateur.

A propos de l’éducation relative à l’environnement (ERE), Désautels (1998) en appelle à un « désinstitutionnalisation de l’ERE si l’on souhaite former des personnes aptes à s’engager », et permettre aux élèves d’agir dans leur milieu social, de changer leur rapport aux savoirs et à l’ordre des discours, et relativiser ainsi la hiérarchie sociale des savoirs et les pouvoirs de ceux qui les détiennent. Cette proposition peut aller dans le sens du *Mémoire* sur l’éducation et la formation tout au long de la vie du Conseil de l’Europe (CE, 2000, p.10) en militant pour l’élargissement et la continuité des cadres d’apprentissages formels et non formels à propos de questions politiquement sensibles.

E9. Les attitudes et stratégies du pédagogue de la transformation

L’alphabétisation politique des publics suppose de mettre en place des activités qui permettent ce que Freire (1974) appelle « une éducation au dialogue ». Il s’agit d’essayer de dépasser les contradictions relatives à la relation enseignants-apprenants¹³⁷, en résolvant ensemble des problèmes ancrés dans le réel du quotidien, par la problématisation, l’enquête, le dialogue argumenté et la curiosité épistémologique (Freire, 2006), en étant ensemble enseignant et apprenant (Fobes et Kaufman, 2008).

Cette forme éducative suppose alors un contrat didactique spécifique, fondé sur la pro-cognition (Chevallard et Ladage, 2010) et une relation éducative horizontale. Elle suppose de donner de l’importance et de la valeur à la parole des apprenants, en les aidant à établir des liens entre le curriculum prescrit et leurs réalités et expériences quotidiennes, favorisant « une curiosité aventureuse, la prise de risque et l’ouverture à la nouveauté » (Fobes et Kaufman, 2008, p.27, se référant à Freire, 1998).

Dans l’univers des pédagogies alternatives (Wagnon, 2019), les pédagogies critiques sont des pédagogies actives, qui supposent un travail de groupe. Les apprenants participent aux problématisations, produisent à travers des enquêtes, font des expériences, vivent des situations et agissent collectivement. Les apprenants sont donc activement impliqués dans l’élaboration de chacune des trois étapes du modèle de Levinson (2018) (“Ask”, “Find out” et “Act”). Les activités mettent en œuvre la collaboration, la coopération et la solidarité, pour porter un regard critique sur le fonctionnement social et les rapports de domination, dans le but de les transformer.

¹³⁷ « Encourages the eradication of the teacher student contradiction whereby the teacher teaches and the students are taught; the teacher knows everything and the students know nothing; the teacher talks and the students listen; and the teacher is the subject and the students are mere objects (Fobes et Kaufman, 2008, p.26).

Ces intentions critiques, et les pédagogies radicales (Pereira, 2018, citant Giroux, 1997) sont donc en contradiction avec la forme des pédagogies conservatrices ou libérales, et les normes scolaires, notamment celle de la réussite scolaire par le diplôme (Pereira, 2017).

Ces pédagogies supposent donc l'adoption d'une attitude particulière pour l'éducateur, se décentrant d'une posture d'autorité¹³⁸ pour aller vers une posture d'accompagnant (Paul, 2012 ; Le Bouëdec et al., 2016)¹³⁹. Il mobilise alors des ressources et des « contraintes fécondes »¹⁴⁰ au sens de Korczak, permettant l'émergence d'une pensée libre, complexe et divergente, en passant du réflexe à la réflexivité, en construisant avec les autres et en décidant ensemble.

E10. Évaluer l'engagement des apprenants pour la transformation ?

En contexte de pédagogie critique, se pose la question de l'évaluation des élèves : qu'évalue-t-on et comment ? En tant que pédagogue critique, il s'agit probablement de co-construire les critères de réussite, en se donnant des objectifs d'apprentissage cognitif par la pensée réflexive (à la fois critique, complexe et divergente, selon Pallascio et al., 2004), des objectifs de conscientisation, mais également d'action, dans l'espoir de développer « l'empowerment » des jeunes (Pesce et al., 2021).

La question revient à évaluer leur engagement, ou plutôt leurs intentions d'engagement dans la transformation sociale, en interrogeant leur pouvoir d'agir politique à l'échelle individuelle et collective, et leur capacité à s'appuyer sur un système de valeurs en faveur de la démocratie, de la justice sociale, de l'égalité, de la liberté, de la solidarité, et de l'acceptation de la différence. La vigilance devra néanmoins porter sur les risques de production de normes d'engagement au service d'une instrumentalisation néolibérale (Pereira, 2021).

Ces propositions devront faire l'objet de recherches collaboratives exploratoires, pour en cerner les limites et les conditions d'application.

¹³⁸ « How do we invite students to be co-teachers if we (instructors) begin from a position of intellectual authority? (Fobes et Kaufman, 2008, p.28).

¹³⁹ Pour Le Bouëdec et al., 2016, les postures d'autorité, d'accompagnement mais également d'animation sont des postures fondatrices d'un être humain socialisé. Elles se fondent sur des principes éthiques différents : la bienveillance (à ne pas confondre avec le permissivité) et la bienfaisance pour le bien concret d'autrui dans la posture d'autorité ; Le respect et l'alliance non fusionnelle pour la posture d'accompagnement ; Le respect et le désintéressement pour la posture d'animation qui permet d'apprendre à vivre et travailler ensemble, en s'écouter, en respectant les règles de la vie sociale, en coopérant en groupe.

¹⁴⁰ « Respecter l'enfant, ce n'est pas refuser les contraintes, c'est chercher les contraintes fécondes, non pas celles qui permettent aux adultes d'« avoir la paix », mais celles qui permettent à l'enfant de progresser » (Meirieu, 2018, p.61).

E11. Les réticences des éducateurs et des apprenants

Confrontés à des expériences de pédagogies critiques, des craintes s'expriment parfois chez les éducateurs. Elles portent sur la capacité des apprenants à entrer dans les discussions liées aux dimensions politiquement sensibles de certaines questions. Certains éducateurs redoutent la non-maîtrise des contenus argumentatifs, le non-respect des règles pour des échanges constructifs, ou encore le non-engagement des jeunes dans les échanges. Au sens de modèle de l'action planifiée de [Ajzen \(1991\)](#), c'est ici le sentiment de contrôle qui explique en partie ces réticences.

Pour [Fobes et Kaufman \(2008\)](#), le pédagogue critique doit être conscient de probables résistances de certains apprenants, par rapport à un engagement politique radical et résolument à gauche de l'échiquier politique. Les pédagogues critiques sont parfois considérés comme des « “troublemakers” for using “subversive” teaching techniques » ([Fobes et Kaufman, 2008](#), p.30).

[Kaufman et McDonald \(1995\)](#) ont identifié également les résistances chez certains enseignants en formation initiale, notamment lorsque le formateur s'adresse à ces futurs collègues avec l'idée qu'ils pourraient ou devraient devenir des acteurs d'une transformation sociale, rappelant que leur enseignement est un acte politique et que les curriculums d'enseignement s'inscrivent dans un système de valeurs, qu'ils choisissent ou non d'aborder des questions politiquement sensibles.

Certains ne se sentent pas capables de prendre en charge cette responsabilité («I ask myself, could I make that work ? »), et préfèrent se concentrer sur la préparation de leurs enseignements et des missions qui leur sont officiellement confiées : « I don't have time to change the world, I'm trying to change my classroom and get ready for the [state exams] » ([Kaufman et McDonald, 1995](#), p.49). Avec les pédagogies critiques, certains sentent la tension entre la conformation aux finalités et aux modalités de l'école et les finalités d'une éducation visant la transformation sociale, voire la subversion. Par ailleurs, comme le rappelle Françoise Lantheaume, le respect de l'éducation familiale et du libre arbitre des élèves peut aussi pousser les enseignants à neutraliser des questions politiquement sensibles (communication personnelle de décembre 2022).

[Kaufman et McDonald \(1995\)](#) signalent cependant que chez les étudiants réceptifs aux pédagogies critiques, la demande est forte pour connaître la position du formateur sur le sujet traité, afin de pouvoir la critiquer, même si le poids de l'autorité enseignante ne peut être anéanti. Cette demande milite en faveur de l'adoption de la posture d'impartialité engagée ([Kelly, 1986](#)) qui permettrait aux publics de développer un engagement civique en étant confronté à une diversité de points de vue dont celui de l'éducateur-formateur, tout en étant encouragé à critiquer la portée et les limites de ce point de vue.

E12. Vers une (re)politisation des pratiques pédagogiques ?

S'il s'agit pour [Freire \(1998\)](#) de reconnaître que l'éducation est une pratique de la liberté, une expérience humaine spécifique, et une forme d'intervention sur le monde, le pédagogue navigue pourtant entre le risque d'une position militante, qui joue parfois sur les émotions à travers des formes de séduction, de manipulation, et de captation ([Meirieu, 2019](#)), et une position qui affiche une neutralité de principe doublée de mutisme ([Piot, 2021](#)), un refus du politique, selon le modèle des 4R de [Audigier \(1993\)](#).

Cette position de neutralité exclusive conduit alors à dépolitiser les échanges et discussions, sur des questions politiquement sensibles d'égalité, de justice, de domination et d'oppressions, mais également sur des questions de santé, d'environnement, de biodiversité et de développement durable ([Delplancke et Chalak, 2022](#) ; [Barthes et al., 2022](#)). Selon certains auteurs, cette dépolitisation dépasserait d'ailleurs le cadre de l'éducation formelle, puisque à partir des années 2000 :

« des associations d'éducation relative à l'environnement, à l'origine militantes et mues par des logiques participatives et citoyennes, se retrouvent, sous l'effet de divers dispositifs gouvernementaux (Agenda 21, RSE, établissements verts, etc.), à orienter leurs formations vers des visées aussi instrumentales et limitées que l'apprentissage du tri sélectif des déchets. Cette dynamique techniciste, axée sur les bonnes pratiques et les comportements individuels, tend à occulter les débats fondamentaux de société, lesquels sont éminemment politiques. Cette influence s'étend également aux curriculums nationaux à tous les niveaux de l'enseignement formel dans de nombreux pays, avec une orientation vers un modèle souvent technocentriste. » ([Barthes et al., 2022](#)).

Néanmoins, selon [Barthes et al. \(2022\)](#), il est possible d'identifier actuellement une repolitisation de la société et un retour de la participation citoyenne démocratique¹⁴¹, associées à des « processus d'éducation non-formelle ou informelle au politique, au sein d'une diversité de mouvements et de pratiques sociales émergentes ».

Finalement, la question suivante se pose : est-il opportun de repolitiser l'éducation face aux grands enjeux actuels de la société et comment repenser la place du politique en éducation ? Comment repolitiser les questions vives en contextes éducatifs formels et non formels, en prenant en compte la diversité des points de vue et leur conflictualité ? Plus généralement, comment contribuer à une éducation à la citoyenneté politique pour la transformation ?

L'idéal serait de faire de ces questionnements éthico-pédagogiques des objets de débats professionnels permettant de construire, d'actualiser, de valider et de réguler collectivement des pratiques d'éducation au politique. A l'heure de cette synthèse, ce sont ces questionnements qui orientent nos programmes de recherches collaboratives portant sur la

¹⁴¹ « une longue période d'anesthésie éducative se termine, au cours de laquelle l'injonction du développement durable et la décennie de l'éducation au développement durable (2004-2014) sont venus renforcer les postures institutionnelles technicistes et antipolitiques partout, sur fond de géopolitique mondiale ultra-libérale. Ces prescriptions globalisantes ont supplanté trop souvent les éducations environnementales militantes. » ([Barthes et al. 2022](#))

pédagogisation de questions politiquement sensibles, au carrefour entre éducation formelle et non formelle. Ces programmes que nous présenterons au **chapitre 4**, s'appuient sur le concept de postures éducatives que nous allons expliciter au **chapitre 3**.

BILAN : Des engagements pédagogiques aux engagements politiques ?

La pédagogisation des questions politiquement sensibles semble être un objectif éducatif fédérateur portant l'espoir de développer une citoyenneté politique plus ou moins transformatrice socialement. Pour les pédagogues, une diversité d'attitudes (éviter ou engagement plus ou moins partial) et de stratégies (discussions, démarches d'enquête, pédagogies engagées) se dessine. Si ces pédagogues prennent des formes diverses, elles sont supposées conduire à une pensée critique et réflexive orientée vers l'action et l'engagement politique. Le plus souvent, un lien causal entre engagement pédagogique et engagement politique est sous-entendu. L'engagement politique visé est un pouvoir d'agir qui peut aller de l'empowerment néolibéral, associé à la dépolitisation de la question sensible, à un empowerment radical visant l'action transformatrice à travers la politisation de la question traitée.

Dans la pédagogisation d'une question politiquement sensible, entre pédagogie bancaire et pédagogie dialogique¹⁴² (Freire, 1974), le degré de participation des apprenants, citoyens ou futurs citoyens, apparaît comme une clé de lecture de différentes stratégies et attitudes des éducateurs. En référence à l'échelle d'Arnstein (1969), comme le propose Fortin-Debart et Girault (2009), une diversité de pratiques pédagogiques se déploie visant l'information, la coopération symbolique ou le pouvoir effectif des apprenants, au regard de la sensibilité politique de la question.

D'après les recherches qui accompagnent les expériences de pédagogisation de questions politiquement sensibles, la diversité des attitudes de l'éducateur se construit entre l'évitement, par crainte de mise sous emprise, de divulgation d'opinions personnelles et/ou de perte de contrôle de la situation, à un engagement impartial de l'éducateur, allant parfois jusqu'à divulguer son opinion, au cours des discussions portant sur des dimensions politiquement sensibles.

Cette diversité de stratégies et d'attitudes montre que la pédagogisation de questions politiquement sensibles interroge l'éthique personnelle et professionnelle de l'éducateur, ce qu'il a la liberté de dire, de faire et de montrer, sur le plan épistémologique, émotionnel, éthique et politique. Plus largement, cette diversité reflète le questionnement des praticiens sur leur rôle et leur place dans une éducation au politique.

¹⁴² Pour Pereira (2021), se référant à Freire (1974), la notion de pédagogie bancaire n'est pas réduite à un refus de la transmission magistrale de connaissances. C'est une pédagogie réifiant les élèves, dans laquelle l'éducateur est le seul sujet agissant du processus. Seule une pédagogie dialogique permet à chacun d'être considéré comme sujet de la relation.

Si les pédagogies du débat, de l'enquête et de la transformation sociale font l'objet d'engagements pédagogiques divers, parfois contradictoires, tout se passe comme si l'engagement politique des apprenants était :

- un engagement supposé découler directement d'une pédagogie de la conscientisation critique des systèmes de savoirs, de valeurs et de pouvoirs, une conscientisation¹⁴³ qui nécessaire et suffisante pour stimuler l'engagement dans une citoyenneté politique.
- une affaire personnelle et privée, qui n'a pas sa place dans l'espace éducatif, même si la question traitée est publique ; l'évitement se justifie alors par crainte de perdre le contrôle de la situation, de divulguer son opinion, d'endoctriner ou d'inculquer des valeurs personnelles aux apprenants, considérés comme des acteurs influençables, en raison de leur âge, mais aussi d'une relation pédagogique nécessairement asymétrique.

Au-delà de l'agir communicationnel, de la pensée réflexive, de la conscientisation critique à visée politique, les recherches explorent encore peu ces liens entre engagements pédagogiques et engagements politiques, chez les éducateurs, les formateurs et/ou les apprenants. Pour explorer et comprendre l'éventualité de ces liens, il faudrait s'intéresser directement aux intentions d'action politique des acteurs de la relation pédagogique et à leurs effectivités.

Le concept de posture que nous allons modéliser à présent (**chapitre 3**) pourrait être un outil pour explorer ces liens, en partant des attitudes et des stratégies déclaratives et effectives des acteurs de la relation éducative, dans le cadre de recherches collaboratives (**chapitre 4**).

Comme nous allons le voir, le concept de posture découle d'une approche théorique interdisciplinaire questionnant les représentations sociales et les médiations qui fondent la diversité des attitudes et des stratégies d'éducation au politique, en situation d'épreuve liée à la pédagogisation de questions politiques.

¹⁴³ [Fieutaine et Cadet \(2010\)](#) signalent les limites de ce modèle qui lie directement conscientisation et engagement.

CHAPITRE 3

DES ATTITUDES AUX INTENTIONS : LE CONCEPT DE POSTURE ÉDUCATIVE

"Ce qui fait à la fois le défi et la chance de ces disciplines jeunes et transversales, quand elles s'intéressent à un objet nouveau, c'est qu'elles sont moins encombrées que d'autres par des traditions paralysantes et peut-être, "moins prétentieuses que d'autres à proposer des réponses à des questions mal posées". À plusieurs conditions, bien sûr: qu'elles résistent aux pressions sociales et notamment aux pressions d'adaptation aux pratiques socioprofessionnelles, dans un effort de théorisation exigeant une suspension praxéologique; qu'elles construisent leur autonomie par rapport aux autres sciences sociales auxquelles elles empruntent, notamment en étant particulièrement attentives aux transferts conceptuels et méthodologiques; enfin, à condition que chercheurs et praticiens contribuent ensemble à l'élaboration des questions pertinentes, sources de recherches productives." [Jacquinot-Delaunay \(2004, p.38\)](#)

Les idées principales..... 146

L'essentiel : Modéliser la diversité des postures d'éducation au politique..... 146

A. Etat des connaissances pluridisciplinaires sur le concept de posture..... 149

A1. Une image de soi, en contexte et en situation 149

A2. Une manière d'occuper une position..... 150

A3. La posture comme une médiation "stylée" 150

A4. La posture comme mise en scène de soi, à la fois discours et acte 151

A5. La posture, articulation de croyances, d'expériences et d'intentions d'action..... 152

A6. En arrière-plan de la posture, une épistémologie personnelle changeante..... 154

A7. Une implication dans la situation : exemple de l'Éducation thérapeutique du patient 156

A8. De l'implication à l'engagement en situation d'épreuves 157

A9. Notre proposition : entre manière de faire et manière d'être..... 158

B. Des situations d'épreuves aux postures éducatives 159

B1. La posture, une construction dans l'interaction d'une situation 159

B2. Comprendre les situations par le modèle de l'énaction 160

B3. Des situations d'épreuves pour comprendre les postures 161

B4. Diversité des principes de justice en situation d'épreuve 163

B5. Question politiquement sensible, situation d'épreuve et posture	164
C. La construction interdisciplinaire du concept de posture	165
C1. Conceptualiser : un processus d'abstraction et de modélisation	165
C2. Un maraudage pluridisciplinaire.....	167
C3. Une interdisciplinarité focalisée sur les pratiques pédagogiques	168
• Une didactique sociologique	170
• Une sociologie de la médiation	171
• Une médiation didactique : des conceptions aux représentations	172
C4. Le concept nomade de représentations sociales	175
C5. Les déterminants représentationnels d'une posture	177
C6. Posture éducative et modèle pédagogique	178
D. Exemples d'application du concept de posture	180
D1. Exemple de situations d'épreuve et postures associées.....	180
• A propos des contenus d'enseignement.....	180
• A propos des normes éducatives	181
• A propos des formes et des intentions éducatives	182
D2. Neutralité de l'éducateur et posture de neutralisation	183
Bilan : Modéliser les postures en situation d'épreuves.....	187
Un système de représentations interreliées	187
Les postures, des formes sociales de subjectivité	189
Les postures, des outils pour un travail réflexif en formation	189

Les idées principales

Cette partie explique comment notre travail de recherche nous a conduit à construire le concept de *posture*, à partir d'une approche pluridisciplinaire combinant l'analyse du discours des acteurs sur des situations d'épreuves, et l'observation en situation et en contexte pédagogique. L'exploration de quelques approches disciplinaires de ce concept nomade conduit à proposer ici une définition des postures éducatives intimement liée à la question de l'engagement pédagogique et politique des éducateurs. Ces postures, à la fois flexibles et dynamiques, en lien avec un contexte éducatif et une situation de médiation pédagogique, reflète une épistémologie personnelle, un rapport à l'apprenant et une intention d'action plus ou moins politisée.

Les situations d'épreuve qui résultent de la pédagogisation de questions politiquement sensibles, parce qu'elles questionnent les implications, les intentions, les croyances, les normes éducatives, les contenus et les pratiques, poussent l'éducateur à justifier sa vision du lien entre engagement pédagogique et éducation au politique.

L'essentiel : Modéliser la diversité des postures d'éducation au politique

Le concept de posture nous permet de saisir le degré d'engagement des praticiens dans une éducation au politique à travers des approches pédagogiques plus ou moins critiques.

Lors de la pédagogisation de questions politiquement sensibles (changement climatique, évolution climatique, sexualité, identité, interculturalité...), les attitudes et les stratégies des professionnels sont régulièrement mises à l'épreuve, sans toujours poser la question de leurs fondements réflexifs et pragmatiques, c'est-à-dire des représentations qui les fondent. Le concept de posture éducative permet d'analyser les opérations intellectuelles et les représentations sociales à l'origine de ces pratiques (Tardif et al., 2012). Il lie les intentions des acteurs et leurs pratiques, en mobilisant la théorie de l'action raisonnée (Ajzen, 1991¹⁴⁴ ; Albe et Simonneaux, 2002¹⁴⁵), la théorie des représentations sociales (Jodelet, 1982 ;

¹⁴⁴ Dans le modèle d'Ajzen, le comportement (pour nous, la pratique pédagogique) est considéré comme une fonction des intentions des individus (attitudes, normes subjectives, sentiments de contrôle de la situation). "La norme subjective est composée des demandes perçues et attendues supposées d'individus référents qui dépendent de la population et du comportement étudiés (par exemple, famille, collègues, corps médical, direction...) et de la motivation personnelle de se conformer à ces pressions extérieures. La perception des individus de contrôler leur comportement dépend de la confiance qu'ils ont en leur capacité de mener à bien, de contrôler une telle pratique. Cette perception dépend également de la présence de facteurs supposés faciliter ou entraver la mise en œuvre du comportement en question." (Albe et Simonneaux, 2002, p.135). Notons que les auteures appellent à la vigilance méthodologique dans la tentative de comprendre les corrélations entre intentions et pratiques. Les questionnaires qu'elles emploient dans leur investigation ne donnant accès qu'à des déclarations d'intentions, l'enquête sur les pratiques doit porter également sur l'observation des pratiques effectives. C'est d'ailleurs ce qui nous conduit à militer pour la conduite de recherches collaboratives couplant observations et entretiens avec les différents acteurs impliqués dans le projet éducatif (**chapitre 4**).

¹⁴⁵ Albe et Simonneaux (2002) précisent : "il ne s'agit pas, pour nous, de s'appuyer sur les indicateurs qui fondent les intentions pour agir sur le comportement des enseignants, mais de contribuer à la formation de

Kalampalíkis et Apostolídís, 2016) et la théorie de la réflexivité expérientielle (Schön, 1983). La portée de ce concept est de fournir aux recherches sur les pratiques un outil d'identification des facteurs de motivation et de résistance (Albe et Simonneaux, 2002) à la pédagogisation des questions politiquement sensibles. C'est aussi un outil d'analyse de l'action pédagogique aux prises avec des objets politiquement sensibles.

Notre démarche consiste à développer une approche socio-didactique et communicationnelle des situations pédagogiques mobilisant des objets politiquement sensibles. En rapprochant didactique et sociologie (Lahire et Joshua, 1999 ; Losego, 2014) mais également sciences de l'éducation et sciences de la communication (Jacquinot-Delaunay, 2004), cette congruence de cadres nous permet de modéliser une diversité de postures éducatives, en prenant appui sur des recherches collaboratives centrées sur l'étude de situations d'épreuves, conformément aux méthodes d'enquête de la sociologie des épreuves et de la sociologie de la justification. L'approche pragmatique s'intéresse aux savoirs, aux valeurs, aux pratiques en jeu, et s'appuie sur l'impératif de justification des actions par les acteurs (Derouet, 1988). Dans nos enquêtes, la situation d'épreuve pédagogique est abordée en termes de relation de médiation, ce qui nous conduit à porter une attention particulière aux contextes de réception des attitudes et stratégies, et aux intentions des acteurs engagés dans la relation pédagogique.

L'étude de situations d'épreuve nous a amené à identifier une diversité de postures éducatives, entre des intentions de conformation égalitaire du sujet, et des intentions d'émancipation libérale¹⁴⁶ (Audigier, 1999 ; Moreau, 2013 ; Fabre, 2013), chacune liées respectivement à deux archétypes de modèle pédagogique (Bruter, 2001) que les recherches sur l'enseignement de questions vives en histoire ont clairement identifié : le modèle "positiviste et républicain" et le modèle "constructiviste-critique" (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 124 et 129).

Ces postures sont attachées à une diversité de croyances éducatives, d'intentions et d'actions (Deschryver et Lameul, 2016). Elles résultent de traductions différentes de ce que peut être une éducation au politique en démocratie, mais également de ce que peuvent être les apprentissages liés à la pédagogisation de questions politiquement sensibles.

praticiens réflexifs, la prise de distance permettant de mieux situer leurs positions personnelles et leurs intentions de comportement face à l'enseignement de questions scientifiques socialement vives." (p.134). Ces auteures inscrivent donc leur approche des pratiques et de la formation des praticiens dans le paradigme de la réflexivité de Schön (1983), en rupture avec la vision d'une formation technicienne, comportementaliste et applicationniste des enseignants qui avait dominé dans les années 1960. Cette vision avait conduit aux critiques de l'école américaine (Arendt, 1958 ; Tardif et al., 2012) et à des tentatives de réformes des curriculum dans les années 1970, comme au Royaume Uni, notamment avec le "Humanities Curriculum Project" (Stenhouse, 1968), premier programme éducatif à introduire des questions controversées dans l'enseignement britannique, avec une recommandation de neutralité pour l'enseignant, en raison de sa position d'autorité dans la classe.

¹⁴⁶ Signalons qu'il est plus prudent en sciences et conformément au paradigme de la complexité (Morin, 1990) qui fonde nos recherches, de se méfier de ce dualisme interprétatif des modèles d'éducation, qui nous éloigne, seulement temporairement, par simplisme et technicisme (Fabre, 2021), de la complexité des interprétations des processus et faits d'éducation.

L'étude des déclarations et des pratiques effectives des éducateurs en situation d'épreuves pédagogiques, l'approche socio-didactique et communicationnelle visent à identifier les logiques qui fondent des postures. Les attitudes et les stratégies discutées au **chapitre 2** peuvent donc être décrites et comprises à travers le concept de posture éducative.

Au fil de nos recherches, et dans l'état actuel de nos connaissances, nous proposons une définition des postures mettant en jeu quatre représentations, entendues comme des déterminants en tension, socialement ancrés et subjectivement contextualisés (Kalampalikis et Apostolidis, 2016). La posture d'un éducateur résulterait de l'interaction entre plusieurs représentations portant sur :

1. la sensibilité politique de la question traitée¹⁴⁷, dans un contexte sociohistorique donné ;
2. les intentions socio-éducatives associées au traitement de la question politiquement sensible;
3. les capacités (réelles ou supposées) d'émancipation intellectuelle, psycho-affective et politique des apprenants¹⁴⁸;
4. la manière d'apprendre¹⁴⁹.

L'articulation de ces différentes représentations de l'action d'éducation au politique (intentions, apprenant, théorie de l'apprentissage, objet politiquement sensible) mais également les contradictions relatives à chacune de ces dimensions contribueraient à comprendre la diversité des postures éducatives en situation de pédagogisation de questions politiquement sensibles.

Ces critères d'interactions, ces représentations sont intimement liées au parcours personnel et professionnel de l'éducateur mais également à son contexte local et social d'action. Ils conduisent donc à considérer que les postures de l'éducateur sont toujours situées et contextualisées, flexibles et dynamiques.

De manière plus générale, cette diversité de postures, liée à la situation d'épreuve et à son contexte, serait le reflet de l'existence de plusieurs modèles politiques d'éducation (Meuret et Lambert, 2011 ; Vergnioux, 2013) associés à des représentations différentes de la vulnérabilité et de la sensibilité intellectuelle, socio-affective et politique du sujet-apprenant

¹⁴⁷ Cette représentation porte sur les savoirs, valeurs et pratiques de référence en jeu (Clément, 2004), mais aussi sur la vision de la complexité, de l'expertise et de la médiatisation de la question politiquement sensible (Urgelli, 2009). La représentation d'une question politiquement sensible est liée à une théorie particulière de la connaissance, une épistémologie (Prud'homme et al., 2015) mais aussi, selon nous, à une théorie de l'action en démocratie. Elle est également fortement dépendante du contexte sociohistorique qui fait varier au cours du temps sa sensibilité dans l'espace public.

¹⁴⁸ Par exemple, certains éducateurs se représentent l'enfance comme "homogénéisée, innocente et vulnérable, à protéger des divisions politiques du monde des adultes, par l'implication dans des tâches fédératrices ancrées dans un vécu quotidien, social et moral, qui empêchent l'émergence d'un discours politique critique plus général (Boone, 2016, cité Ravez, 2018, p.12).

¹⁴⁹ Audigier (1999) souligne l'importance des représentations de l'apprentissage dans les modèles d'éducation à la citoyenneté.

(Meirieu, 2022, communication personnelle), mais également de l'éducateur, tous engagés dans une relation pédagogique particulière.

A. Etat des connaissances pluridisciplinaires sur le concept de posture

Lors de nos recherches sur le concept de posture, nous avons constatés que la sociologie de la littérature avait développé une approche théorique de cette notion, en s'intéressant aux discours en acte et à la manière dont les auteurs occupent des positions, en tant qu'énonciateurs et en fonction de leurs destinataires. L'apport de cette discipline est ici complété par celui des sciences de la communication, du langage, de l'éducation et de la formation. Ici aussi, et comme pour le concept de questions politiquement sensibles (**chapitre 1**), l'approche pluridisciplinaire vise la synthèse interdisciplinaire.

A1. Une image de soi, en contexte et en situation

Dans leur texte d'introduction au numéro spécial de la revue *COntEXTES* en sociologie de la littérature, [Saint-Amand et Vrydaghs \(2011\)](#) proposent un retour sur la notion de posture : « emprunt à l'italien *postura*, du latin *positura* (qui signifiait invariablement — Bourdieu n'était pas encore passé par là — « position » et « disposition ») », la posture est synonyme d'« attitude », de « position du corps » et confère donc au terme une dénotation uniquement anatomique. Dans un sens figuré, il renvoie également, d'une part, à « l'attitude morale », et d'autre part, à la « condition sociale, politique, économique de quelqu'un ».

Dans cette sociologie, la posture a été définie par Alain Viala, puis par Jérôme [Meizoz \(2004\)](#). Considérant la littérature comme « discours », ils invoquent la nécessité d'étudier l'objet littéraire à l'aune de ses conditions sociales d'énonciation, et de « décrire au mieux l'articulation constante du singulier et du collectif dans le discours littéraire ». [Saint-Amand et Vrydaghs \(2011, p.3, se référant à Meizoz\)](#) précisent alors que « la posture [de l'auteur] est la mise en œuvre individuelle d'un imaginaire collectif préexistant » [...] « Elle fait apparaître un espace transitionnel entre l'individuel et le collectif ». Ce qui n'est pas sans rappeler la proposition de [Moscovici \(1989 ; 2003\)](#) qui considère qu'une représentation sociale¹⁵⁰ est « une passerelle entre l'individuel et le collectif ».

La posture d'un individu serait donc en relation avec ses représentations sociales. En littérature, elle permet d'interroger les positions effectives occupées au sein du champ, l'auteur acceptant de se rendre public et, de ce fait, de diffuser une certaine image de soi, en lien avec son expérience, le contexte et la situation vécue.

¹⁵⁰ Nous verrons que nos recherches interrogent l'impact des représentations des acteurs sur « la posture qu'ils peuvent adopter, parfois malgré eux » ([Vezier et Buttier, 2021, p. 9](#)). Le concept de représentation sociale est pour nous un concept nomade que nous présenterons dans la section suivante. Il nous permet d'élaborer, par une synthèse interdisciplinaire, le concept de posture éducative.

A2. Une manière d’occuper une position

Meirieu (1997, p. 27) propose une distinction entre posture et position : “du point de vue de l’enfant en situation d’être éduqué [...], deux postures sont ici possibles : celle qui consiste à le considérer comme déterminé par l’ensemble des influences qui s’exercent sur lui et celle qui postule une liberté irréductible à toutes ces influences et capable d’y résister. Nous parlons ici de « posture » et non de « position », tant il nous apparaît que les convictions théoriques [la position, ndlr] sont une chose et le point de vue à partir duquel on décide de parler et d’agir [la posture] tout à fait autre chose”. Dans cette logique, notre travail étudie les postures des éducateurs, c’est-à-dire à la manière dont ils occupent une position en contexte et en situation, en fonction de leurs convictions théoriques, de leurs représentations et de leurs croyances, c’est-à-dire de leurs positions vis-à-vis des enjeux de la pédagogisation d’une question politiquement sensible.

Dans la même logique, Vezier et Buttier (2021), dans l’introduction de la publication *Laïcité et postures professionnelles* (Ressources, n°23), considèrent que la posture est une façon de s’approprier une position. Viala (2016) précise que la posture est l’attitude qui permet d’occuper une position, de se l’approprier et d’ajuster son attitude à cette position.

Nos recherches s’intéressent donc à la manière dont un individu occupe une position dans une situation particulière, qu’il soit enseignant, animateur, médiateur, face à un public destinataire avec lequel il met en place une relation pédagogique dissymétrique, temporaire, visant à l’émergence d’un sujet (Meirieu, 1997, p.25). Une relation pédagogique que l’on peut comprendre comme une médiation éducative “stylée”.

A3. La posture comme une médiation “stylée”

Viala (2016) estime que “la posture suppose un regard qui l’observe et l’évalue, un destinataire : une posture, socialement parlant, constitue un message”. C’est un phénomène de mise en scène de soi, une façon de se présenter et de se situer face aux publics. Il n’y a donc pas de posture en soi, définitive et invariable. La posture se construit dans l’interaction, et non pas uniquement vis-à-vis d’un certain rapport aux savoirs, comme pourraient le laisser penser les modèles pédagogiques de Tutiaux-Guillon (2006). Nous portons donc une vision interactionniste sur les postures, en conformité avec la sociologie des épreuves (Lemieux, 2018).

Viala (2016) tisse alors un lien entre posture et style¹⁵¹ : la posture est une médiation qui se manifeste par un style dans l’action, ce dernier étant la marque personnelle du locuteur

¹⁵¹ Le style pédagogique est le reflet d’une tradition et d’une culture. Selon Dubet et al. (2010, p.115-130), ce style résulte d’une conception spécifique de la citoyenneté, de la relation individu-société. Le concept de style a été utilisé dans la littérature se rapportant à l’éducation familiale (Kellerhals et al., 1992) et à l’éducation

et de son habitus. Entre l'habitus (compris comme un ajustement en situation, entre dispositions et positions sociales, selon Paugam, 2010) et le style (qui correspond à une stylisation personnelle et non figée du métier en cours d'action, selon Clot et Faïta, 2000) opère donc la posture : "les postures constituent des médiations entre un énonciateur et ses destinataires, et, à ce titre, des effets de prisme entre les éléments dont il parle (ou sur lesquels il écrit), et la vision qu'il en propose".

Meizoz (2004) propose alors que la position d'un acteur dans un champ se convertit en action par la médiation d'une posture : "la notion de « posture », conduite simultanément verbale et non-verbale, permet d'affiner les interrelations entre la dimension discursive (*éthos discursif*) d'un locuteur et sa position", "l'éthos tenant à l'image de soi que le locuteur projette dans son discours afin d'emporter l'adhésion de l'auditoire". L'éthos est « montré » ou impliqué par l'attitude de l'orateur.

Pour Viala (2016) ou Saint-Amand et Vrydaghs (2011), "la posture engage l'image qu'on donne de soi à travers ses énoncés ou ses gestes ; socialement parlant, la posture constitue un message adressé, à la fois répondant à des logiques profondes (*habitus*), guidant des stratégies de communication¹⁵² et constituant un discours, verbal ou non-verbal, dans des contextes variables" (Vezier et Buttier, 2021, p.8). En nous inscrivant dans une approche plutôt interactionniste, nous considérerons que les contextes contribuent à actualiser les postures.

Les sociologues de la littérature nous invitent alors à un premier point de vigilance : si "la posture est souvent étudiée du point de vue de son élaboration par l'auteur, il paraît opportun d'interroger également la manière dont le lecteur la reçoit, en reconnaissant à celui-ci la capacité de construire lui-même sa propre représentation de l'auteur" (Saint-Amand et Vrydaghs, 2011, p.5).

A4. La posture comme mise en scène de soi, à la fois discours et acte

Pour Saint-Amand et Vrydaghs (2011), la posture présente deux versants, étant à la fois discours et acte. Son étude suppose de ne pas négliger un versant, sous peine de restreindre l'analyse à une part seule de la mise en scène de soi. Meizoz (2004) précise que la posture inclut à la fois les conduites non-verbales de présentation de soi et l'éthos discursif, c'est-à-dire la dimension discursive de la posture.

informelle. Selon nous, le style pédagogique se centre sur la relation pédagogique, *a priori* indépendamment des contenus et des supports en jeu. Il est en lien avec l'action en situation et en contexte.

¹⁵² Dans nos études de situation d'épreuves, la notion de posture permet de réaliser une analyse descriptive des médiations à visée éducative, et de comprendre ce que nous avons nommé les "logiques d'engagement" des éducateurs (Urgelli, 2009). C'est donc en tentant de lier éducation et communication que nous avons été conduits à utiliser le concept de posture, dont nous avons amorcé la genèse théorique et méthodique dans l'article "Les logiques de communication et d'éducation dans l'enseignement de questions socioscientifiques" (Urgelli, 2013). Dans nos recherches à venir, cette vision médiatique à la relation pédagogique supposera de s'intéresser à la réception de la posture de l'éducateur par les publics apprenants, comme le propose également Bucheton et Soulé (2009).

S'il semble essentiel de ne pas négliger la dimension non-discursive de la posture, il faut reconnaître que c'est probablement la principale limite de nos recherches actuelles, puisqu'elles s'appuient principalement sur l'analyse des discours déclaratifs d'enseignants et d'éducateurs¹⁵³. Signalons ici que pour [Bucheton \(2008, reprenant Bautier et Bucheton, 1997\)](#) les postures professionnelles sont des formes de l'activité socialement et scolairement préconstruites qui se manifestent dans diverses conduites en partie inconscientes dans l'accomplissement des tâches.

Il faudra donc à l'avenir positionner nos recherches à la charnière entre discours et actes, entre pratiques déclaratives et pratiques effectives, ce qui pourrait mettre au jour certaines contradictions¹⁵⁴. Le programme des recherches collaboratives que nous proposons au **chapitre 4** inclut cette vigilance.

A5. La posture, articulation de croyances, d'expériences et d'intentions d'action

Les sciences de l'éducation et de la formation ont déjà travaillé ce concept de posture, en se rattachant, plus ou moins consciemment, à la théorie de l'action planifiée de [Ajzen \(1991\)](#). Pour [Lameul \(2008\)](#), une posture est "la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification" (p.89).

Dans le monde de l'éducation formelle, et plus particulièrement pour évoquer les pratiques professionnelles des enseignants, [Veziel et Buttier \(2021, se référant à Lameul \(2008\) et Pratt et al. \(1998\)\)](#) considèrent que la posture est "un geste professionnel mobilisant des schèmes d'action intériorisés et qui a une influence sur l'apprentissage des élèves". Une autre conception de la posture met "l'accent sur l'antériorité et l'expérience : les convictions sur l'apprentissage et l'intention de faire donnent sens et direction à l'acte d'enseigner" (p.9). cette définition est moins interactionniste, puisque la relation de l'enseignant à l'élève est considérée comme univoque.

Nous reparlerons de ces déterminants dans nos tentatives de modélisation des postures éducatives en situation d'épreuves, en y intégrant d'autres déterminants, en rapport avec la représentation des publics, de l'apprentissage, et de l'objet politiquement sensible à

¹⁵³ Cette limite des recherches sur les pratiques a déjà été signalée par exemple par [Tupin \(2003\)](#), [Albe \(2009\)](#) ou encore [Talbot \(2012\)](#).

¹⁵⁴ A titre d'exemple, nous commençons à entrevoir ces contradictions entre pratiques déclaratives et pratiques effectives dans une de nos recherches collaboratives sur les pratiques pédagogiques des animateurs de la LICRA dans des établissements du secondaire : tout en déclarant se démarquer pédagogiquement de la forme scolaire, les pratiques effectives de ces acteurs de l'éducation non formelle intègrent pourtant, en partie, des dimensions propres de la forme scolaire ([Tricon et Urgelli, 2022, mémoire de recherches en éducation](#)). Ce constat rejoint d'ailleurs celui des travaux de [Coavoux et Giraud \(2020\)](#) à propos des pratiques pédagogiques des animateurs de la médiation muséale.

sensibiliser. D'ailleurs, pour [Lameul \(2008\)](#), le terme de “posture professionnelle” traduit les conceptions des enseignants relatives à l'enseignement et à l'apprentissage : “Nous observons les postures du point de vue des croyances et des intentions qui vont donner sens et direction à l'action” (p.77).

Lameul estime que la posture d'enseignement est liée à l'adoption de l'une des cinq intentions éducatives de [Pratt et al. \(1998\)](#), celle à laquelle l'enseignant accorderait le plus d'importance :

1. Délivrer des contenus dans une perspective transmissive (*A Transmission Perspective: Delivering Content*),
2. Apprendre à partir de situations réelles et authentiques (*An Apprenticeship Perspective: Modeling Ways of Being*),
3. Développer des modes de pensées (*A Developmental Perspective: Cultivating Ways of Thinking*),
4. Permettre la formation et la réalisation de soi (*A Nurturing Perspective: Facilitating Personal Agency*),
5. Enseigner pour permettre le changement social (*A Social Reform Perspective: Seeking a Better Society*).

C'est d'ailleurs à travers cette dernière intention que l'on peut comprendre les pédagogies de la transformation sociale dont nous avons parlé au **chapitre 2**, en lien avec notre horizon politique qui milite, rappelons-le, pour le développement de projets d'éducation au politique par la pédagogisation de questions politiquement sensibles.

La notion de posture peut donc permettre d'analyser ce que l'éducateur s'autorise en situation, en lien avec ses croyances, ses intentions, ses perspectives éducatives, mais également ses expériences. Dans une optique interactionniste, nous considérons que la posture est en partie seulement “forgée par notre histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures” ([Deschryver et Lameul, 2016](#), p.2). Ces auteures précisent :

un “enseignant, en fonction de son histoire, de son passé scolaire, des routines qu'il a développées, développe certaines croyances et intentions en matière d'enseignement et d'apprentissage qui vont donner sens et justification à son action [...] Selon la tendance posturale qui se configure dans la rencontre de l'enseignant avec son environnement, celui-ci fera des choix en matière de conception des scénarios pédagogiques et d'animation des dispositifs qui auront des effets spécifiques sur les apprentissages des apprenants.” (p.2).

C'est d'ailleurs ce qui nous pousse à intégrer dans le cadre théorique et méthodique de nos recherches, la sociologie de la justification et la sociologie des épreuves pour approcher les postures des éducateurs en situation d'épreuve pédagogique. C'est également ce qui nous conduit à revisiter les travaux de [Derouet \(1988\)](#) sur les logiques d'action des enseignants en termes de postures éducatives, comme nous l'avons proposé lors des justifications d'actions d'enseignants de sciences face à de situations d'interpellations, en lien avec des contenus d'enseignement ou des pratiques pédagogiques ([Urgelli, 2023](#)).

Ainsi, si un ensemble d'auteurs considère que les croyances, les intentions et les expériences d'un éducateur sont déterminantes et structurantes dans l'adoption de postures, la sociologie des épreuves nous invite à ne pas négliger le poids des situations dans la reconfiguration dynamique des postures.

Ces considérations peuvent être mises en lien avec ce que [Le Bouëdec et al. \(2016\)](#) estiment être les fondements des postures éducatives. Selon eux, dans le cadre d'une vision de psychologie sociale, trois dimensions expliqueraient l'adoption d'une posture :

- *Une intention éducative* sur autrui, le projet que l'éducateur a pour autrui, un projet fondé sur une dimension anthropologique,
- *Des actes et des comportements* éducatifs, précis et explicités, en cohérence avec l'intention éducative,
- *Un principe éthique*, un idéal qui permet à l'éducateur de critiquer et de réguler son intention éducative, et de lui donner du sens.

Dans notre approche interactionniste, nos travaux complexifient sensiblement ce modèle, déjà pertinent dans son effort de synthèse et d'opérativité pour décrire et comprendre les pratiques éducatives en situation d'épreuve.

A6. En arrière-plan de la posture, une épistémologie personnelle changeante

Dans une de nos recherches récentes, nous avons proposé la définition suivante d'une posture éducative :

“un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que l'enseignant convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée ([Bucheton et Soulé, 2009](#)). Cette attitude mentale guidée par l'histoire sociale, personnelle et scolaire est aussi une manière de tenir sa fonction et d'habiter un positionnement professionnel ([Chamla, 2008](#), cité par [Maitre de Pembroke, 2015](#)). La posture dépend des représentations et des systèmes de valeurs de l'enseignant, mais également du regard qu'il porte sur l'élève” ([Urgelli et al. 2018](#), p.104).

Cette définition accorde une place importante à l'épistémologie personnelle de l'enseignant ([Crahay et Fagnant, 2007](#) ; [Crahay et al., 2010](#)), c'est-à-dire la façon dont il sélectionne, interprète, transforme et s'approprie des connaissances qu'il valide via des jugements propres de véracité et de valeurs ([Gaussel, 2021](#)), mais aussi de justice et d'utilité. Ces connaissances deviennent des savoirs pratiques, des savoirs de l'expérience, qui se construisent tout au long de la vie, de l'éducation familiale et scolaire, en intégrant plus ou moins les normes éducatives en vigueur.

[Vause \(2009\)](#) parle également de “croyances éducatives” dans la mesure où les savoirs de l'expérience articulent des préjugés, des perceptions, des théories implicites notamment sur l'apprentissage et le développement cognitif de l'enfant, mais également des représentations

sur les finalités éducatives, les missions de l'école, et les objets de savoirs qui sont en jeu dans la relation pédagogique. Ces croyances sont un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels l'enseignant s'appuie pour structurer et justifier son action.

Les croyances, les expériences et les intentions éducatives interviennent donc probablement dans ce que nous avons nommé les “logiques d'engagement” des enseignants (Urgelli, 2009) ou les “logiques d'arrière-plan” de Bucheton et Soulé (2009) :

[...] ces logiques “plus ou moins conscientes sont constituées par un certain rapport au savoir enseigné, la représentation plus ou moins déficitaire des possibles intellectuels des élèves [...]. Ces logiques orientent les décisions prises dans l'urgence des ajustements provoqués par la dynamique de l'action et ses imprévus” (p. 31).

Mais suivant les situations, les contextes, les établissements, les secteurs éducatifs et géographiques, Vause (2009) souligne que ces croyances peuvent devenir des “doxas pédagogiques”¹⁵⁵, c'est-à-dire des hypothèses implicites à propos des élèves, de l'apprentissage, des matières et des contenus à enseigner et de la classe. Elles donnent alors un sens aux expériences vécues dans une institution empreinte de contradictions et de paradoxes.

Bucheton et Soulé (2009) complexifient le raisonnement à travers une vision plus interactionniste des postures. Ces auteures nous invitent à la prudence : pour négocier la même tâche éducative, les acteurs peuvent déployer plusieurs postures ou changer de postures selon le sens nouveau qu'il attribue à la tâche. Il faut donc être conscient du caractère changeant et instable des postures, ce qui rend leur saisie difficile mais surtout interdit l'étiquetage des individus. Cette précision invite donc à être particulièrement attentif aux situations et aux contextes dans lesquels les postures sont observées et décrites.

Signalons enfin que les croyances qui structurent les postures éducatives étant liées à des convictions et à une certaine conception du didactique, leur modification en profondeur, notamment par la formation, devient une entreprise difficile (Gaussel, 2021). Nous y reviendrons dans le **chapitre 4** à propos d'un potentiel utilisation des postures comme outils d'analyse mais également de formation des éducateurs (Piot, 2021).

¹⁵⁵ Ce qui nous rappelle la posture d'évitement adoptée collectivement par cette équipe d'enseignants de sciences du secondaire : face au risque d'un refus d'entrer dans l'activité de dissection de cœur de porc par certains élèves de confession musulmane, les enseignants préfèrent présenter le cœur de porc comme un cœur de mouton, afin d'enrôler tous les élèves dans une activité pédagogique qu'ils estiment essentielle à l'apprentissage de la biologie humaine (Urgelli, 2023).

A7. Une implication dans la situation : exemple de l'Éducation thérapeutique du patient

Dans un autre contexte éducatif, celui de l'éducation thérapeutique du patient (ETP), les chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation s'intéressent également au concept de posture.

Les considérations de [Paul \(2004\)](#) rejoignent les approches précédentes. Selon cette auteure, la posture définit «la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste). C'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique» (p.153). C'est également «une manière d'être en relation à autrui dans un espace et à un moment donné. C'est une attitude « de corps et d'esprit »¹⁵⁶ ([Paul, 2012](#)).

L'auteure précise que lorsqu'on demande à des professionnels un changement de posture, cela revient à leur demander de remettre en question leur manière d'être et de faire. La mise en place des programmes de formation à l'ETP ([Authier et Berger, 2019](#)) porte cette intention. Paul précise qu'une posture se travaille plus qu'elle ne se change.

Dans leurs recherches sur l'éducation thérapeutique du patient, [Coupat et al. \(2008\)](#) utilisent le discours des professionnels pour éclairer la posture en action. Ils précisent, en se référant à [Ardoino \(2000\)](#), que par postures, il faut entendre un « système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, dans le cadre des recherches ou des pratiques sociales » (p.112).

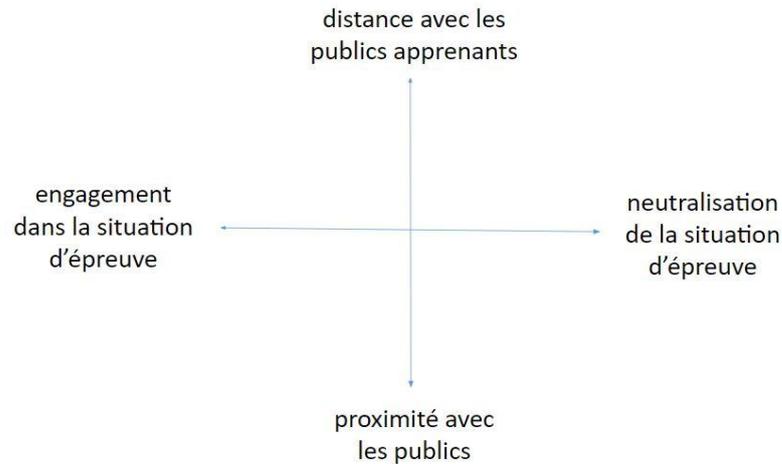
[Ardoino \(2000, p.70\)](#) considère que « la posture dépend au moins autant des caractéristiques de la situation où elle vient s'inscrire, et des représentations que s'en donnent nos partenaires, que de notre intentionnalité, de nos stratégies et de nos procédures. La relation entre posture et implication¹⁵⁷ est donc très forte ». Cette approche non fixiste de la posture rejoint les considérations de [Bucheton et Soulé \(2009\)](#).

Signalons que la matrice d'analyse des postures qu'utilise [Paul \(2004, p.134\)](#) s'attache, en partie et de manière complémentaire, à considérer que la posture dépend aussi de l'implication dans la situation. L'auteure étudie ainsi le degré de neutralité-implication de

¹⁵⁶ Prenant l'exemple d'une posture d'accompagnement thérapeutique, [Paul \(2012\)](#) précise que quatre dimensions la définissent : le rapport éthique à soi-même, le rapport au savoir, le rapport au patient (fondé sur l'écoute dialoguée et émancipatrice), et des pratiques pédagogiques actives.

¹⁵⁷ [Ardoino \(2000\)](#) précise que la notion d'implication «renouvelle la question très ancienne de la subjectivité [...]. Elle peut justement être représentée et caractérisée [...] soit comme une nuisance, un « bruit », parasitant l'idéal d'objectivité, perturbant la connaissance et devant être le plus possible réduit, sinon éliminé par des instrumentations appropriées (méthodes et techniques, notamment), soit, par la force des choses, comme une particularité reconnue inéliminable et incontournable, en tant que partie intégrante de la réalité, elle-même comprise et vécue, voire entendue au moins autant qu'observée».

l'éducateur dans la relation versus le rapport de proximité-distance entre l'éducateur et le sujet apprenant.



Les postures dépendent de l'engagement dans la situation et du rapport de proximité aux publics
Urgelli, 2023, d'après Paul, 2004.

A8. De l'implication à l'engagement en situation d'épreuves

Pour [Ardoino \(2000\)](#), l'implication doit être distinguée de l'engagement :

« [...] L'engagement est, lui, explicitement de type volontariste, là où l'implication est toujours subie passivement [...]. L'engagement crée l'illusion qu'on n'était pas impliqué avant de s'engager. Vu sous cet angle, il constituerait plutôt un « cache » des implications en devenant ce masque volontaire qui transformerait en acte intentionnel et inventé une situation de fait à laquelle il n'était pas possible d'échapper ».

« Nos implications sont vraiment ce par quoi nous tenons le plus à l'existence : nos enracinements, nos attaches. D'un point de vue principalement psychologique, ces implications libidinales seront générées par les avatars marquants au cours de notre préhistoire. Elles se tisseront à partir de la trame de nos fantasmes. » [...] Dans une perspective plus sociologique, nos implications institutionnelles viendront des déterminations plus « objectives », c'est-à-dire que nous n'avons pas choisies, tenant à la classe sociale à laquelle nous appartenons originellement, à notre statut présent, à la « place sociale » que nous occupons, aux affiliations, aux « transversalités ». [...] L'implication ne peut être appréhendée et comprise que par une démarche clinique. Elle s'écoute finalement plus qu'elle ne s'observe. ».

Pour [Fieulaine et Cadel \(2020\)](#), les engagements ne sont possibles que si le champ psychologique de l'individu est assez large pour ouvrir des perspectives de pensée et d'action à la fois spatiales, temporelles et sociales, et donc pour lui permettre une implication. Or, dans le cadre de l'éducation au développement durable, [Lange et Kebaili \(2019\)](#) évoquent l'existence de freins à l'engagement, que ce soit chez les éducateurs ou chez les apprenants : la tentative de normalisation des comportements, les attitudes fatalistes ou pessimistes, les risques de culpabilisation, ou encore une inhibition sociale ou épistémique venant des acteurs eux-mêmes, une inhibition inscrite parfois dans "l'idéologie de la compétence" et le "chantage au consensus" ([Roqueplo, 1974, 1993](#)), par peur de semer un doute démobilisateur en mettant en lumière des contradictions.

Ces freins à l'engagement pourraient donc réduire le champ psychosocial des individus, et provoquer une fermeture de leurs perspectives d'action éducative à visée émancipatrice.

Ces considérations nous conduisent à penser qu'une étude de postures ne peut se passer du déclaratif et du discursif, alors que nous avons émis un point de vigilance particulier sur le fait que les postures comportent une dimension non verbale, incitant le chercheur à s'intéresser aux pratiques effectives des acteurs. C'est probablement là un point de tensions entre deux cultures disciplinaires n'ayant pas les mêmes représentations du sujet et du rapport entre le déclaratif et la réalité effective des pratiques.

Notre parcours et nos méthodes récentes d'étude des postures éducatives marquent probablement une transition, de l'étude des intentions des acteurs, sans les avoir réellement observées en situation, à l'étude de leurs engagements éducatifs en situation et en contexte d'enseignement, et, comme le dirait Ardoino, en situation d'accompagnement pédagogique.

A9. Notre proposition : entre manière de faire et manière d'être

Ce cheminement pluridisciplinaire nous conduit à penser qu'il serait possible de partir de l'observation des attitudes et des stratégies des acteurs, c'est-à-dire des moyens mis en œuvre par un acteur pour atteindre ses fins, de partir de leur engagement pour interroger leurs postures, c'est-à-dire leur intention et même leur degré d'implication.

Notre proposition, à la fois théorique et méthodique, est donc de passer d'un questionnement sur les attitudes et les stratégies aux postures éducatives en situation¹⁵⁸, l'action se fondant nécessairement sur la situation où l'on se trouve et sur les ressources disponibles.

Ainsi, comme le précise [Viala \(2016\)](#), si le concept de stratégie rend compte de la logique profonde de certaines pratiques, celui de posture permet de "discerner des ajustements successifs, réussis ou non, entre l'image de soi, la position occupée, et les positions vers lesquelles l'action en cours oriente nécessairement le devenir de celui/ceux qui la mènent" (p.6).

Pour cet auteur, l'articulation de ces deux outils permet de discerner comment les choix sont combinés dans les pratiques pour constituer des stratégies, c'est-à-dire pour tenter d'imposer une manière de faire comme une manière d'être.

¹⁵⁸ C'est ce que nous avons tenté de faire à partir d'une enquête en lycée et en collège portant sur l'étude de situations de discriminations ([Urgelli, 2023](#)).

B. Des situations d'épreuves aux postures éducatives

B1. La posture, une construction dans l'interaction d'une situation

La posture se réfère donc à une épistémologie personnelle de l'éducateur, dans sa relation au destinataire, et traduit un engagement dans une situation. [Viala \(2016\)](#) précise que si la posture suppose "l'adéquation de l'attitude à la situation", elle apparaît aussi comme "l'expression d'un code social" (p.1). La posture engage donc l'image qu'une personne donne de soi et résulte d'une adaptation à la situation (position, destinataire, contexte).

Les postures éducatives que nous étudions sont donc toujours contextualisées et situées dans le temps et dans l'espace, ce qui rend a priori délicate toute tentative de généralisation à partir d'un contexte d'étude particulier¹⁵⁹. Les postures sont liées au contexte de l'action d'un individu (et aussi à son épistémologie personnelle, comme indiqué précédemment). Les travaux de [Cousin \(1993\)](#) nous invitent également à penser l'étude des postures en lien avec un contexte éducatif, pensé à l'échelle de l'institution éducative et plus particulièrement de l'établissement scolaire. L'auteur parle de "l'effet établissement", l'établissement étant compris comme une organisation sociale complexe qui répond à des intérêts divers et contradictoires par rapport à la socialisation des élèves. Cette socialisation n'existe que lorsque "les acteurs ont la capacité de passer d'une organisation fragmentée à une organisation d'ensemble"¹⁶⁰ ([Cousin, 1993](#), p.417).

Pour reprendre les termes de [Viala \(2016\)](#), "quand on a défini une posture, on n'a rien fait si on ne la situe pas dans la gamme des manières de faire possible dans l'espace où elle advient, donc si on ne la voit pas en situation". Parler de posture suppose "le choix d'une analyse en situation, en contextes" (p.3).

Pour décrire et comprendre les pratiques pédagogiques en situations, [Masciotra et al. \(2008\)](#) propose d'utiliser le modèle de l'énaction.

¹⁵⁹ [Ardoino \(2000\)](#) rappelle que « comme celle de situation, la notion de terrain nous intéresse, ici, en ce qu'elle doit mettre effectivement en rapport un espace et une temporalité pour pouvoir être comprise [...] la reconnaissance de l'hétérogénéité et de la temporalité, considérées comme irréductibles, constituent bien des conditions fondamentales du travail scientifique dans le cadre des sciences de l'homme et de la société. ».

¹⁶⁰ Nous avons d'ailleurs identifié un effet de la communauté pédagogique, avec une "doxa pédagogique", comme précisé précédemment lors de contestations par les élèves de la dissection du cœur de porc et de l'adoption d'une posture d'évitement par les enseignants de sciences ([Urgelli, 2023](#)), ou encore lors de l'élaboration par plusieurs enseignants d'une séquence sur l'éducation au développement durable en lycée, avec l'adoption collective d'une posture d'impartialité engagée politiquement vis-à-vis de la responsabilité de l'homme dans l'évolution climatique récente, cette posture collective contrastant d'ailleurs avec les postures individuelles des enseignants ayant participé à l'expérimentation ([Urgelli, 2009](#)).

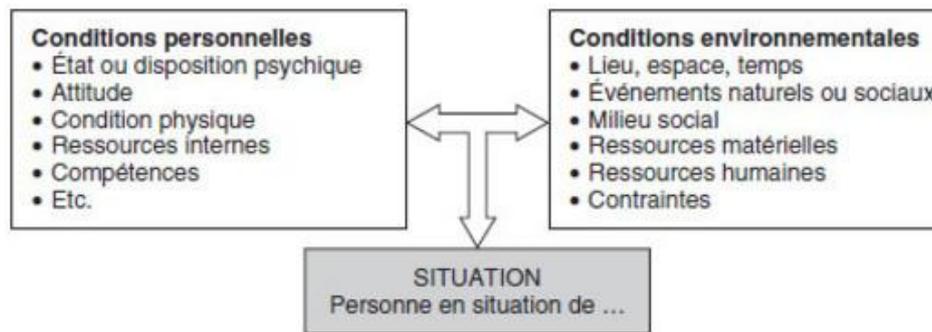
B2. Comprendre les situations par le modèle de l'énaction

Dans le cadre de nos recherches collaboratives, les analyses proposées peuvent être considérées comme “des analyses par théorisation ancrée” (Paillé, 2019). Il s’agit d’identifier à partir du terrain des axes qui nous permettent de structurer la description et l’analyse de la complexité de situations observées et/ou décrites par les acteurs, en partant d’un modèle général d’analyse des situations d’apprentissage qualifié d’énaction (Masciotra et al., 2008).

Les observations des acteurs agissant en situations sont alors inscrites dans des logiques dominantes. Cette première modélisation est ensuite consolidée et complexifiée par des stratégies de validation critique et collaborative, portant attention à l’existence d’explications alternatives aux logiques individuelles de pensée et d’action en situation. L’analyse se fonde sur le respect des logiques des acteurs et leur pouvoir critique et réflexif dans le collectif de l’analyse, ce qui nous rapproche des approches de la sociologie pragmatique¹⁶¹. Signalons que pour passer au-dessus des biais de désirabilité sociale qui s’expriment dans les entretiens semi-déclaratifs des éducateurs, l’observation sur le terrain de situations didactiques est fortement recommandée.

Le modèle d’énaction considère que, pour comprendre les pratiques pédagogiques d’une personne en situation, avec le paradigme de la complexité (Morin, 2008 cité par Galvani, 2022), il est nécessaire de considérer que la personne est à la fois située et situante. Cette approche dialogique suppose que toute situation émerge du rapport entre des conditions personnelles et des conditions environnementales. L’émergence de la situation n’est donc ni personnaliste, ni déterministe, mais se construit dans la transaction que la personne opère entre les conditions et les ressources internes dans lesquelles elle se situe, et les conditions et les ressources externes dans lesquelles elle est située (son contexte). En action et en situation en même temps, de manière indissociable et complexe, au sens de Morin (2008), la personne est donc dans une dynamique. L’énaction traduit le couplage structurel et fonctionnel entre situé et situant, l’accouplement entre personne, situation et contexte.

¹⁶¹ Pour Blanchard-Laville, 2017 p.11, les recherches en sciences de l’éducation font souvent le postulat d’une subjectivité sans inconscient des acteurs, qui seraient dotés de capacités réflexives. Dans cette théorie du sujet qui est la nôtre, la part d’indéterminée et d’inconditionnelle dans les pratiques des éducateurs, et la référence à la psychanalyse sont souvent négligées ou marginalisées, même si nous reconnaissons qu’il nous faudra prendre en compte les émotions et le corps dans nos recherches sur le traitement pédagogique des questions sensibles. La clarification du point de vue théorique sur le sujet un point important de controverse dans l’histoire des sociologies mais également des sciences de l’éducation fondées sur le projet scientifique, expérimental et pluridisciplinaire de Gaston Mialaret (1967) visant à décrire et à comprendre les situations d’apprentissage, d’enseignement, d’éducation et de formation.



Comprendre l'émergence d'une situation avec le cadre de l'énaction
 In Masciotra et al., 2008, p.27

En éducation, cette théorie de l'énaction, en s'intéressant à l'émergence des situations d'apprentissage, se place au-delà des théories de l'apprentissage behavioristes ou constructivistes qui accordent une importance majeure au sujet, parfois au détriment de la situation et de son contexte. Il ne s'agit pas seulement de considérer que la cognition est située mais elle est aussi situante et interne à la situation, à travers l'action de la personne. L'énaction peut être collective lorsque la situation est partagée par un groupe de personnes.

La principale vigilance qu'il faudrait associer à l'utilisation de ce modèle en situation d'épreuve est la prise en compte de l'environnement dans ses dimensions socio-historiques, afin de ne pas prendre le risque de dépolitiser l'action en contexte.

B3. Des situations d'épreuves pour comprendre les postures

Dans l'*Encyclopædia Universalis*, le philosophe français Henri Dumery précise que la situation est "un état complexe résultant de l'interaction, à un moment déterminé, d'un vivant ou d'une personne avec son environnement physique, affectif, social (éventuellement culturel, intellectuel, historique)". Il ajoute que la situation est "corrélative de l'action d'un sujet, qui tend à dépasser le donné vers une fin ; elle consiste dans le fait d'être là et d'être par-delà ; elle est un mixte de contrainte et de liberté." Pour *Le Petit Robert de la langue française*, la situation est également un moment, un passage caractérisé par une scène importante, révélatrice.

En se référant aux principes de la sociologie pragmatique, Lemieux (2018) définit l'épreuve, comme une conception particulière de la pratique, une conception extrêmement dynamique de la vie sociale et des processus cognitifs qui s'y déploient :

"elle mène le chercheur à concevoir le monde social comme étant toujours en train de se faire (anti-essentialisme), et en particulier, à envisager les appartenances et les statuts sociaux comme réversibles (capacité). Elle l'oblige, en outre, à prendre systématiquement en compte la résistance que la matérialité du monde oppose aux représentations et aux manipulations humaines (résistance), et à ne pas préjuger à l'avance de la victoire ou de l'échec de certains acteurs (symétrie), en reconnaissance l'existence, au cœur des rapports sociaux, d'une irréductible part d'incertitude (indétermination relative)" (p.38)

Si l'épreuve est une situation au cours de laquelle des acteurs font l'expérience de la vulnérabilité de l'ordre social, du fait même qu'ils éprouvent un doute au sujet de ce qu'est la réalité, [Lemieux \(2018, p.39\)](#) précise que l'épreuve ouvre aussi "la possibilité de penser la transformabilité de l'ordre social".

Dans nos travaux, nous avons fait le choix de travailler sur des situations d'épreuves, comprises comme des situations complexes de conflictualité, se déroulant sur une scène et dans un contexte¹⁶² particuliers, liée à la présence d'un objet controversé, politiquement sensible. L'ensemble met les acteurs à l'épreuve, c'est-à-dire dans une situation qui les pousse à argumenter, à émettre des jugements de valeur, ce qui peut les contraindre à agir, ou tout au moins à adopter une attitude et une stratégie, et donc une posture étroitement liée à la situation donnée et à son contexte.

La situation d'épreuves devient donc un révélateur de postures, c'est-à-dire un révélateur d'une manière d'être et de faire en situation, comme celles présentées dans le **chapitre 2**, une attitude allant de l'intention de sensibilisation à celle de donner un pouvoir effectif aux apprenants, en les faisant plus ou moins participer à la prise de décision sur une question politique sensible ([Fortin-Debart et Girault, 2009](#)).

Si la situation d'épreuves peut donc être considérée comme un moment permettant la révélation des personnes, comme une épreuve photographique, elle est aussi au cœur d'une "sociologie des régimes d'action" au sens de [Boltanski et Thévenot \(1991\)](#), la situation étant polarisée par des rapports de force, mais aussi des principes et des accords en justice ([Périlleux, 2019](#)), traduction d'un code social ([Viala, 2016](#)).

Comme le précise [Derouet \(1988\)](#), si les logiques et donc les postures sont sources de débats car elles reposent sur des principes et des représentations incompatibles mises en application dans la gestion de situations éducatives, une même situation d'épreuve peut générer un dilemme postural chez un éducateur ou entre éducateurs. Dans une telle situation, les valeurs et les principes entrent en opposition et rendent les décisions difficiles, le dilemme postural résultant d'un dilemme éthique ou moral, d'un conflit de valeurs, comme dans les attitudes et les stratégies d'éducation à l'environnement ([Fido, 1999](#) ; [Larrère, 2010](#)).

¹⁶² Selon *Le Petit Robert*, le contexte est l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère la situation (*contexte situationnel*).

B4. Diversité des principes de justice en situation d'épreuve

Boltanski et Thévenot identifient une pluralité des conceptions du juste, tous susceptibles d'être contestées, et ont tenté d'utiliser cette idée dans l'étude des situations scolaires, comme [Derouet \(1988\)](#) ou [Audigier \(1999\)](#) à propos de l'éducation à la citoyenneté.

A partir d'une sociologie de la justification, ces auteurs identifient plusieurs logiques éducatives, associées chacune à une pédagogie particulière. Ces logiques sont source de tensions entre acteurs, de dénonciations, d'arrangements et parfois de compromis, car reposant sur des représentations incompatibles à propos du statut de l'apprenant dans la relation pédagogique, des savoirs à mobiliser et/ou des intentions éducatives.

Dans son livre référence *Ecole et Justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*, [Derouet \(1992\)](#) déploie la théorie de Boltanski pour l'école. Il précise et généralise trois principales logiques d'action et de justification, qu'il avait décrit dans [Derouet \(1988\)](#) :

- “la logique civique” dans laquelle le principe d'égalité et la conformité à l'intérêt général conduisent à une désingularisation des rapports sociaux et à un refus de liens personnels dans la relation pédagogique, l'élève étant avant tout un futur citoyen à instruire à partir de savoirs disciplinaires rationnels ;
- “la logique domestique” dans laquelle le lien personnel est au premier plan de la relation pédagogique et le statut de l'élève est aussi celui d'un enfant particulier, pas seulement d'un futur citoyen. Les intentions éducatives sont tournées vers le développement du caractère et d'un savoir-être général, par des approches et des savoirs plutôt interdisciplinaires ;
- “la logique industrielle”, dans laquelle l'élève doit être producteur, dans le cadre d'approches pédagogiques par projets et par tâches, en accord avec des référentiels d'évaluation, la performance et l'efficacité étant les critères de réussite.

[Audigier \(1999\)](#) reprend ces trois logiques, en considérant qu'elles reflètent des intentions éducatives différentes : la logique civique se réfère plutôt à la citoyenneté, la logique domestique à la socialisation des élèves, la logique industrielle à une entreprise rentable d'éducation¹⁶³.

Ce cadre de lecture des désaccords et arrangements en situations d'épreuve est particulièrement stimulant dans l'optique de fournir une modélisation des postures éducatives lors de la pédagogisation de questions politiquement sensibles. Dans nos recherches, il justifie l'attention portée aux discours et aux actes des éducateurs en situations d'épreuves. Ces situations de médiation, dans des contextes plus ou moins formels, lorsqu'elles portent sur des questions politiquement sensibles, sur des pratiques pédagogiques, des savoirs controversés

¹⁶³ Signalons que ces auteurs évoquent une quatrième logique dans la gestion des situations scolaires : *la logique marchande*, se référant aux différences entre établissements scolaires et à une approche consumériste dans le choix d'une école.

et/ou des normes éducatives, génèrent ce que nous avons qualifié de “controverses en éducation” (Urgelli et Godin, 2022).

Les situations d'épreuves nous permettent donc de rendre visible des postures particulières, fondées sur des logiques éducatives spécifiques. Retenons ainsi la proposition suivante à la fois théorique et méthodique : les situations d'épreuve pédagogique permettent d'interroger les manières de faire et d'être des éducateurs, leurs attitudes de mise en cohérence d'expériences, de croyances, d'intentions et de pratiques, révélant un certain ordonnancement des discours et des actes pédagogiques. Les situations d'épreuves liées à la pédagogisation de questions politiquement sensibles donnent ainsi accès aux logiques d'arrière-plan d'une diversité des postures éducatives. Nos travaux utilisent donc les situations d'épreuve comme des situations permettant de décrire et de modéliser la diversité des postures des éducateurs.

B5. Question politiquement sensible, situation d'épreuve et posture

Nous avons vu dans le **chapitre 2**, que la volonté socio-politique d'intégration dans le curriculum scolaire d'une question politiquement sensible est source d'une diversité d'attitudes et de stratégies pédagogiques. Les questions politiquement sensibles génèrent donc des situations d'épreuves, qui poussent les éducateurs à adopter des attitudes et des stratégies pour les éviter, les anticiper et/ou les contrôler, sans perdre de vue leur objectif de transmission des savoirs et de socialisation intellectuelle et psycho-affective des élèves.

Nos recherches ont montré que l'activité des éducateurs en situation d'épreuves se construit à partir d'une tension entre différents principes de justice (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Derouet, 2000), entre différentes logiques d'action et de justification, différentes conceptions du bien commun, de l'acceptable, du vraisemblable et des actions possibles. En situation d'épreuve, la négociation, collective ou individuelle, aboutit à l'adoption d'une stratégie, d'un arrangement pédagogique en mobilisant des ressources variées (Urgelli, 2023). Cette stratégie relève d'un processus de construction professionnelle en action, adaptée au contexte local (Valente, Ménard et Urgelli, 2022).

Depuis 2004, l'avancée de nos travaux de recherche a conduit à élaborer le concept de posture éducative, en situation d'épreuve pédagogique. Sadler (2009, p. 699) rappelle que l'éducation aux questions politiquement sensibles nécessite le développement de cadres théoriques spécifiques fondés sur un constructivisme à la fois épistémologique, psychologique et politique. C'est ce que nous proposons à travers l'approche socio-didactique et communicationnelle qui a permis de construire le concept de posture éducative.

C. La construction interdisciplinaire du concept de posture

Au début des années 2000, les travaux de [Lahire et Johsua \(1999\)](#) pour une didactique sociologique avait inspiré notre questionnement sur l'enseignement de la question de l'évolution climatique, et plus largement le traitement pédagogique d'une question socioscientifique ([Sadler et al., 2006](#)). Progressivement, à l'épreuve des terrains d'enquête, l'intégration des sciences de la communication dans nos études a permis d'enrichir le regard sur les situations d'épreuve comprises aussi comme des situations de communication.

Comme dans notre thèse, mais affirmée de manière plus explicite, nous présentons le "bricolage de cadres théoriques" entre sociologie, didactique et communication qui nous a permis d'élaborer le concept de posture éducative.

C1. Conceptualiser : un processus d'abstraction et de modélisation

Pour [Kant \(1761\)](#), un concept est une pensée construite par un raisonnement logique, qui permet le développement et l'organisation de connaissances de caractère général. C'est donc un objet scientifiquement construit qui vise à appréhender la complexité du réel et à élaborer des connaissances et des modèles. Médiation entre l'abstrait et le concret, un concept est une représentation basée sur des opérations mentales rationnelles, observables et mesurables.

Un concept est aussi une proposition qui doit passer par l'épreuve des faits. C'est le point de départ d'une activité intellectuelle qui "confère un pouvoir explicatif nouveau à celui qui en maîtrise l'usage" ([Astolfi, 1992](#), p.101).

Se référant aux travaux de [Stengers \(1987\)](#), [Astolfi \(1992\)](#) et de [Barth \(1993\)](#), [Formarier \(2012\)](#) revient sur d'autres caractéristiques épistémologiques d'un concept, notamment sur le fait qu'un concept s'inscrit dans un domaine de validité à la fois phénoménal et social.

Dans nos études, le concept de posture s'inscrit dans un domaine phénoménal qui est celui de l'éducation, et plus précisément l'éducation à la citoyenneté politique. Son champ social est celui des éducateurs (enseignants, médiateurs, animateurs...) ayant à traiter des objets politiquement sensibles. Ces éducateurs mobilisent alors une diversité d'attitudes et de stratégies pédagogiques plus ou moins critiques, plus ou moins dialogiques, plus ou moins activistes et militantes. Le concept de posture éducative permet de comprendre leurs actions, à partir de situations d'épreuve vécues, observées et décrites par les chercheurs, et avec les acteurs.

Le concept est un objet qui rend compte du réel, qui éclaire une situation, et les pratiques en situation, et qui vise à généraliser l'explication à d'autres situations rencontrées dans d'autres domaines sociaux. Dans notre cas, le concept de posture éducative a été développé pour expliquer les attitudes et les stratégies des éducateurs en situations

d'épreuves, dans le domaine de l'éducation formelle, mais également au carrefour des domaines de l'éducation non formelle et formelle. Ce sont les enquêtes en cours dans ces autres univers éducatifs qui permettront de préciser les conditions de son évolution vers une potentielle transposition à d'autres univers socio-éducatifs. Comme tout concept, le concept de posture éducative est donc évolutif à partir de sa confrontation au réel, à de nouvelles situations et à de nouveaux questionnements venant des professionnels.

Comme tout concept, la posture éducative regroupe des attributs interreliés (ou déterminants), interdépendants et testables objectivement par des recherches¹⁶⁴. Ces déterminants sont des éléments repérables et observables servant à décrire le concept et à l'objectiver, en lien avec les situations et son domaine d'application qui est, dans nos recherches, celui de l'éducation à la citoyenneté politique. Nos recherches se sont focalisées sur l'étude de ces déterminants, par observation de situations, entretiens semi-directifs ou focalisés et questionnaires d'acteurs.

[Pastré \(2011\)](#) précise que la construction d'un concept passe par des processus d'abstraction et de généralisation, l'abstraction étant " le mouvement de l'esprit qui ne retient d'une totalité concrète qu'une propriété qu'on estime remarquable". Ce mouvement qui, "en partant d'une totalité concrète indivisible, extrait une dimension considérée en elle-même indépendante de la totalité dont elle est issue" conduit à la conceptualisation (p.151).

Le concept saisit donc un ou plusieurs déterminants de la réalité qu'il isole, alors que ces déterminants ne sont pas donnés comme isolés dans l'expérience perceptive ([Ladrière, 1988](#), cité par [Pastré, 2011](#)). Si la construction du concept semble nous éloigner d'une compréhension du réel inscrite dans le paradigme de la complexité, paradigme fondé sur les principes dialogique, récursif et hologrammatique de [Morin \(2008\)](#), elle est une étape qui mobilise une propriété remarquable de l'esprit humain qui consiste à isoler des déterminations qui appartiennent à des totalités individuelles singulières, ces déterminations ne les caractérisant que selon un point de vue particulier. Le concept est donc précisément la saisie d'une telle détermination ([Ladrière, 1988](#)).

¹⁶⁴ C'est l'articulation de ces différents attributs qui nous avait conduit à parler de logiques d'engagement des enseignants ([Urgelli, 2009](#))

C2. Un maraudage pluridisciplinaire

La première étape de notre bricolage théorique et méthodique a consisté à considérer la relation éducative, que [Lenoir et al. \(2002\)](#) appellent l'intervention éducative, comme une activité de médiation à la fois cognitive et didactique ([Lenoir et al., 1996](#)), et plus largement une communication visant explicitement la « transmission », la compréhension et l'appropriation des savoirs, c'est-à-dire l'instruction ([Galatanu, 2011](#)), lors d'échanges verbaux et non verbaux.

Dans ce premier cadre théorique qui rapproche sciences de l'éducation et sciences de la communication ([Jacquinot-Delaunay, 2004](#))¹⁶⁵, la relation éducative s'appuie sur un contrat de communication qui définit les identités, les positions et les rôles de chacun, en lien avec des finalités et les enjeux de médiation ([Charaudeau, 1993](#)). En faisant un parallèle entre contrat didactique¹⁶⁶ ([Brousseau, 1988](#)) et contrat de communication (ou contrat de lecture)¹⁶⁷, entre logiques d'éducation et de communication ([Urgelli, 2013](#)), nous avons alors fait émerger le concept de postures éducatives à partir de la description des pratiques professionnelles en situations d'épreuves.

¹⁶⁵ “Sed et Sic apparaissent comme un « laboratoire » où s'élaborent de nouveaux rapports entre les sciences humaines et sociales pour construire de nouveaux savoirs [...] Outre ces « objets » de recherche à examiner en commun, en co-construisant des méthodologies spécifiques, ces deux disciplines ont aussi à travailler des notions voire des concepts que toutes deux revendiquent : les notions d'« usage », de « dispositif », d'« interactivité » ou de « médiation », pour ne prendre que quelques exemples” (p.198).

¹⁶⁶ [Albe \(2009b\)](#), p.187, se référant aux travaux de Brousseau) précise : “Au cours d'une séance ayant pour objet l'enseignement à un élève d'une connaissance déterminée (situation didactique), l'élève interprète la situation qui lui est présentée, les questions qui lui sont proposées, les informations qui lui sont fournies, les contraintes qui lui sont imposées, en fonction de ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique de l'enseignement. Nous nous intéressons plus particulièrement à ce qui, dans ces habitudes, est spécifique des connaissances enseignées : nous appelons contrat didactique l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître...” ce contrat régit les rapports du maître et de l'élève, au sujet des projets, “des objectifs, des décisions, des actions et des évaluations didactiques. C'est lui qui, à chaque instant précise les positions réciproques des participants au sujet de la tâche, et précise la signification profonde de l'action en cours, de la formulation ou des explications fournies [...]” il est la règle de décodage de l'activité didactique par laquelle passent les apprentissages scolaires. “On peut penser qu'à chaque instant les activités d'un enfant dans un processus dépendent du sens qu'il donne à la situation qui lui est proposée, et que ce sens dépend beaucoup du résultat des actions répétées du contrat didactique. Le contrat didactique se présente donc comme la trace des exigences habituelles du maître (exigences plus ou moins clairement perçues) sur une situation particulière. Ce qui est habituel ou permanent s'articule plus ou moins bien avec ce qui est spécifique de la connaissance visée ; certains contrats didactiques favoriseraient le fonctionnement spécifique des connaissances à acquérir et d'autres non, et certains enfants liraient ou non les intentions didactiques du professeur et auraient ou non la possibilité d'en tirer une formation convenable.”

¹⁶⁷ Le concept de contrat est utilisé par les sciences de l'éducation et par les sciences de la communication. [Jeanneret et Patrin-Leclere \(2004\)](#), se référant aux travaux d'Eliseo Veron et de Patrick Charaudeau dans les années 1980 précisent que “Parler de « contrat », c'est répandre une conception de la communication comme construction intersubjective explicite.[...] Le contrat permet de relier ces deux ordres de réalité, le social et le discursif : d'où une déclinaison de contrats spécifiés qui vont se déployer du plan social jusqu'au plan sémiotique, en passant par les normes, les situations et les genres” (p.134).

Mobilisant ensuite une vision sociologique et médiatique de la situation didactique, notamment en situation d'épreuves pédagogiques, nous avons essayé de comprendre les logiques des attitudes et des stratégies des éducateurs.

L'approche socio-didactique et communicationnelle place le concept de représentation sociale au centre des analyses. Il est ainsi mobilisé dans les travaux sur l'éducation à la citoyenneté, évoquant par exemple l'importance des représentations de l'apprentissage¹⁶⁸ (Audigier, 1999), dans la relation éducative. L'éducation est alors considérée comme une médiation, mobilisant une théorie des sujets apprenants (Dupeyron, 2012), ce que nous pourrions appeler une représentation des publics. En référence aux sciences de la communication, s'intéresser aux pratiques des éducateurs revient également à identifier les logiques de conception des dispositifs pédagogiques mais également les logiques de réception par les publics apprenants, établissant un lien entre pratiques et représentations.

Au carrefour des sciences de l'éducation, des sciences de la communication puis de la sociologie pragmatique, ce "maraudage" de cadres conceptuels nous a conduit à considérer l'apprenant comme sujet récepteur inscrit dans une médiation pédagogique autour d'expériences, d'intentions, de croyances et de pratiques (Deschryver et Lameul, 2016), et dans une perspective particulière d'apprentissage (Pratt et al., 1998). C'est dans cette approche à la fois didactique, communicationnelle et sociologique que nous avons élaboré le concept de posture éducative.

Avant de présenter ce concept comme résultant de ce travail de synthèse interdisciplinaire, voyons plus en détail comment nous avons articulé des différentes approches disciplinaires de la relation pédagogique.

C3. Une interdisciplinarité focalisée sur les pratiques pédagogiques

Comme nous l'avons fait dans la définition d'une question politiquement sensible (**chapitre 1**), pour comprendre la diversité des rapports aux savoirs, aux croyances et aux valeurs des enseignants engagés dans la pédagogisation de ces questions, nous avons porté une attention particulière à la didactique des questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2006 ; Simonneaux et Legardez, 2011) mais également à plusieurs courants sociologiques et communicationnels qui s'intéressent aux jeux d'acteurs et d'arguments, aux logiques de médiation, d'action et de justification, aux régimes de savoirs en société (Pestre, 2007), à l'épistémologie sociale, à la circulation de savoirs en société, à leurs transformations et leurs rapports aux pouvoirs (Roqueplo, 1974, 1993 ; Habermas, 1976).

¹⁶⁸ Comme le souligne Audigier (1999), même si le socioconstructivisme est dominant aujourd'hui, les représentations sociales des acteurs, et notamment leurs représentations de l'apprentissage, sont considérées comme facilitateurs ou entraves à l'acquisition d'attitudes civiques et politiques. Ces représentations entrent donc en jeu dans les modèles d'éducation à la citoyenneté, en lien avec la construction d'un jugement moral que certains, comme Kohlberg, estiment étroitement liés au développement mental et langagier, et donc à l'âge des jeunes.

C'est en faisant des corrélations entre disciplines et en confrontant différents points de vue disciplinaire, cette étape étant plutôt de l'ordre du subjectif, que nous avons mis en évidence “ce qui est caché, ce qui est invisible à l'observation empirique” (Charaudeau, 2010, p.15), à savoir des déterminants socio-didactiques et communicationnels d'engagement des enseignants dans le traitement d'une question socioscientifique (Urgelli, 2009).

Nous avons d'abord mobilisé une approche interdisciplinaire “focalisée” (Charaudeau, 2010) sur le concept de représentation sociale. Ce concept est mobilisé à la fois par la psychologie sociale, la didactique (sous le terme de *conception*), les sciences de la communication et la sociologie pragmatique. Nous avons alors établi un modèle permettant de décrire et de comprendre la diversité des pédagogisations de questions politiquement sensibles, des engagements à la croisée de représentations à propos des relations entre savoirs et pouvoirs, de l'éducation à la citoyenneté, de la médiation cognitive et didactique, et des publics apprenants.

Dans nos recherches, nous assumons donc la multi-appartenance disciplinaire des phénomènes d'éducation et de communication. Même si certains doutent que la multiréférentialité permette d'obtenir la même rigueur que l'approche strictement disciplinaire, nous sommes convaincus qu'elle contribue à “ouvrir les questionnements à une pluralité de logiques d'investigation [...] sans forcément mettre en œuvre de manière systématique les démarches qui auraient été spécifiques à chaque discipline”, selon les termes employés en 2009 par Joëlle Le Marec à propos de notre thèse entre sciences de l'éducation et de la communication¹⁶⁹.

Souto Lopez et Dehantschutter (2020, p.32) estiment qu'il reste à construire des “cadres théoriques et paradigmatiques” interdisciplinaires permettant “l'analyse des processus d'enseignement-apprentissage en acte” et posant les fondements épistémologiques d'une interdisciplinarité par l'objet, par la méthode¹⁷⁰ et par la théorie (Dumas, 1999), au-delà des croisements de perspectives théoriques différentes. Ces auteurs ont tenté de décrire la convergence entre didactique et sociologie à partir des années 1970, avec l'intérêt des sociologues pour le curricula¹⁷¹ (Young, 1971 ; Verret, 1975), et le point de départ d'une sociologie didactique proposée par Lahire et Johsua (1999).

¹⁶⁹ Signalons que des chercheurs en sciences de la communication par l'intermédiaire de la revue *Hermès* publieront en 2013 un numéro spécial intitulé “Interdisciplinarité : entre disciplines et indiscipline”, dans lequel les auteurs interrogeront le nomadisme disciplinaire. “Ce numéro d'*Hermès* a un mobile : instruire et élucider la contradiction dans laquelle se meuvent les institutions d'enseignement et de recherches lorsqu'elles se prétendent garantes des frontières du savoir, tout en admettant comme une évidence que l'hybridation disciplinaire est la clé de l'innovation scientifique et technique” (Besnier et Perriault, 2013, p. 13)

¹⁷⁰ Au **chapitre 4**, nous défendons même la posture de chercheur-bricoleur, dans le cadre des recherches collaboratives que nous conduisons actuellement au carrefour de l'éducation formelle et non formelle.

¹⁷¹ “Young a particulièrement étudié les processus de construction des programmes d'enseignement et a montré comment les curricula traduisent les présupposés idéologiques et les intérêts des groupes dominants [...] Bernstein (1971) a analysé la façon dont les modes de sélection, de classification, de distribution, de transmission et d'évaluation des savoirs scolaires expriment la distribution du pouvoir et le contrôle social des

- **Une didactique sociologique**

[Souto Lopez et Dehantschutter \(2020\)](#) identifient plusieurs tentatives d'articulation entre sociologie et didactique, durant les années 1980-1990, dont témoignerait la construction des concepts de *transposition didactique* et de *noosphère* ([Chevallard, 1985](#)), de *rapport au savoir* ([Charlot 1997](#)), de *malentendus socio-cognitifs*¹⁷² ([Bautier et Rochex, 1997](#)).

Les articles de Philippe Losego, Claire Margolinas, Sylvain Broccolichi et Éric Roditi (2014), dans la *Revue française de pédagogie*, prolongent les travaux de [Lahire et Joshua \(1999\)](#), et sont issus du colloque de Lausanne de septembre 2012, intitulé “Au-delà des frontières entre didactique et sociologie”. Pour ces auteurs, sociologie et didactique seraient porteuses d'approches, de repères et d'outils d'analyse complémentaires, qui mettraient en lumière des paramètres et des processus en grande partie laissés dans l'ombre par l'une ou l'autre de ces disciplines scientifiques, avec “la tendance de la didactique à considérer les élèves et les enseignants comme des êtres universels, et celle de la sociologie à ignorer les contenus des savoirs enseignés” ([Souto Lopez et Dehantschutter, 2020](#), p.32). [Lahire \(2007\)](#) précise qu'en vue de rapprochements scientifiquement pertinents entre sociologie et didactique, il faudra dépasser “la relative indifférence sociologique aux savoirs et la centration quasi-exclusive sur la scène scolaire côté didactique.” (p.73)

L'approche socio-didactique de [Broccolichi et Roditi \(2014\)](#) a été inspirante dans notre tentative pour comprendre les pratiques des éducateurs aux prises avec des questions politiquement sensibles. Ces auteurs étudient le positionnement de l'instituteur, ce que [Kelly \(1986\)](#) appellerait la position de l'éducateur, ou encore son attitude, de la manière suivante :

“l'observation de ses pratiques et le recueil de ses justifications à leur égard [...] mise en perspective avec le parcours de l'enseignant, le contexte dans lequel il est amené à travailler et les expériences qu'il a vécues. L'approche des pratiques [...] est doublée d'une approche ergonomique au travers desquelles est réalisée une description fine et minutieuse des activités proposées par l'enseignant et des objectifs qui les sous-tendent”. ([Souto Lopez et Dehantschutter, 2020](#), p.26)

Comme nous l'avons montré au **chapitre 1**, pour comprendre les attributs d'une question politiquement sensible, le rapprochement de la didactique, des sciences de la communication, de la sociologie de la justification et de la sociologie des épreuves a été fécond. Il l'est également pour comprendre les pratiques des acteurs de la relation pédagogique, et plus particulièrement la posture des éducateurs. Comme nous allons le voir, c'est en ajoutant une approche médiatique de la relation pédagogique et l'observation des interactions entre l'éducateur, l'apprenant et un objet de savoirs politiquement sensibles, que

comportements individuels ([Forquin, 1983](#)). Il soutient que le curriculum est porteur d'options socio-idéologiques au service d'une certaine conception des rapports de pouvoir dans une société donnée ([Lenoir et al., 2000](#)).” ([Souto Lopez et Dehantschutter, 2020](#), p.12)

¹⁷² Les malentendus portent sur l'interprétation du travail scolaire par les élèves, avec l'adoption de postures différentes : ceux qui s'engagent dans les apprentissages dans une logique d'apprentissage et de développement et ceux qui sont dans une logique de cheminement à travers une suite d'exercices et de consignes permettant la réussite scolaire. Ces malentendus sont le résultat de co-construction entre enseignants et élèves.

nous avons essayé d'inférer des principes organisateurs et des logiques d'arrière-plan structurant des postures éducatives en situation d'épreuves.

- **Une sociologie de la médiation**

Un autre rapprochement interdisciplinaire, évoqué en partie par [Chateauraynaud \(1991\)](#), peut être utile pour comprendre aussi bien l'activité scientifique que l'activité éducative. Comme évoqué dans le paragraphe précédent, une approche à la fois sociologique et communicationnelle des phénomènes éducatifs, et plus particulièrement des situations d'épreuve pédagogique, permet de s'intéresser à la complexité des logiques d'action et de justification des acteurs engagés dans une médiation éducative, à visée cognitive et didactique, et par extension, d'identifier les pratiques et les normes pédagogiques partagées par certains acteurs et remises en discussion par d'autres.

En prolongeant la proposition de [Chateauraynaud \(1991\)](#) à propos de l'anthropologie des sciences, de telles épreuves médiatiques révèlent des tensions entre la cristallisation d'un fait, d'un énoncé, d'une pratique, et une tentative de transformation et de création de nouvelles associations d'acteurs et d'arguments.

Cette mobilisation de la sociologie de la traduction et de la sociologie pragmatique, lorsqu'elles s'intéressent aux épreuves en situation de médiation éducative, permet de comprendre les dynamiques socio-éducatives et les logiques d'action et de justification des acteurs en situation.

La définition de la médiation proposée par [Caune \(2010\)](#) donne une place centrale aux représentations sociales. Si la relation éducative est une médiation, elle devient alors une relation ternaire fondée sur la construction de significations, que nous pourrions qualifier de représentations sociales. En prolongeant la pensée de [Davallon \(1992\)](#)¹⁷³, la médiation met en relation des discours portant une intention élaborée par la pensée, des dispositifs et des pratiques qui intègrent des éléments langagiers et des conceptions du monde. Elle constitue également un temps politique dans la mesure où elle associe la parole à l'action, dans un contexte donné et reconnu, pour construire des relations qui modifient la situation respective de l'un par rapport à l'autre. C'est d'ailleurs ce qui légitime la pertinence de la médiation. La neutralité du médiateur est donc une illusion dans la relation d'interaction et elle conduirait à l'impuissance ([Caune, 2010](#)).

Cette vision, couplée à celle des sociologues, est particulièrement féconde pour comprendre l'engagement du pédagogue dans une éducation au politique, un engagement que l'on peut donc considérer à la fois comme médiatique, didactique, sociologique et politique.

¹⁷³ [Davallon \(1992\)](#) pense les médias comme des dispositifs socio-symboliques, plus que des dispositifs techniques qui acheminent de l'information d'une source émettrice à un ensemble de récepteurs. Voir également le **chapitre 1** à propos de la médiation et de la circulation de représentations sociales.

- **Une médiation didactique : des conceptions aux représentations**

L'élaboration de la théorie de l'action didactique conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) intègre une dimension médiatique à la relation didactique. Elle modélise l'activité didactique comme un jeu d'acteurs à propos de savoirs, afin d'en dégager la « logique intrinsèque » et « la manière dont les joueurs entrent ou non dans le jeu » (Rayou & Sensevy, 2014, cités par Souto Lopez et Dehantschutter, 2020, p.27) : l'action didactique est entendue comme « une action conjointe et coopérative qui prend place dans un processus de communication entre la personne qui enseigne et celle qui est censée apprendre et au travers de laquelle ont lieu des transactions didactiques qui se déploient elles-mêmes dans un cadre, une institution » (p.33).

Les analyses de Le Marec (1996) et ses références aux écrits de Clément (1993) en didactique de sciences manifestent une autre tentative de rapprochement interdisciplinaire, entre la didactique des sciences et la communication scientifique en contexte muséale. Le concept de représentations sociales y occupe une place centrale.

Issu de la psychologie sociale de Moscovici (1989), ce concept est utilisé dans plusieurs secteurs clés d'application comme la vulgarisation et la muséologie scientifique, l'éducation et la santé, la plupart du temps au service d'une mission de transmission de savoirs scientifiques (Jodelet, 1989). Dans ces contextes, le concept de représentations sociales permet d'étudier la distance sociale et le décalage entre les savoirs scientifiques et les savoirs de sens commun, ces derniers étant souvent considérés, pour certains auteurs inscrits dans la logique de la rupture bachelardienne, comme des obstacles à la transmission et l'assimilation de savoirs savants.

Mais dans son travail sur la psychanalyse, Moscovici (1967 ; 1989) définit les représentations sociales comme des systèmes de connaissances, à la charnière entre l'individuel et le collectif, qui s'actualisent dans des processus de communication inter-individuels, de sorte que quelque chose d'individuel peut devenir social ou vice versa. L'accès au contenu des représentations se fait alors par le mécanisme même de leur communication au niveau interindividuel.

Les représentations sociales ont aussi une dimension culturelle puisqu'elles ancrent et consolident des relations de sens partagés à un moment donné de l'histoire d'une société (Schiele, 2005, p.51). Mais elles ont aussi une fonction et une visée pratique à plusieurs niveaux, entre le collectif et l'individuel, dans les rapports sociaux, dans l'édification des conduites, l'action collective ou la domestication cognitive de l'étrange (raisonnement individuel). Si elles permettent de justifier l'action, elles entrent donc dans les logiques de justification de la sociologie pragmatique, notamment en situation d'épreuve pédagogique.

Les représentations sociales fonctionnent donc comme des principes générateurs et organisateurs de pratiques adaptées à leur but, et qui produisent un monde commun et sensé, un monde de sens commun, ce qui les rapprochent de la définition d'*habitus* donnée par Bourdieu (1980, p.88-89, cité par Le Marec, 1996, p.98) :

“des systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes, c’est à dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de leur fin et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit de l’obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l’action organisatrice d’un chef d’orchestre.”

Si en didactique, il est plus fréquent d’évoquer le terme de *conceptions* pour opérationnaliser l’action éducative à des fins de transmission de savoirs scientifiques, le terme de *représentations sociales* déborde cette finalité éducative. Il rapporte les conceptions à des variables socioculturelles, en prenant en compte les dimensions affectives, les motivations pour l’appropriation des savoirs scientifiques, et la construction de sens par les acteurs (Le Marec, 1996, p.118). Les représentations sociales sont donc un élargissement des conceptions à leur dimension sociale, grâce à leur mise en relation avec des groupes sociaux. Dans le cadre de nos travaux, c’est une approche didactique et communicationnelle des situations d’épreuves pédagogiques qui nous orientent vers ce concept de représentations sociales.

La distinction entre conception et représentation sociale est également liée à des logiques différentes entre communication et action éducative. Les conceptions sont plutôt inscrites dans la logique de la transmission en prenant les concepteurs comme références, le chercheur tentant d’identifier les conceptions qui font obstacles ou qui favorisent cette transmission. Les conceptions des élèves par exemple sont cadrées par un contrat didactique préalable, ce qui n’est pas le cas des conceptions des visiteurs d’un musée interrogés sur leurs attentes. Les conceptions sont donc un concept cadré de manière à assurer son opérationnalité par rapport à sa finalité didactique. Elles sont une réduction du concept de représentation sociale.

L’utilisation du concept de représentation sociale pour comprendre les situations pédagogiques suppose une étude des logiques de négociations du sens des savoirs, de leur nature, et des pratiques en situation, entre acteurs impliqués dans un espace éducatif donné. Si la logique d’étude des conceptions est donc inscrite dans une finalité sociale précise (la mission éducative et la transmission de connaissances), la logique d’étude des représentations sociales ne prédétermine pas les finalités sociales que ces dernières recouvrent. Les représentations sociales sont des “systèmes incluant eux-mêmes des orientations et des finalités sociales” (Le Marec, 1996, p.111). Elles peuvent bousculer les *a priori* des éducateurs sur les apprenants.

Même si pour Clément (1993), les études de représentations sociales ne sont pas assez centrées sur les savoirs en jeu, le rapprochement entre ces deux concepts est un appel à une didactique communicationnelle, tout comme les échanges entre Joshua et Lahire (1999) ont été un appel programmatique à une didactique sociologique.

C4. Le concept nomade de représentations sociales

Le concept de représentations sociales, considéré comme un “concept nomade” (Stengers, 1987, cité par Formarier, 2012), nous permet d'interroger le sens éducatif et politique que les éducateurs donnent à la pédagogisation de questions politiquement sensibles, et leurs logiques d'engagement en réponse aux demandes prescriptives "d'éducation à". Le concept permet de porter une égale attention aux dimensions didactiques (savoirs en jeu), cognitives (apprentissage), épistémologiques, psychologiques et sociologiques (intentions socio-éducatives) dans l'analyse des pratiques de pédagogisation de questions politiquement sensibles.

Dans l'interprétation de corpus d'entretiens d'éducateurs et de productions pédagogiques, dans la recherche descriptive et compréhensive de logiques d'engagement de ces acteurs, nous avons identifié des articulations entre représentations de la question politiquement sensible, représentations de la mission d'éducation à la citoyenneté et représentations des effets de la médiation didactique et cognitive (Lenoir, 1996)¹⁷⁴ sur les jeunes apprenants.

Nos recherches se placent donc résolument dans une optique de croisement des disciplines dans lesquelles le concept de représentations sociales est central. L'étude des postures des éducateurs en situation d'épreuves est essentiellement une étude de représentations sociales, ne serait-ce que par la diversité des orientations et des finalités que les acteurs attribuent à une éducation au politique, mais également par la diversité des représentations de l'apprentissage et des apprenants, inspirés par le béhaviorisme et le constructivisme.

Le Marec (1996) précise que le concept de représentation sociale structure le passage dynamique de la pensée à l'action, d'une manière d'être à une manière de faire. Le concept apparaît donc pertinent pour une étude des postures éducatives, liant attitude et stratégie pédagogique.

Signalons qu'à propos de questions politiquement sensibles, les négociations de sens des acteurs, et leurs logiques de justification et d'action, reflètent certainement des choix politiques relatifs aux savoirs et aux pouvoirs en jeu mais également aux pratiques pédagogiques, en lien avec une intention éducative particulière, pouvant aller au-delà du cadre

¹⁷⁴ Moal (1992, p.122, cité par Lenoir, 1996) affirme que « le concept de médiation apparaît comme fédérateur en pédagogie », parce qu'il met en avant la perspective tripolaire de la relation didactique. A côté de la transposition didactique centrée sur les savoirs, la médiation porte sur le rapport qu'un sujet apprenant établit avec des objets d'enseignements. Caillot (2014, p.8) précise : « Pour Charlot (2003), « c'est le sujet qui apprend (nul ne peut le faire à sa place) mais il ne peut apprendre que par la médiation de l'autre (...) et en s'engageant dans une activité » (p. 48). Dans cette citation, même si Charlot ne l'évoque pas, nous retrouvons les deux composantes essentielles du socioconstructivisme : la médiation (Lenoir, 1996) et l'activité (au sens de Leontiev (1984, [1975]) » dans l'ouvrage *Activité, conscience, personnalité*, Editions du Progrès”.

de la transmission de savoirs, un cadre qui s'impose dans la plupart des sociétés occidentales issues des Lumières (Le Marec, 1996, p.115). Cette intention éducative de l'acteur, qui intègre la mission éducative de l'institution, est limitée puisqu'elle n'est jamais issue d'une négociation entièrement libérée du cadrage institutionnel.

En didactique, le concept de représentations sociales permet d'élargir les problématiques : bien au-delà d'une intervention éducative visant l'acquisition de connaissances scientifiques, il montre que les éducateurs essaient de convaincre les apprenants de mobiliser ces connaissances dans des contextes où ils mobilisent habituellement des savoirs de sens commun. En tentant ainsi de transformer le rapport à la réalité sociale des apprenants, l'action éducative devient alors un processus de communication et de négociation du sens des savoirs (Le Marec, 1996, p.126), un processus visant à la construction et à l'ancrage de représentations sociales.

A partir de situations d'épreuves, considérées comme des situations de communication dans un contexte donné, et dans lesquelles s'expriment une diversité de savoirs multi-référencés et de logiques d'action et de justification, le concept de représentations sociales permet une théorisation des savoirs et des logiques sociales en jeu, qui ne se fait pas nécessairement par la référence aux savoirs scientifiques. Dans les analyses et les interprétations, en s'affranchissant de la référence aux savoirs de spécialistes, chère à la didactique, il ne s'agit pas pour autant de considérer que les savoirs savants sont des savoirs comme les autres.

En distinguant pensée scientifique et pensée sociale, les représentations sociales sont considérées comme des savoirs acquis en dehors de la science mais également des savoirs issus de la transformation des connaissances scientifiques au contact du social. Cette théorie a permis d'explorer la mise en forme d'une distance sociale, d'un travail de construction de frontière¹⁷⁵ et d'un faux décalage entre science et société (Le Marec, 1996, p.120), entre raison et folklore, entre pensée scientifique et pensée mythique, entre adulte et enfant, entre savants et ignorants, entre élite et masse, entre civilisé et primitif (Moscovici, 1989).

Le Marec (1996, p.124) précise également que la théorie des représentations sociales a introduit une hiérarchisation entre la réalité scientifique et la réalité sociale, la science étant le pôle de référence qui se transforme au contact d'une pensée sociale qui serait mue par des besoins, des valeurs et des intérêts, selon une certaine conception sociologique. Selon Le Marec, il est plus pertinent de partir du phénomène vécu en se plaçant du point de vue des individus, et donc de la réception et des publics, plutôt que de tenter d'analyser, à partir du point de vue savant, ce qui a été intégré pour construire un savoir social. Cette approche est

¹⁷⁵ Cette démarcation entre spécialiste et public, entre concepteur et récepteur, entre enseignant et élèves, entre sphère des savoirs et sphère des usages, et sa naturalisation par la théorie des représentations sociales, a permis la légitimation d'une communication publique à propos des sciences et des techniques et d'une didactique des sciences s'appuyant sur un modèle de transmission déficitaire (Irwin, 2001), dont la fonction cognitive est l'intégration de la nouveauté scientifique dans une réalité de sens commun.

parfaitement cohérente avec ce que l'on sait des conditions de changement des représentations sociales. Elle a également des conséquences sur les recherches en éducation et sur les pratiques pédagogiques.

C5. Les déterminants représentationnels d'une posture

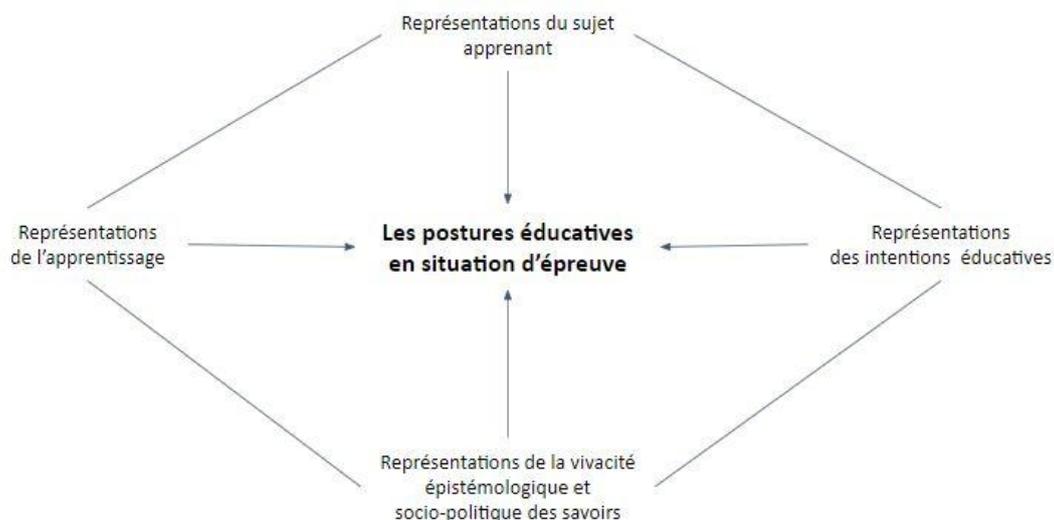
[Kalampalikis et Apostolidis \(2016\)](#) rappellent que c'est à partir de "l'intégration dynamique d'éléments sociaux et culturels qui forment l'univers de référence et d'étayage" que "les sujets sociaux vont construire leur posture et leur expérience".

Le concept de posture éducative en situation d'épreuve est né de l'identification de quatre déterminants représentationnels, qui sont eux-mêmes en rapport avec des concepts¹⁷⁶ en réseau, et avec le concept nomade¹⁷⁷ de "représentations sociales". Ces déterminants sont les représentations que l'éducateur se fait :

- Du degré de vivacité socioscientifique, éthique et politique de l'objet traité ;
- De la finalité de l'éducation à la citoyenneté ;
- De ses publics apprenants ;
- De l'apprentissage.

¹⁷⁶ Pour [Barth \(1993, p.286\)](#), «un concept n'existe jamais seul, mais toujours par rapport à d'autres concepts, dans un réseau complexe d'interrelations. Certains de ces concepts sont plus centraux, plus intégrateurs, ils peuvent fonctionner comme des concepts organisateurs qui structurent l'ensemble du réseau établi ». Les concepts en réseau seraient alors comme les nœuds d'un filet visant à appréhender le plus fidèlement possible le réel.

¹⁷⁷ Les concepts nomades concernent souvent les sciences pluridisciplinaires visant l'interdisciplinarité, comme c'est le cas des sciences de l'éducation et de la formation, ou des sciences infirmières. Ce terme est emprunté à [Stengers \(1987\)](#) qui appelle "concept nomade" un concept qui passe d'une science à l'autre, d'une discipline à l'autre, ayant alors un "apparent pouvoir d'extension et d'organisation dans une autre discipline" (p.42). [Formarier \(2012\)](#) précise "qu'en changeant de discipline (changement de paradigme, de champ phénoménal), le concept doit être soumis à l'épreuve des faits, il doit faire l'objet de recherches d'adaptation (recherches appliquées) dans des situations exemplaires (champs sociaux divers). Ces exigences scientifiques basées sur la description, la démonstration, la modélisation, l'expérimentation, ont pour but de conserver au concept sa rigueur scientifique et sa norme opératoire. Un concept ne peut pas varier de sens, de compréhension en changeant de champ phénoménal. Sans ces opérations de transférabilité le concept perd sa scientificité et son opérationnalité" (p.22-23).



Ce modèle conceptuel explicatif peut fournir, selon nous, des indications pour analyser l'action éducative et pédagogique, et la formation réflexive des éducateurs (réflexion dans et sur l'action). Il est actuellement soumis à l'épreuve de différents champs sociaux dans lesquels interviennent des éducateurs élaborant des situations didactiques en lien avec la pédagogisation de questions politiquement sensibles.

Des recherches collaboratives avec les éducateurs¹⁷⁸ et portant sur l'éducation au politique montrent que c'est le degré de généralisation du concept de posture qui est en question, mais également l'identification des conditions de validité et d'opérationnalité sur le terrain de la formation des éducateurs.

C6. Posture éducative et modèle pédagogique

Rappelons que notre projet scientifique est de construire un modèle descriptif, explicatif et prédictif des postures des éducateurs en situation d'épreuves, ces postures étant associées à un modèle pédagogique au sens de [Bruter \(2001\)](#)¹⁷⁹.

Pour [Morandi et La Borderie \(2001\)](#), un modèle pédagogique n'est pas un concept car il ne s'exprime qu'à travers une rationalité limitée à des contextes et des situations. Le

¹⁷⁸ Comme nous le verrons au **chapitre 4**, ce type de recherches, qui récuse le dualisme théorie et pratique, et s'inscrit dans le paradigme de la complexité ([Morin, 2008](#) ; [Galvani, 2022](#)), parie sur la pertinence d'une relation entre chercheurs et professionnels, pour des productions communes au service de la recherche (production de connaissances par analyse des situations didactiques et par compréhension des médiations qui s'établissent entre phénomènes subjectifs et contraintes sociales) et de la formation des praticiens (questionnements réflexifs et éventuelles évolutions des pratiques des acteurs) ([Vinatier et Morissette, 2015](#)).

¹⁷⁹ Le *modèle pédagogique* est dans nos écrits synonyme de *paradigme pédagogique*. En nous inspirant de la définition de [Bruter \(2001\)](#), nous considérons qu'il s'agit d'un ensemble cohérent de contenus, de pratiques pédagogiques et de finalités éducatives, qui caractérise un groupe d'éducateurs exerçant la même profession (enseignants, animateurs, médiateurs, vulgarisateurs,...), à une certaine période de l'histoire de cette profession et de leur institution. Nous faisons l'hypothèse que cette cohérence assure la pérennité de la profession et de son institution, et sa démarcation par rapport à une autre profession ou institution.

concept a une portée d'objectivité. Par exemple, modéliser les pédagogies de l'Ecole nouvelle, c'est essayer de saisir une réalité mouvante et complexe et d'en identifier l'orientation. Le pédagogue est celui qui pense aux modèles, qui pense par modèles et qui apprend à modéliser. Les modèles pédagogiques sont entre la pensée et l'action, ce sont des représentations entre les acteurs et les actes d'enseignement et d'apprentissage. Ils aident à comprendre les situations et les pratiques, mais également à anticiper et à décider.

L'idée que le pédagogue fait preuve d'une pensée modélisante est largement mobilisée dans nos recherches. C'est cette idée qui oriente nos méthodes de recherches inspirées par la sociologie pragmatique et l'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 2019). Nous invitons ainsi les enseignants, et de manière plus récente les éducateurs de l'univers non formel, à décrire et à repenser des situations d'épreuve vécues en contexte, dans le cadre de la pédagogisation de questions politiquement sensibles. Nous leur demandons de préciser comment ils ont agi, pour quelles raisons, avec quelles ressources. L'exploitation de ces données, confrontées à des observations de pratiques effectives, nous permet d'identifier des logiques d'action et de justification, et de proposer à notre tour une modélisation de ce que nous appelons des postures éducatives en situation d'épreuve pédagogique.

Pour reprendre Morandi et La Borderie (2001), nous mettons en lumière, au plus près de l'ancrage des acteurs, leurs représentations opérationnelles des activités pédagogiques, ce que nous avons précédemment nommé leurs logiques d'engagement (Urgelli, 2009), et que nous pensons intimement liées à des postures éducatives. Ces postures sont particulièrement visibles dans des situations d'épreuve qui obligent les pédagogues à décider et à agir, entre la pensée et l'action située.

D'un point de vue épistémologique, les recherches collaboratives qui soutiennent notre projet scientifique sont pensées comme un cheminement conceptuel collectif qui permet de comprendre les situations avant de penser leurs éventuelles transformations. Sans tomber dans le piège d'une injonction politique à la collaboration au service de la performance des systèmes éducatifs, l'enjeu est plutôt d'identifier les conditions d'une augmentation du pouvoir d'agir des éducateurs (Balazard, 2015) et de leur implication démocratique au service d'une éducation au politique.

D. Exemples d'application du concept de posture

D1. Exemple de situations d'épreuve et postures associées

Dans l'état actuel de nos connaissances, avec nos étudiants en master *Expertise et Recherche en éducation* et la doctorante Clémence Godin (Urgelli et Godin, 2022), nous avons caractérisé plusieurs familles de situations d'épreuve, à l'origine de controverses en éducation et de dilemmes posturaux, en contexte d'éducation formelle¹⁸⁰. Elles nous permettent d'expérimenter la portée du concept de posture.

- **A propos des contenus d'enseignement**

Ces situations d'épreuves ont été largement étudiées par des communautés de chercheurs en didactique disciplinaire, que ce soit en histoire ou en sciences de la vie et de l'environnement. Dans nos recherches, l'approche sociodidactique et communicationnelle de ces situations nous a permis d'identifier, sur l'exemple de l'enseignement des sciences du climat, ou encore à propos de l'enseignement de l'évolution, trois postures liées aux positions décrites par Kelly (1986) :

1. *La posture d'évitement*, liée à la position d'exclusion neutre qui consiste à éviter d'entrer dans une approche pédagogique mobilisant des considérations socio-politiques et/ou d'autres savoirs que ceux définis dans les instructions officielles, faisant office de référence consensuelle.
2. *La posture de réfutation rationaliste*, liée à une position d'exclusion partielle. Elle se réfère aux savoirs consensuels de référence pour minimiser, voire réfuter les discours contradictoires.
3. *La posture de compréhension*, liée à la position d'impartialité engagée, conduit l'enseignant à présenter la diversité des savoirs en jeu mais également leurs fondements épistémologiques, éthiques et politiques, l'engagement étant orienté vers une éducation au politique (Urgelli, 2014). En situation de travail collectif entre enseignants, cette posture de compréhension est défendue par l'équipe pédagogique, même si sa mise en œuvre dans les pratiques effectives individuelles et collectives reste à démontrer (Urgelli, 2009).

A partir d'études de situations d'épreuve portant sur l'enseignement de l'évolution, et donc sur des contenus d'enseignement, ces situations ont révélé que ce qui est en débat, c'est essentiellement une diversité de représentations de ce que doit être un enseignement laïque et notamment la place donnée aux croyances individuelles dans l'espace scolaire publique. Dans cet exemple également, trois postures ont été identifiées à partir des discours des acteurs se

¹⁸⁰ Nos travaux récents se tournent vers des espaces éducatifs au carrefour de l'éducation formelle et non formelle, afin de permettre une confrontation de postures entre professionnelles prenant en charge une même question politiquement sensible (**chapitre 4**).

référant à l'enseignement de l'évolution et à la prise en compte des croyances des élèves à propos de la question socialement vive des origines de l'homme.

En nous référant aux propos de Michel [Debray \(2002\)](#) concernant différentes formes de laïcité à l'école, tout en restant attentif aux postures précédemment décrites dans le contexte de l'enseignement de l'évolution climatique récente, nous avons ici aussi identifié une posture d'évitement des croyances, une posture de réfutation rationaliste des croyances, et une posture proposant de discuter la différence entre croyances et savoirs (posture de compréhension) ([Urgelli et al., 2018](#)).

Notre enquête sur les discours officiels lors de l'épreuve de la diffusion d'un "Atlas de la Création" dans les établissements scolaires français ([Urgelli, 2014](#)) nous avait permis de montrer que ces postures sont également visibles dans les discours et les stratégies institutionnelles. Elles révèlent probablement une contradiction plus générale, dépassant la question des contenus à enseigner et se référant à des normes et des pratiques éducatives, une contradiction que nous pourrions qualifier d'herméneutique en référence à [Boltanski \(2009\)](#).

Dans le cadre d'un module de formation d'apprentis-chercheurs au traitement de questions vives en éducation, l'enquête réalisée par [Urgelli et Godin \(2022\)](#) a permis d'identifier d'autres situations d'épreuves relatives aux contenus, aux programmes, aux projets d'une institution éducative. Citons par exemple les débats portant sur l'obligation d'apprentissage de l'anglais, ou encore sur les objectifs et contenus de l'éducation civique.

D'autres situations d'épreuves se réfèrent principalement aux normes et formes qui structurent ou devraient structurer une institution éducative donnée. A titre d'exemples, les débats sur le port de l'uniforme ou la place des pédagogies alternatives à l'école font partie de ces catégories. Signalons que certaines épreuves peuvent se référer à la fois aux contenus d'un programme éducatif, aux normes et aux formes éducatives. C'est le cas par exemple des débats portant sur l'obligation à l'école d'une éducation à la sexualité ou sur l'éducation relative à l'environnement. Ces situations permettent également de révéler une diversité de postures éducatives.

- **A propos des normes éducatives**

Cette famille de situations, liée à la précédente dans nos études, pose la question de la neutralité et de l'engagement de l'éducateur lors de son action éducative, mais également de son rapport à l'apprenant. Nous avons identifié deux logiques de justification, essentiellement civique et domestique ([Urgelli, 2023](#)), qui conduisent les enseignants à des arrangements pour pacifier la vie scolaire ([Derouet, 1988](#)) en situations d'épreuves.

Le cadre de lecture des postures proposé par [Paul \(2004, p.134\)](#) s'applique particulièrement bien. Le rapport de proximité-distance de l'éducateur à l'apprenant s'articule à l'intention de neutralité-engagement de l'éducateur pour définir la posture en situation

d'épreuve. Lorsqu'il est question de débats à propos des normes scolaires, ces deux dimensions dominant dans la définition de postures enseignantes, mais elles rapatrient également la question des contenus, comme l'a montré notre étude sur l'enseignement de l'évolution. Contenus, intentions, normes mais également pratiques et formes éducatives peuvent difficilement être dissociés dans un programme d'étude de la diversité des postures éducatives, l'objectif étant alors de tenter d'identifier des degrés de cohérences entre ces différents déterminants à l'origine d'une attitude et d'une stratégie pédagogique.

- **A propos des formes et des intentions éducatives**

Dans les situations d'épreuve, c'est la forme éducative qui est interrogée, et souvent la forme scolaire en tant que forme sociale, son éventuelle évolution, pour permettre l'éducation et la socialisation des jeunes.

A titre d'exemple, en période de pandémie Covid, nous avons considéré la période d'école à la maison comme une situation d'épreuves. En mai 2020, en partenariat avec la FCPE du Rhône, nous avons interrogé 765 parents confinés à propos de la disparition de l'espace et du temps caractéristiques de la forme scolaire (Urgelli, 2020, enquête FCPE). Dans les retours par questionnaire, les parents, éducateurs premiers, reviennent sur la question des rythmes scolaires et de l'articulation entre différents temps et espaces d'apprentissage. Au-delà de ces interrogations sur l'hétérotopie éducative, ils questionnent également les valeurs éducatives, appelant à plus de solidarité et de coopération entre l'espace d'éducation formelle et celui de la famille, et plus généralement dans la société.



Nuage de mots produit à partir des réponses de 765 parents confinés à la question :

Suite à cette période de confinement, en arrivez-vous à penser qu'il y aurait des choses à changer dans notre société ? (Construction après filtrage lexical et sémantique, création avec <https://wordart.com/>)

Certains voudraient être impliqués différemment dans le suivi des apprentissages de leur enfant, avec une proximité plus régulière avec l'enseignant, au-delà de la simple

rencontre du début d'année ou des bilans trimestriels. Cependant, les postures éducatives des parents se différencient entre elles dans leurs rapports à l'enfant-élève, aux pratiques pédagogiques formelles, aux intentions et aux valeurs éducatives mais également aux savoirs transmis par l'école. Comme le précise Françoise Lantheaume (communication personnelle, novembre 2022), ces postures sont à la fois dépendantes du contexte institutionnel mais également indépendantes, notamment en ce qui concerne l'obligation formelle de neutralité, qui n'existe pas en contexte familial.

D2. Neutralité de l'éducateur et posture de neutralisation

En situation d'épreuves liées à la pédagogisation de questions politiquement sensibles, l'évitement ou l'engagement de l'éducateur (par tentative de réfutation ou de compréhension) interroge sa position de neutralité.

Dans certains espaces éducatifs, et notamment ceux de l'éducation formelle administrés directement par l'Etat, en situation d'épreuves, la question de l'obligation de neutralité, de l'engagement ou de l'évitement d'une action éducative se pose.

Selon [Larré et de La Morena \(2019\)](#), cette obligation de neutralité renvoie à quatre représentations chez les futurs enseignants, les auteurs parlant plutôt de conceptions, conformément à une approche didactique. A partir d'une enquête auprès de 66 futurs enseignants du premier et de second degré, ces représentations s'expriment "en termes de savoir technique, indiquant ce qu'il faut faire ou ne pas faire, davantage qu'en termes de savoir théorique orienté vers le pourquoi, ou de savoir moral orienté vers la finalité de l'obligation de neutralité ([Quintin, 2011](#)). L'obligation de neutralité est alors réduite au fait d'éviter techniquement toute marque distinctive de nature philosophique, religieuse ou politique" (p. 47).

Ces visions de la position de neutralité pourraient donc conduire à l'adoption de postures d'évitement et de non-engagement, afin de rester discret sur ces opinions personnelles, de ne pas prendre parti, de ne pas juger et de ne pas influencer les élèves.

Tableau de 4 conceptions de la neutralité de futurs enseignants en lien avec leurs déclarations
D'après [Larré et de La Morena, 2019](#)

<p>Conception qui consiste en l'obligation de discrétion vis-à-vis de ses propres convictions philosophiques, religieuses ou politiques.</p> <p>(Conforme à la circulaire du 12 décembre 1989, puis par la circulaire du 18 mai 2004)</p>	<p>« le non-affichage des croyances personnelles et appartenances politiques dans un contexte d'enseignement »</p> <p>« ne pas manifester de préférences ou opinions politiques, religieuses, syndicales... face aux élèves ».</p>
<p>Conception au-delà de son obligation de discrétion vis-à-vis de ses propres convictions philosophiques, religieuses ou politiques.</p>	<p>« ne pas donner une opinion sur un sujet ; être ni pour ni contre »</p> <p>« soumettre une notion, la présenter sans émettre aucun jugement de valeur »</p> <p>« Un enseignant neutre n'émet pas d'opinion sur des questions de société » et « en aucun cas, ne s'oppose aux croyances et opinions de ses élèves ».</p>
<p>Conception qui consiste à ne prendre aucun parti</p>	<p>« ne prendre aucune position face à ce qui se passe à l'extérieur ».</p> <p>« ne pas prendre position »,</p> <p>« ne pas prendre parti, au risque de brider ses propres opinions ; se placer pratiquement en tant que médiateur-riche »</p> <p>« présenter les idées des deux camps (les pour et les contre) sans prendre parti »,</p> <p>« exposer les faits de façon objective »</p> <p>« adopter une position, des opinions non tranchées, non radicales et trouver un compromis ».</p>
<p>Conception formulée en termes d'absence de jugement et d'influence</p>	<p>« accepter toutes les opinions »</p> <p>« Un enseignant neutre accepte toutes les idées mais n'y adhère pas ouvertement ».</p> <p>« ne pas influencer les élèves, afin que chacun se fasse sa propre opinion ».</p>

Les auteurs précisent qu'avec l'expérience, ces représentations de l'obligation de neutralité s'effacent, l'obligation étant reconnue comme impossible, et l'engagement inévitable. Les positions, comme les postures qui les incarnent, évoluent donc au fil du temps.

[Vezier et Buttier \(2021\)](#) rappelle l'importance d'une distinction entre neutralité de l'État et neutralité à l'école. Dans la fonction publique, la neutralité de l'Etat implique que les agents ne doivent manifester aucune opinion, ni religieuse ni politique. Au service du principe d'égalité, la neutralité de l'Etat conduit à ne pas faire de distinction entre les citoyens, à ne pas entraver leur liberté, et à garantir que tous les citoyens sont en mesure de jouir de cette liberté. La neutralité de l'État à l'égard de tous les cultes est le moyen de garantir deux principes : la liberté de conscience et l'égalité des citoyens à cet égard. L'État n'a aucune légitimité à intervenir dans le contenu des religions, et il se considère comme incompetent dans ce domaine, ce que [Debray \(2002\)](#) qualifie de "laïcité d'incompétence".

“La neutralité à l'École vise en revanche à empêcher le prosélytisme” (p.6). Comme l'ont montré les travaux de [Larré et de La Morena \(2019\)](#), “pour de nombreux étudiants en formation à l'enseignement, la neutralité de l'école consiste à suspendre ses convictions, et à éviter tout sujet en rapport avec les religions. C'est la position que [Kelly \(1986\)](#) qualifié d'exclusion neutre (exclusive neutrality)” ([Vezier et Buttier, 2021](#), p.7).

La neutralité religieuse, relevant du statut de fonctionnaire et de l'interdiction de prosélytisme, peut conduire à éviter tout débat plutôt que traiter les divergences qui portent sur la légitimité des savoirs enseignés. C'est finalement ce que nous avons discuté à travers les postures identifiées à propos de l'enseignement laïque de l'évolution : en plus de la posture d'évitement, celle de réfutation et celle de compréhension ont été identifiées dans les déclarations des enseignants ([Urgelli, 2014](#) ; [Urgelli et al., 2018](#)).

Si “à l'école, la neutralité a pour fonction de protéger et de rendre possible d'étudier ensemble, y compris sur des faits religieux”, alors l'alternative à la posture d'évitement est “d'éduquer au jugement, à la discussion et d'apprendre à analyser des situations problématiques où la question de la laïcité se pose” ([Vezier et Buttier, 2021](#), p.8). Il s'agit de la posture dialogique de compréhension des différences et intrications entre croyances et savoirs dont nous avons parlé dans nos études sur l'enseignement de l'évolution.

Céline [Piot \(2021\)](#) discute également l'adoption d'une posture d'évitement chez certains enseignants, sous couvert de neutralité du fonctionnaire. [Piot](#) rappelle que la neutralité, ce n'est pas le mutisme : elle interdit plutôt à l'enseignant d'endoctriner ou de faire valoir un point de vue partisan. Dans l'enseignement laïque, d'autres postures éducatives existent mais elles comportent des risques déjà signalés par [Lantheaume \(2003\)](#) lors de l'enseignement de la colonisation/décolonisation de l'Algérie. [Piot](#) évoque la “dérive normative” qui consiste à moraliser les élèves au détriment des savoirs, ce que nous avons appelé dans l'enseignement de l'évolution climatique une “posture interventionniste” ([Urgelli, 2009](#)). [Piot](#) parle aussi de “la dérive relativiste” mettant au même niveau le savoir scientifique et les croyances, risque que nous avons identifié lors de l'adoption d'une posture compréhensive ([Urgelli et al, 2018](#)) ou à travers la posture d'impartialité neutre ([Kelly, 1986](#)). L'auteure distingue également un risque de posture instrumentale, qui s'apparente selon nous à une posture d'évitement, “faisant enseigner ces questions uniquement sous un angle descriptif dans le but de refroidir leur traitement didactique et de garder le contrôle de la situation”. [Piot \(2021\)](#) poursuit en reconnaissant qu'il peut être difficile pour un professeur de “maîtriser certaines controverses sans faire appel à l'argument d'autorité républicain, afin de neutraliser une question trop vive” (p.119, se référant à [Panissal et Strouk, 2017](#)). La posture de neutralité devient alors une posture de neutralisation.

Pour [Piot](#), la formation des éducateurs doit contribuer à la prise de conscience de ces risques de dérive posturale, à partir de l'analyse de situations concrètes, ce que nous proposons actuellement et que nous développerons au **chapitre 4** de ce mémoire de synthèse, en lien avec des recherches collaboratives à visée formative.

Céline Piot conclut en considérant qu'une posture laïque est une posture de dialogue :

“l’objectif est d’apprendre à distinguer les registres du discours, faire accéder à la capacité de discernement — qui permet de savoir quand je crois et de savoir quand je sais —, également de prendre en compte la complexité et la diversité des points de vue [...] Dans son rappel constant du refus des rapports de force, l’arbitrage laïque de l’enseignant est là pour garantir la sécurité de l’expression des élèves [...] Cependant les enseignants oscillent la plupart du temps entre la peur, le silence, l’autocensure — pour se rassurer et/ou se protéger — et l’ostentation – croyant ainsi bien faire pour assurer un artificiel « vivre-ensemble » réduit à la seule coexistence religieuse. Or, une posture laïque ne doit pas reposer sur ces pratiques souvent incohérentes et contre productives, mais sur une posture de dialogue afin de faire « oser par soi-même », référence à l’idéal d’émancipation héritée des Lumières” (Piot, 2021, p.120).

Bilan : Modéliser les postures en situation d'épreuves

Le concept de postures émerge donc de la recherche d'un lien entre attitudes et stratégies, entre intentions éducatives, représentations et pratiques, en situation d'épreuves pédagogiques. A travers une approche pragmatique, empruntant à divers courants sociologiques, didactiques et communicationnels, nos travaux identifient les logiques d'arrière-plan qui conduisent l'éducateur à l'adoption d'une posture en situation et en contexte, une posture liée à un système de représentations interreliées fondé sur une intention éducative, une représentation des publics¹⁸¹ et de la sensibilité politique, éthique et épistémologique de la question pédagogisée.

Nos recherches soulignent également la plasticité de ces postures éducatives en fonction des contextes et des expériences, dans le cadre de professions à pratiques prudentielles (Champy, 2011). Cette plasticité est caractéristique du travail de l'éducateur qui cherche à mettre en cohérence position et posture en situation d'épreuve.

Un système de représentations interreliées

Les logiques qui poussent l'éducateur à se positionner, et donc à adopter une posture éducative, résultent d'un système articulant quatre formes de représentations :

- Les représentations des finalités de l'éducation et donc l'intention éducative. En éducation scientifique par exemple, l'alphabétisation scientifique peut être considérée comme instrument de démocratisation de la démocratie, ou comme un moyen de maintenir la démarcation entre l'élite scientifique et "une populace bienveillante qui s'émerveille à la vue du spectacle préparé par des médiateurs paternalistes en tous genres au service de la science" (Désautels, 2002, p.190). Ces finalités, plus ou moins conscientisées, sont en lien avec une diversité de modèles politiques d'éducation (Meuret et Lambert, 2011).
- Les représentations de la sensibilité socio-épistémologique et politique de l'objet pédagogisé, c'est-à-dire la nature des savoirs en jeu, la vivacité socio-politique, éthique et épistémologique, soit plus généralement la représentation socio-épistémologique de la question politiquement sensible. Par exemple dans l'enseignement des sciences, ces représentations portent sur la nature des sciences, les conditions et les formes de l'expertise, la sociabilité des sciences et leurs places en

¹⁸¹ Par exemple, si les jeunes à éduquer sont considérées comme des sujets en devenir, qui pourraient participer activement à la construction de leur cadre de vie en y exerçant une réelle influence (Checkoway et Aldana, 2013, cité par Ravez, 2018), capables d'intelligence collective et de prise de responsabilités, créateurs d'avenir par une pensée divergente (Corroy, 2020), alors ces représentations sont *a priori* susceptibles de soutenir l'utopie d'une éducation à visée émancipatrice, d'une éducation au politique en démocratie impliquant la participation des apprenants.

sociétés et en politique¹⁸². Dans le cas de l'enseignement de la vaccination, la représentation des risques associés à cet objet de savoir intervient alors dans la définition d'une posture, intégrant au passage des expériences et des valeurs personnelles¹⁸³.

- Les représentations de l'apprentissage, que [Giordan \(2010\)](#), à partir de ses études sur l'éducation thérapeutique du patient, associe à trois grands types de "pratiques pédagogiques (classique [par transmission, ndlr], behavioriste et constructiviste), qui correspondent à trois modèles pédagogiques¹⁸⁴" (p.1). Dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, [Audigier \(1999\)](#) estime également que les pratiques pédagogiques sont intimement liées à des conceptions différentes de l'apprentissage¹⁸⁵.
- Les représentations du sujet apprenant ([Dupeyron, 2012](#)) : qu'il soit l'élève, enfant, public ou patient (si on se place dans le contexte de l'éducation thérapeutique), le sujet est considéré comme plus ou moins compétent, informé, capable ([Balcou-Debussche, 2012](#)), plus ou moins réifié.

En fonction de ces systèmes de représentations, l'attitude et la stratégie pédagogique de l'éducateur (enseignant, animateur, médiateur, soignant, parent et éducateur en général), sa manière d'être et de faire vis à vis de son sujet (élève, publics, patient, enfant et apprenant en général), de son objet d'étude, et donc sa posture éducative seront différentes.

¹⁸² Les représentations "des technosciences comme un ensemble de pratiques sociales, voire de pratiques socio-politiques, dans le cadre d'un régime social de l'expertise" ([Désautels, 2002](#), p.190) sont autant d'éléments qui contribuent à la représentation d'un objet de savoir.

¹⁸³ [Ward et Peretti-Watel \(2020, p.256\)](#) précisent que "les individus se forment une représentation d'un objet nouveau en le comparant à des objets déjà connus, ce qui leur permet de former un jugement ([Joffe, 2003](#)). Cet ancrage crée donc l'articulation entre les expériences et valeurs des individus et la « perception » des nouveaux objets. Les individus acquièrent ces systèmes de représentation au cours de leur parcours de vie".

¹⁸⁴ Comme nous l'avons déjà signalé, un modèle pédagogique est dans nos écrits synonyme de paradigme pédagogique, c'est-à-dire d'un ensemble cohérent de contenus, de pratiques pédagogiques et de finalités éducatives, qui caractérise un groupe d'éducateurs exerçant la même profession (enseignants, animateurs, médiateurs, vulgarisateurs,...), à une certaine période de l'histoire de cette profession. Nous faisons l'hypothèse que cette cohérence assure la pérennité de la profession, ou d'une partie de la profession, et sa démarcation par rapport à une autre profession. Cette démarcation est probablement à l'origine des espaces éducatifs qualifiés de formels, non formels et informels, au moins dans les déclarations des acteurs concernés.

¹⁸⁵ [Brogère et Bézille \(2007\)](#) précisent d'ailleurs qu'une nouvelle vision de l'apprentissage se dessine actuellement, "ancrée dans le social, la participation, le collectif, qui vaut pour tout apprentissage et conduit paradoxalement à remettre en cause l'opposition entre apprentissage formel et informel" (p.154). Cette nouvelle vision de l'apprentissage pourrait se ressentir dans les propos de [Bernstein \(1971\)](#) évoquant une mutation de l'éducation mécanique dans les "closed schools" vers l'éducation organique dans les "open schools" à partir des années 1960. Cette vision se retrouve actuellement dans les recommandations de l'[UNESCO \(2021\)](#) pour une évolution des manières et des espaces pour faire la classe, un appel à l'ouverture de la forme scolaire et à un *nouveau contrat social pour l'éducation*. C'est aussi pour tester ces nouvelles visions de l'apprentissage que nous conduisons des recherches collaboratives au carrefour de l'éducation formelle et non formelle (**chapitre 4**).

Les postures, des formes sociales de subjectivité

Si le concept de posture accorde une place centrale aux représentations de l'éducateur, pour Foucault (2001, cité par Couturier, 2013), le "mode d'être du sujet", sa posture, est une forme sociale de subjectivité, que nous mettons en lien avec ses intentions. Chez l'éducateur, la posture oriente ses pratiques en fonction d'un système de représentations et de valeurs qui lui sont propres, mais qui sont également liées aux situations et aux contextes éducatifs (Guedj et Urgelli, 2021).

La posture se réfère à des formes et des pratiques sociales (Martinand, 1985), ou tente de s'en démarquer, comme dans les discours de certains représentants de l'éducation non formelle par rapport à la forme scolaire¹⁸⁶ (Coavoux et Giraud, 2020). Les postures, en tant que formes sociales de subjectivité, sont donc inscrites dans des formes sociales plus globales.

En éducation, les postures s'expriment par une diversité de styles d'action pédagogique, toujours située et contextualisée, et liée à une variété d'intentions éducatives plus ou moins engagées politiquement, de représentations de l'enfant et de l'apprentissage, mais aussi de l'importance à accorder aux savoirs et aux valeurs dans l'entreprise éducative et pédagogique. Signalons que certaines formes de subjectivité et donc certaines postures peuvent conduire à un auto-référencement, comme c'est parfois le cas dans certaines pratiques pédagogiques en milieu scolaire.

Les postures, des outils pour un travail réflexif en formation

Les postures en tant que manières d'occuper une position, d'être en relation à l'autre dans l'action, de se concevoir en relation avec l'autre, résultent aussi des histoires et des expériences de vie, en interaction avec les situations et les contextes. Paul (2021) estime que les postures se travaillent et se réfléchissent. Plusieurs auteurs rejoignent cette idée de la nécessité d'un travail réflexif sur les postures.

Selon Meirieu (1997, p.27), l'important pour l'éducateur, c'est de repérer les postures qu'il peut prendre et les effets de celles-ci au regard de son projet d'éduquer. Dans une intention de formation par conscientisation, Forissier et Clément (2003) précisent que "les

¹⁸⁶ Pour Vincent et al. (2012), "la forme scolaire apparaît dans tout l'Occident moderne, du XVIe au XVIIIe siècle [...] en se substituant à un ancien mode d'apprentissage par oui-dire, voir faire et faire avec. À la différence de ce mode ancien, la forme scolaire, qui est une forme de transmission de savoirs et de savoir faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de « l'écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité [...] ce qui crée donc - historiquement - une relation sociale nouvelle. [...] la forme scolaire est une forme socio-historique de transmission. Elle apparaît à un certain moment dans certaines sociétés. [...] c'est [...] une forme sociale parmi d'autres et liée à d'autres. [...] Il y a des relations entre formes de transmission, formes politiques, formes économiques, formes de division du travail, formes religieuses, formes de pouvoir ecclésiastique, etc." (p.112)

éducateurs gagneront à devenir conscient de leurs propres systèmes de représentations, de normes et de valeurs, afin de ne pas en être prisonnier, de ne pas les imposer à leur insu et de mieux comprendre celles des publics auxquels ils s'adressent".

Mais si l'on admet que les postures éducatives sont liées à des croyances, des convictions, des intentions (Lameul, 2008) et à des représentations individuelles et collectives qui se construisent en situation et dans l'interaction, peut-on vraiment en faire des objets de conscientisation et de transformation des pratiques ? Peut-on s'inscrire dans le paradigme du praticien réflexif pour penser une formation fondée sur l'utilisation des postures ? Et comment organiser une telle formation ?

En formation, il pourrait d'abord s'agir de favoriser l'expression de la diversité des postures et leur analyse à partir de situations d'épreuves pédagogiques, ce qui rejoint la proposition de Piot (2021). Perrenoud (2013) estime qu'une telle approche contribuerait à une formation réflexive de l'éducateur, par un retour analytique sur ses pensées et ses actions professionnelles. Ce travail mental sur les postures permettrait d'analyser individuellement et collectivement son propre processus de pensée et d'action, sa propre praxis¹⁸⁷. A partir de l'analyse de l'activité pratique de l'éducateur, dans une logique inverse à celle d'un applicationnisme qui va de la théorie à la pratique, la formation pourrait même conduire à la structuration et à la conceptualisation de savoirs professionnels communicables, voire nouveaux, comme le suggère Lessard (2012).

Nos dernières analyses (Urgelli et Godin, 2022) sont cependant critiques sur les conditions de développement d'une telle réflexivité en formation, et notamment à partir de l'analyse de situation d'épreuves pédagogiques médiatisées. Dans l'état actuel de nos connaissances, le contexte de la formation, l'explicitation du contrat de formation, mais aussi l'organisation de temps d'échanges et de débats collectifs semblent être des prérequis à un tel projet de formation réflexive.

¹⁸⁷ Couturier (2013, p. 11) estime qu'une formation à la réflexivité devrait intégrer trois dimensions : "la réflexivité est tout à la fois discursive, accessible à la conscience, et donc appréhendable par le récit des acteurs ; anté-discursive ou pratique, inscrite et observable dans leurs gestes, et institutionnelle, observable par l'analyse du processus de structuration. C'est la conjonction complexe et dynamique de ces trois dimensions qui donne sa pleine fécondité à cette notion de réflexivité".

CHAPITRE 4

RECHERCHES COLLABORATIVES ET FORMATIONS AUX CARREFOURS D'UNIVERS ÉDUCATIFS

« [...] les spécialistes en sciences humaines [...] ne peuvent cesser de prendre part aux affaires sociales et politiques de leur groupe et de leur époque, ils ne peuvent éviter d'être concernés par elles. Leur propre participation, leur engagement conditionne [...] leur intelligence des problèmes qu'ils ont à résoudre en leur qualité de scientifiques » (Élias, [1956] 1993, p. 29).

« Plus on devient savant, plus on devient sauvage, c'est-à-dire séparé... Plus se différencient et se précisent les langages, plus se séparent les domaines du savoir, plus se multiplient les rites de passage et d'initiation et plus pèse cette angoisse diffuse : la peur que, sorti de chez vous, on ne vous reçoive plus nulle part » (Desanti, 1976, cité par Besnier et Perriault, 2013, p.15)

Les idées principales..... 193

L'essentiel : Enquêter et former au carrefour de l'éducation formelle et non formelle 194

A. Développer des recherches avec les éducateurs 196

A1. Des recherches critiques sur l'éducation et la formation..... 196

A2. Intentions, postures et méthodes dans les recherches participatives 197

A3. Positions et postures pour la coproduction de savoirs..... 201

A4. La posture collaborative du chercheur 203

- Une posture entre distanciation et engagement avec les praticiens 204

- Une posture impartiale, engagée et critique pour comprendre et agir 205

- Des postures de recherches aux postures éducatives ? 206

A5. Catégorisation des savoirs co-produits dans une recherche collaborative 208

A6. Méthodes pour des recherches collaboratives sur les postures 208

- Le polythéisme méthodologique pour comprendre la complexité des postures..... 208

- Approche qualitative ou quantitative ? 210

- Limites des approches qualitatives et quantitatives, et posture du chercheur 212

- Quanti/quali : une vision réductrice..... 213

• Les méthodes du chercheur-bricoleur : quelques points de vigilance	213
• Une approche spiralaire à réinterroger	215
B. Pourquoi enquêter au carrefour de l'éducation formelle et non formelle ?	216
B1. Un continuum d'engagement au carrefour d'univers éducatifs variés ?	218
B2. Nos recherches en cours sur les postures d'éducation au politique.....	220
B3. Des recherches collaboratives vers la formation réflexive	222
C. De l'utilisation des postures éducatives pour une recherche-formation ?	224
C1. Mettre en place de formation interprofessionnelle d'éducateurs.....	225
C2. Résistances des éducateurs et limites d'une formation à la réflexivité	228
Bilan : des recherches collaboratives sur l'éducation au politique	230

Les idées principales

Les questions politiquement sensibles suscitent des questionnements pédagogiques (**chapitre 2**), liés à la posture adoptée par l'éducateur aux prises avec des situations et des systèmes de représentations contradictoires, notamment à propos des finalités d'une éducation au politique. A partir d'une approche interdisciplinaire inscrite dans une sociologie clinique (Rhéaume, 2009) et pragmatique (Barthe et al., 2013), dans la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1989) et dans une analyse communicationnelle et didactique de la relation pédagogique (contenus, acteurs, finalités), l'analyse de situations d'épreuve mettant en scène des questions politiquement sensibles permet d'identifier une diversité des postures (**chapitre 3**).

Au carrefour d'univers éducatifs formels et non formels, nous proposons actuellement de développer des recherches collaboratives pour décrire la diversité des postures comprises comme le reflet de professionnalités en action et en situation d'épreuve. Inscrites dans le cadre du paradigme du praticien réflexif (Schön, 1983 ; Tardif, 2012 ; Morrissette et al., 2017), ces recherches avec les éducateurs pourraient contribuer à développer leur réflexivité (Lessard, 2012) à propos des pratiques d'éducation au politique. Il s'agit là d'interroger les conditions de passage de recherches collaboratives à des recherches-actions-formations pensées *avec* les acteurs, au carrefour de l'éducation formelle et non formelle. Dans l'hypothèse d'un continuum éducatif, ces recherches doivent permettre de saisir les limites d'une utopie de transformation sociale par des pédagogies subversives et par l'hétérotopie de l'éducation.

L'essentiel : Enquêter et former au carrefour de l'éducation formelle et non formelle

Selon [Lange et Kebaili \(2019\)](#), l'hétérotopie éducative pourrait contribuer à une éducation à la citoyenneté politique ([Barthes, 2017](#)), c'est à dire à politiser et à (re)problématiser les questions politiquement sensibles dans différents univers éducatifs, en interrogeant la diversité des savoirs, des valeurs, des réseaux d'acteurs, et leurs rapports aux pouvoirs et à la citoyenneté.

Pour évaluer les conditions de validité de cette proposition, et en ayant des clés de lecture de la diversité de postures éducatives, nous engageons des recherches collaboratives portant sur des activités pédagogiques mobilisant des questions politiquement sensibles, au carrefour d'univers éducatifs formel et non formel. Notre intention est de préciser les conditions d'une éducation au politique en démocratie, à partir de l'étude des formes pédagogiques développées par les acteurs à la charnière de plusieurs univers éducatifs. Le degré d'engagement pédagogique et politique sera questionné, à travers la description des postures éducatives.

Nous construisons actuellement des recherches collaboratives avec des partenaires du monde de l'éducation non formelle (animateurs d'éducation à l'environnement, d'éducation aux sciences et aux médias, et pédagogues de zoo notamment). L'intention est d'explorer ce que le croisement d'approches éducatives diverses portant sur le traitement d'une même question politiquement sensible, lors de dispositifs de rencontre interprofessionnelle (sorties et visites hors de la classe, ou animations dans la classe) génère comme formes d'engagement pédagogique et politique chez les éducateurs concernés.

Ces recherches collaboratives se déploient dans différents espaces et avec des éducateurs ayant des rapports différents aux publics, à l'apprentissage et à ses intentions, aux objets de savoirs et à leurs épistémologies. Dans les situations pédagogiques observées et dans les discours des acteurs, nos premières analyses montrent une diversité de postures, avec de l'évitement ou des attitudes visant à normaliser les comportements individuels des apprenants.

Ce constat et l'outil conceptuel "posture éducative" pourraient-ils contribuer, par une conscientisation et par la participation réflexive des éducateurs, à une évolution des pratiques d'éducation au politique en démocratie ?

A propos de l'éducation relative à l'environnement, [Forissier et Clément \(2003\)](#) considèrent que les enseignants, et les éducateurs en général, gagneront à devenir conscient de leurs propres systèmes de valeurs environnementales et du pluralisme de ces valeurs ([Larrère, 2010](#)), afin de ne pas en être prisonnier, de ne pas les imposer à leur insu et de mieux comprendre celles des élèves auxquels ils s'adressent.

Mais la conscientisation de la diversité des stratégies et des postures suffit-elle à ouvrir l'imaginaire politique du changement ? ([Fieulaine et Cadel, 2010](#) ; [Dupuis-Deri, 2006](#)). En

impliquant directement les éducateurs dans le constat d'une (dé)politisation de leurs pratiques, dans des contextes appréhendés de manière complémentaire et partenariale, de telles recherches collaboratives à visée d'évolution des pratiques pourrait-elle conduire les éducateurs à (re)politiser leur engagement (Lessard, 2012), pour une éducation au politique en démocratie ?

Dans l'état actuel de nos enquêtes, le traitement de questions politiquement sensibles, avec des apprentis chercheurs, des enseignants et des éducateurs d'univers non formels, montre que la recherche formation doit être exigeante en termes de temps de confrontation entre acteurs, et d'organisation de discussions collectives (Urgelli et Godin, 2022). Il s'agit de ne pas négliger l'importance d'une participation et d'un dialogue démocratique portée par des savoirs, des valeurs, des croyances, des intentions et des expériences subjectives différentes, chargés d'implications politiques diverses mais pas forcément incompatibles (Kunz Kollemann et al., 2013). Dans le cas contraire, le risque est de ne conduire qu'à un renforcement des freins à l'engagement des éducateurs et des apprenants, notamment ceux identifiées par Lange et Kebaili (2019).

A. Développer des recherches *avec* les éducateurs

Dans les années 1980, dans le monde anglo-saxon, les recherches-action se développent pour comprendre l’agir de l’enseignant en “plein air”, c’est-à-dire en situation et en contexte.

En lien avec le modèle du praticien réflexif, qui réfléchit dans l’action et sur l’action (Schön, 1983), Lieberman (1986) propose de développer des recherches pour une formation des enseignants qui ne soit plus simplement applicationniste¹⁸⁸, mais qui les implique, avec les chercheurs, dans la construction de savoirs de la pratique. L’ensemble s’inspire de la philosophie de l’apprentissage expérientiel de Dewey¹⁸⁹ selon laquelle l’acteur apprend en faisant (Morrissette, 2013, citant Anadón, 2007).

Ces recherches se développent avec l’idée que la participation des praticiens est essentielle à l’évolution des pratiques, mais aussi à leur émancipation critique, à la fois personnelle et collective. C’est d’ailleurs en Amérique latine, à partir des années 1960, avec les mouvements populaires de critique et de lutte sociale que ces recherches participatives se structurent, en même temps que les pédagogies de la transformation sociale (ou pédagogies critiques).

Que ce soit dans les recherches action ou dans les recherches collaboratives, que nous considérons comme deux formes de recherches participatives, les dernières affichant plutôt une visée a minima compréhensive, ces recherches se fondent sur la reconnaissance mutuelle des compétences et des expertises de chacun, et sur l’idée que la rencontre peut contribuer à la co-production de savoirs, mais également, dans le cadre de la recherche action à une évolution des pratiques et à une émancipation des participants.

A1. Des recherches critiques sur l’éducation et la formation

Comme il a influencé les pédagogies critiques dont nous avons parlé au **chapitre 2**, le courant critique est actif dans les champs de la sociologie de l’éducation et de l’administration scolaire. Les sciences de l’éducation ont ainsi tenté de débusquer les inégalités et injustices sociales engendrées ou entretenues par les systèmes scolaires. Elles ont entrepris des actions pour résoudre les contradictions de l’égalitarisme formel (Forquin 1980 ; Audigier, 1999), en

¹⁸⁸ Schön (1983) a montré “les limites du modèle dominant de la rationalité technique qui réserve aux praticiens des solutions toutes faites à appliquer à des problèmes, sans égard aux phénomènes singuliers et complexes qui caractérisent la pratique professionnelle. Il lui a opposé une épistémologie de l’agir qui s’appuie sur l’idée selon laquelle le répertoire d’actions du praticien se construit au fil de la succession de « conversations réflexives » qu’il entretient avec les situations problématiques qu’il rencontre en vue de définir une solution sur mesure” (Morrissette, 2013, p.38)

¹⁸⁹ Pour Morrissette (2013, p.38 et 41), c’est Kurt Lewin, dans les années 1940, à partir d’une vision participative du changement social, qui aurait développé ce type de recherches, reprenant à son compte la primauté de l’approche expérientielle de Dewey. Lewin aurait ainsi “délaissé la recherche en laboratoire pour plutôt la pratiquer « en plein air », s’intéressant, avec les groupes concernés, à des problèmes concrets”.

partant du constat que ce qui apparaît démocratiquement bon pour tous ne répond pas nécessairement aux intérêts véritables de chacun.

En éducation, la théorie critique a aussi permis de questionner les finalités, les choix curriculaires (quels savoirs ? et pourquoi ?) et les modes d'enseignement et d'apprentissage. Elle s'est efforcée également d'identifier des implications pour penser la formation des enseignants.

L'idée d'une véritable science critique de l'éducation a été mise en lumière par Carr et Kemmis (1986, cité par Sauvé, 1997, p.172). S'inspirant d'une typologie habermassienne des savoirs et des sciences¹⁹⁰, ces auteurs ont défini les critères d'une telle recherche critique : pour être émancipatrice, cette recherche doit produire des savoirs en s'appuyant sur la capacité réflexive des acteurs et sur la création par le chercheur de situations qui la stimule.

La recherche critique suppose donc d'adopter une posture coopérative avec les acteurs engagés dans des situations éducatives contextualisées. Pour reprendre l'expression de Lieberman (1986)¹⁹¹ "working with, not working on", l'enjeu est de produire des savoirs "avec" les éducateurs, plutôt que "sur" les praticiens. L'analyse est alors réflexive et ancrée car elle part de représentations et de pratiques contextualisées, des problèmes que les acteurs ont eux-mêmes identifiés comme préoccupants. La recherche se met alors à l'affût des entraves idéologiques, des contradictions, des ruptures et des obstacles liés à des situations d'épreuve portant, en ce qui nous concerne, sur la pédagogisation des questions politiquement sensibles.

A2. Intentions, postures et méthodes dans les recherches participatives

Entre science et société, entre théorie et pratique, cette forme de recherche participative, que nous qualifions de recherche collaborative et que nous distinguons de la recherche-action (en référence à la proposition de Morrissette, 2013), porte l'intention de comprendre, mais elle peut également conduire à l'action et à la (trans)formation par la réflexivité qu'elle suppose de la part des participants. C'est donc en s'appuyant sur la réflexivité des acteurs que l'on espère produire de nouvelles connaissances.

"Si les moyens diff rent d'une recherche à l'autre, la sollicitation de la réflexivité des participants ressort invariablement comme la voie de développement professionnel privilégiée, dans la lignée du praticien réflexif initiée par Schön (1983). Il s'agit donc, pour le chercheur, d'imaginer un dispositif qui lui permette de stimuler la réflexivité des professionnels avec lesquels il a choisi de collaborer. C'est ce dispositif réflexif – des groupes de

¹⁹⁰ Habermas distingue le savoir instrumental qui privilégie l'explication causale, le savoir pratique axé sur la recherche de signification, et le savoir réflexif qui vise l'émancipation. Chaque savoir correspond respectivement à un type de sciences : sciences empiriques analytiques, sciences herméneutiques (ou interprétatives) et sciences critiques

¹⁹¹ Morrissette (2013), en se référant aux travaux de Serge Desgagné (1997 ; 1998) précise : "la recherche collaborative a trouvé un terreau fertile en particulier dans les facultés d'éducation, car c'est surtout là que s'est exprimée, il y a déjà quelques décennies, la critique dénonçant le statut d' c tants, souvent réservé aux enseignants, d'un savoir produit par la recherche (Lieberman, 1986)" (p.42).

réflexion, de co-développement professionnel (Payette et Champagne, 2010), des entretiens d'autoconfrontation, etc. – qui permettra d'assurer à la fois le développement professionnel des acteurs et la production de nouvelles connaissances, lesquelles s'appuient précisément sur la réflexivité des acteurs. Au départ de la recherche collaborative, c'est donc la promesse d'activités réflexives au service de la formation continue qui permet d'obtenir la collaboration des acteurs.” (Morissette et al., 2017, p.4).

Ces recherches supposent donc une posture de recherche particulière, en rapport avec des intentions de collaboration. Les rapports de chacun des collaborateurs à la production de savoirs, à l'objectivation, à la compétence, à l'expertise et à la prise de décision (Callon, 2008 ; Jasanoff, 2012 ; Groleau, 2017 ; Pouliot, 2019) sont des déterminants d'engagement.

Ces recherches, qui font appel à un processus dialectique entre la réflexion et l'action, entre le chercheur et le praticien, constituent donc une véritable praxéologie¹⁹². Elles remettent en question la démarcation et les rapports entre sciences et sociétés (Gieryn, 1983 ; Bonneuil et Joly, 2013), entre mondes de la recherche et mondes de la pratique. Elles supposent une posture collaborative à visée compréhensive, s'appuyant sur une manière de concevoir la recherche de terrain (Morissette et al., 2017), loin du surplomb du chercheur qui conduit des recherches *sur* le praticien.

Si recherche action et recherche collaborative peuvent être considérées comme des recherches participatives, les recherches collaboratives se distinguent des recherches action par les intentions, ces dernières étant à visée de changement et d'amélioration des pratiques, et donc d'intervention :

“La recherche-action consiste en une stratégie de changement planifié s'exerçant au cœur d'un processus de résolution de problèmes (Savoie-Zajc, 2001), alors que la recherche collaborative renvoie plutôt à une démarche d'exploration d'un objet qui conduit à la co-construction de savoirs autour d'une pratique professionnelle (Desgagné, 1998).” (Morissette, 2013, p.36-37)

Ces recherches participatives se distinguent également par les rôles et interactions entre participants collaborateurs (chercheurs et praticiens). Morissette résume les principales distinctions dans le tableau ci-dessous. Nous retiendrons les critères distinctifs suivantes : intentions, postures de collaboration et modalités et méthodes :

¹⁹² Pour St-Arnaud et al., 2002, la praxéologie est une étude réalisée à partir de l'action et qui vise à produire un savoir descriptif et utile pour la réalité humaine et son changement : c'est “une recherche-action [...] qui vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, partant d'un discours spontané à un dialogue éclairé voire engagé. Ce type de recherche expérientielle et phénoménologique tient largement compte des expressions et des manifestations des participants en regard de leur démarche commune et met l'accent sur l'expérience vécue et sur le sens que prend la réalité pour les individus (Legendre, 1993)” (p.31). Pour Schön (1983), cette science-action s'intéresse à l'étude de situations uniques, instables et incertaines, sur lesquelles on ne peut appliquer les théories et les méthodes d'investigation de la science traditionnelle. Cette praxéologie permet à la fois de comprendre et d'agir sur le développement professionnel. Si Morissette (2013) distingue recherche collaborative et recherche-action avec deux visées épistémologiques différentes (épistémologie des savoirs et épistémologie de l'agir), dans nos recherches sur les postures éducatives, ces deux visées sont poursuivies de manière complémentaire.

	Recherche collaborative	Recherche-action
Intentions	Visée d' explication et de compréhension d'un savoir-faire lié à un aspect de la pratique professionnelle et de la médiation entre communauté de recherches et communauté de pratique	Visée de changement , d' amélioration d'une pratique professionnelle et d' émancipation des participants
Postures de collaboration et de coopération	Chercheurs et praticiens ont des expertises complémentaires ; ils n'accomplissent pas nécessairement les mêmes tâches.	Chercheurs et praticiens sont des co-chercheurs, partagent l'ensemble des responsabilités du début à la fin de la recherche
Modalités et méthodes de la recherche	Processus de co-construction de l'objet au travers de zones de savoir partagées, admises et contestées Démarche en trois étapes : co-situation, coopération et coproduction.	Processus rigoureux de résolution de problèmes Démarche de recherche en spirale de cycles de planifications, d'actions, d'observations et de réflexions.

Critères distinctifs entre deux formes de recherches participatives : recherche collaborative et recherche action
D'après [Morrissette \(2013\)](#), p.46.

Comme nous le proposons dans la section suivante, ces deux formes de participation des praticiens et des chercheurs peuvent conduire à des recherches contribuant à la formation ([Bednaz, 2015](#)).

Le schéma suivant propose une synthèse de différentes formes de recherches participatives identifiées dans la littérature, en rappelant les deux principes distinctifs que nous retenons : 1. les intentions de la collaboration (la compréhension et le changement) et 2. les interactions et postures des acteurs de la collaboration :

La recherche collaborative

l'approche est socio-clinique* et la démarche d'investigation scientifique implique une coopération étroite entre les participants.

Les expertises sont complémentaires

(Gonzales-Laporte, 2014 ; Morrissette, 2013)

"Ce que nous entendons par sociologie clinique [...] c'est une façon de produire de la connaissance sociologique avec des sujets et des acteurs sociaux, dans un rapport de proximité et d'implication entre chercheurs et acteurs sociaux." (Rhéaume, 2009)

← COMPRENDRE →

DES RECHERCHES PARTICIPATIVES Urgelli, 2022

Les participants collaborent et co-construisent. Chaque participant se considère comme un agent compétent. Deux principes permettent de les distinguer : **les intentions de la collaboration et les postures des participants.**

La recherche action

orientée vers l'action et le changement des pratiques

« une démarche fondamentale dans les sciences de l'homme, qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif dual qui consiste à réussir un projet de changement délibéré et ce faisant, faire avancer les connaissances fondamentales dans les sciences de l'homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous » (Gonzales-Laporte, 2014, se référant à Lewin, 1947, Liu, 1992).

les acteurs interviennent dans le processus de recherche, en tant que co-chercheurs. La problématisation et l'analyse sont co-construites (Morrissette, 2013)

← CHANGER, ÉMANCIPER →

La recherche intervention

fait progresser de manière interactive la formalisation du changement et la contextualisation de modèles et d'outils de gestion (Gonzales-Laporte, 2014) un acte politique (Marcel, 2015)

La recherche formation

fait évoluer par la réflexivité, de manière interactive, les pratiques et les engagements pédagogiques (Urgelli, 2022)

A3. Positions et postures pour la coproduction de savoirs

Les recherches collaboratives, lorsqu'elles considèrent "le praticien comme « cocréateur » de savoir, comme « sujet » et non « objet » de recherche" (Donnay et al., 2002) supposent de "négocier un contrat de "cocréation" où chacun poursuit son propre projet à l'intérieur d'un projet commun" (p.95) :

"qui dit collaboration de recherche dit négociation d'un contrat collaboratif (Bednarz et al., 2012) entre le chercheur et les participants qui s'engagent dans la collaboration de recherche" [...] ce qui suppose "la construction, la négociation et le maintien d'une entente plus ou moins formelle qui régisse les interactions et l'engagement de chacun dans la collaboration." (Morrisette et al., 2017, p.4)

Comme le précise Desgagné (1997, cité par Morrisette, 2013), c'est la participation des chercheurs et des praticiens à titre de « co-constructeurs » qui est visée, c'est-à-dire leur engagement à apporter leur compréhension du phénomène exploré en contexte, dans un mouvement émancipateur des praticiens par rapport aux chercheurs¹⁹³ :

"le chercheur se situe, d'une part, dans une démarche d'investigation d'un objet de recherche, il est garant du cadre d'investigation, de son élaboration continue, de la démarche susceptible de faciliter la discursivité du savoir de la pratique. D'autre part, il se situe aussi dans une démarche interactive avec des acteurs pour construire avec eux le sens de la pratique. Il se fait ainsi médiateur entre les deux mondes, tenant compte de leurs contraintes et ressources respectives, soutenant la démarche de co-construction de savoirs en injectant à la réflexion des thématiques, en s'interrogeant sur la rationalité à l'origine des pratiques déployées. (Morrisette, 2013, p.45)

Dans la recherche collaborative, la tentative de symétrisation des positions et des rapports entre théorie et pratique¹⁹⁴, entre action et réflexion, ne signifie pas que chercheurs et praticiens accomplissent les mêmes tâches, mais simplement qu'ils partagent l'intention de produire des savoirs à travers le croisement complémentaire de compétences et de savoirs.

Cette recherche suppose que le rapport aux savoirs et à la production des savoirs soit partagé, à travers l'adoption d'une posture anti-déficitaire¹⁹⁵, comme le souligne Groleau (2017) dans l'éducation aux controverses sociotechniques en tant qu'objets complexes, souvent indéterminés épistémologiquement (Fabre, 2007). Il ne s'agit pas d'adopter une posture non déficitaire mais de combattre la posture déficitaire : chaque participant reconnaît à l'autre des connaissances et des compétences, ce que Pouliot (2019) et Groleau et al. (2022)

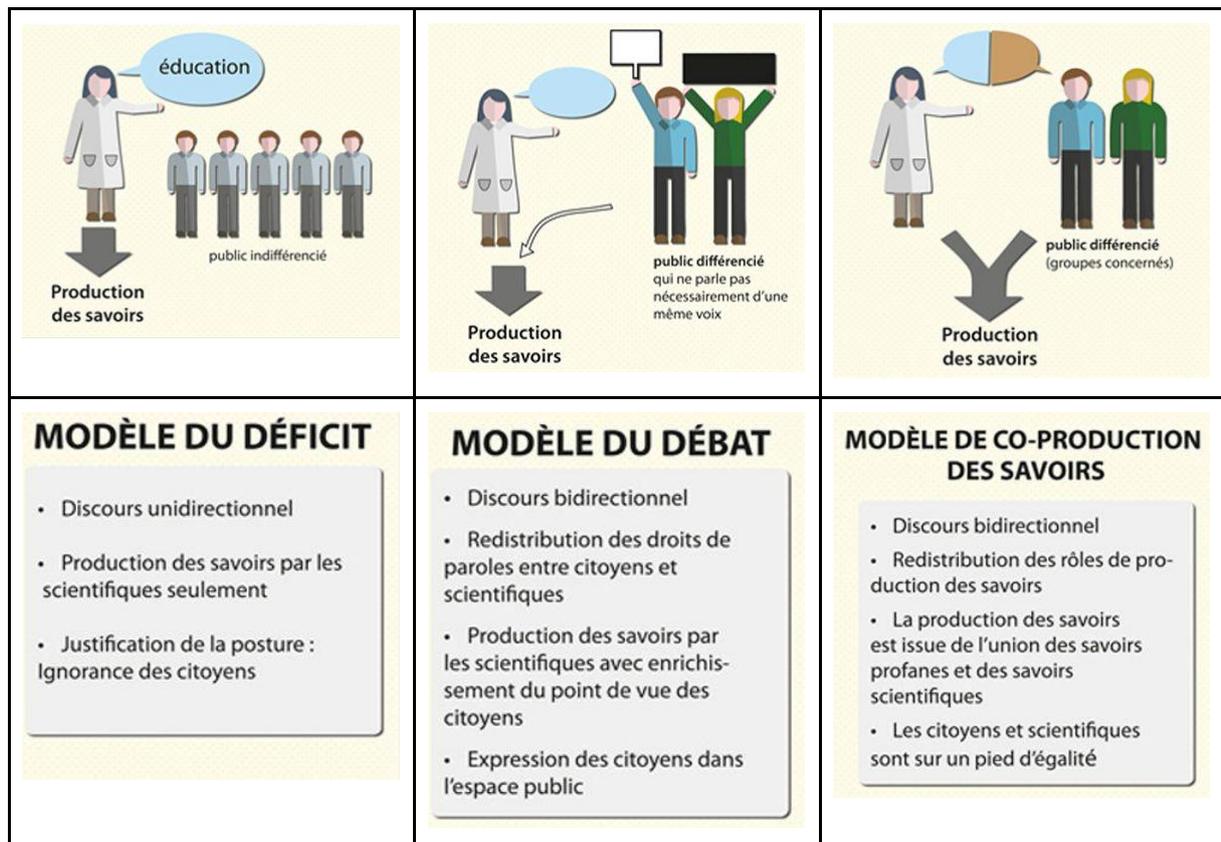
¹⁹³ "en évitant de situer le chercheur en position de surplomb, ces pratiques de recherche favorisent l'émergence des ressources discursives qui permettent aux acteurs de négocier leur relation à la pratique, et [...] l'espace de liberté nécessaire à la construction de leur propre savoir". (Morrisette (2013, p.47)

¹⁹⁴ Comme le souligne Bourgeault (1999, p.103), la vision descendante suppose qu'un ordre du monde préétabli et déterminé d'en haut, immuable, impose à la conscience comme aux conduites humaines la rigueur de sa loi". (Morrisette (2013, p.47) précise que "cette vision conduit à inféoder la pratique à la théorie, celle-ci dictant à celle-là ce qu'il convient de faire, les milieux de pratique étant réduits à des lieux d'application des théories, les acteurs de terrain étant conçus comme de simples exécutants".

¹⁹⁵ Comme en éducation aux questions politiquement sensibles, mais en tant que chercheur, et non plus pédagogue, les recherches collaboratives supposent une posture d'accompagnement (Morrisette, 2013). (Ladage et Chevillard (2010) parle de posture de pro-cognition ("je ne sais pas mais je vais chercher"), plutôt que de rétrocognition ("je ne sais pas alors que je devrais savoir")

nomment des capacités citoyennes¹⁹⁶, ce qui lui permet de formuler des problèmes, de comprendre, de s'exprimer, de produire des savoirs et d'identifier des solutions. Dans le cadre de recherche collaborative, les participants se reconnaissent donc des capacités réflexives nécessaires à la production de savoirs sur la situation étudiée. C'est la reconnaissance de ces capacités qui fait contrepoids au modèle déficitaire.

Cette posture de recherche, qui est également une posture éducative dans le traitement de questions politiquement sensibles, est fortement inspirée d'un des modèles de démocratie technique de [Callon \(1998\)](#), celui de la co-production de savoirs. Ces modèles ont été imaginés par [Pouliot et Godbout \(2014\)](#) et [Godbout et Pouliot \(2016\)](#), en insistant sur les trois types d'interactions entre chercheurs et citoyens dans l'intention de produire des savoirs.



¹⁹⁶ [Groleau et al., \(2022\)](#) précisent que ces capacités sont de divers ordres. Elles sont “relatives à l'information (la comprendre ou l'évaluer par exemple), à l'apprentissage, à l'interaction, à la prise de décision, à l'action, etc.” Elles peuvent conduire à l'engagement sociopolitique, “que ce soit en classe (par exemple par la mise en place d'une campagne de sensibilisation, par la rédaction d'une lettre à un.e élu.e) ou dans le contexte d'initiatives individuelles ou collectives réalisées dans la communauté.” Différentes stratégies pédagogiques sont proposées par les auteures : construction d'îlot de rationalité interdisciplinaire, jeu de rôles, jeu de société, enquête citoyenne, invitation de citoyens dans la classe, mais également activités hors les murs (cinéma, expositions, visite au palais de justice,...).

a. Le modèle de l’instruction publique, ou modèle déficitaire¹⁹⁷, particulièrement asymétrique, exclut les citoyens des débats et des prises de décision, considérant que seuls les scientifiques experts sont aptes à saisir la complexité des enjeux et des situations problématiques. Ce modèle s’inscrit dans une idéologie de la compétence qui justifie une délégation de pouvoir à une expertise de type technocratique (Roqueplo 1974, 1993).

Le modèle du déficit comporte des risques anti-démocratiques, comme le précisent Groleau et al. (2022) :

“en gardant vivante l’idée de déficit citoyen, les relations de pouvoir asymétriques entre les citoyen.ne.s et les autorités scientifiques et politiques peuvent être maintenues. Les décideurs.euses peuvent alors se sentir légitimes de prendre des décisions unilatérales, en ne se préoccupant pas d’intégrer les savoirs, les préoccupations et les points de vue citoyens”

b. Le modèle du débat public accorde un droit de parole et de participation publique aux citoyens, même si le monopole de la production des savoirs légitimes reste aux scientifiques, comme dans le modèle déficitaire. En termes de participation, il peut s’apparenter à ce que Fortin-Debart et Girault (2009) appellent la coopération symbolique.

c. Le troisième modèle est celui de **la co-production des savoirs**, dans lequel s’inscrit la recherche collaborative. Des collectifs de recherches sont constitués et reconnaissent à tous les participants des compétences et des connaissances pertinentes pour comprendre la situation, à travers des interactions bidirectionnelles et itératives (Pouliot, 2019, p.120).

Notons également que ces trois modèles s’apparentent aux trois modèles de la communication publique des sciences et des techniques proposées par Trench (2008, cité par Urgelli, 2013) sous l’appellation respective de “deficit model”, “dialogue model” et “participation model”.

A4. La posture collaborative du chercheur

Cette posture pousse le chercheur à conduire une étude portant un regard symétrique sur les différents acteurs engagés dans la collaboration, leurs représentations et leurs pratiques, mais également, dans le cadre de recherches en carrefour d’univers éducatifs différents, sur les enjeux des différentes institutions éducatives impliquées (écoles, musées, associations et autres institutions à visée éducative), surtout lorsqu’elles prennent en charge la pédagogisation de questions politiquement sensibles pour de jeunes publics, futurs citoyens.

¹⁹⁷ Développé dans le cadre d’études de la compréhension des technosciences par les publics profanes, et critiqué dans le domaine des *sciences studies* et du *Public understanding of science*, dans les années 1990, le modèle du déficit suppose que “les citoyen.ne.s souffriraient de déficits de connaissances, de compréhension et d’intérêt face aux technosciences” (Groleau et al., 2022). On prétend que les citoyen.ne.s sont ignorant.e.s, irrationnel.le.s ou désintéressé.e.s relativement aux technosciences. Groleau (2019) montre qu’aujourd’hui, ce modèle du déficit citoyen s’étend à leur supposée incapacité de distinguer le vrai du faux, lorsqu’ils sont exposés à de fausses nouvelles (fake news).

- **Une posture entre distanciation et engagement avec les praticiens**

Dans son compte-rendu de lecture de l'ouvrage *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance* de Norbert Elias (1983 [1956]), Lahire (1993) précise que l'auteur revendique une attitude distanciée¹⁹⁸, ce que Corcuff (2011, 2018) appelle un engagement compréhensif qui a une fonction cognitive pour les sciences sociales. Cette attitude permettrait de replacer les intentions humaines dans les réseaux d'interdépendance qui les structurent et les rendent possibles, et de rendre raison à l'existence de conflits et d'antagonismes.

« si les raisons, les impulsions pour lesquelles les scientifiques sont amenés à faire de la science peuvent être hétéronomes par rapport à l'activité scientifique, leurs problèmes, observations, etc. doivent être commandés par les valeurs propres au monde scientifique et être protégés dans une assez large mesure par des normes professionnelles bien établies et par d'autres mesures institutionnelles de sécurité contre l'intrusion de jugements de valeur hétéronomes » (Lahire, 1993, p. 674, se référant à Elias, 1983, p.14).

Liliane Pelletier (2019, 2021) déclare que dans les recherches collaboratives à visée compréhensive et interventionniste, la posture de chercheur-citoyen¹⁹⁹ (au sens de Marcel et Nunez Moscoso, 2012) suppose d'être à la fois distancié et engagé. Elle se réfère elle-aussi aux écrits de Elias (1983) :

« [...] les spécialistes en sciences humaines [...] ne peuvent cesser de prendre part aux affaires sociales et politiques de leur groupe et de leur époque, ils ne peuvent éviter d'être concernés par elles. Leur propre participation, leur engagement conditionne par ailleurs leur intelligence des problèmes qu'ils ont à résoudre en leur qualité de scientifiques » (Élias, 1983, p. 29, cité par Pelletier, 2021, p.224).

Pour étudier les réalités sociales avec distanciation et engagement, Elias se montre méfiant par rapport aux réifications du langage ordinaire, qui rendent des réalités indépendantes, comme les distinctions entre la théorie et la pratique, l'objet et le sujet, ou la pensée et l'action, cherchant entre elles des relations de cause à effet. Ces réalités sont pour Elias dans une "interdépendance ontologique existentielle" (cité par Lahire, 1993). Leur étude suppose une approche interdisciplinaire, ce qui n'est pas sans inviter à s'inscrire dans le paradigme de la complexité de Morin (1990). Contre la pensée atomistique, la recherche de lois, la disjonction et les dualités, qui caractérisent parfois les sciences physico-chimiques, Elias recommande de construire des modèles explicatifs complexes, intégratifs et contextualisés.

¹⁹⁸ "L'histoire des sociétés humaines montre que les hommes ont progressivement conquis une attitude de distanciation tout d'abord par rapport aux phénomènes naturels puis, plus difficilement, par rapport aux phénomènes sociaux [...] La science, elle, s'inscrit dans un processus de distanciation et de contrôle des affects et, par conséquent, dans un processus de civilisation [...] Elias décrit un affaiblissement de l'attitude distanciée lorsqu'on passe du rapport des sociétés industrielles à la nature aux rapports d'interdépendance entre les hommes de ces mêmes sociétés (relations intra-étatiques) et, enfin, aux relations inter-étatiques. (Lahire, 1993, p.673).

¹⁹⁹ "À l'image de Philippe Meirieu, mon engagement de chercheur-formateur en éducation s'allie fatalement à un processus de distanciation. Pour pouvoir dire ceci, j'ai appris à tirer expérience de mes doutes et de mes erreurs, pour apprendre à "prendre distance". L'individu est résolument un produit social et il ne peut pas se réaliser sans un engagement dans l'espace public. Pour cette raison et de façon très schématique, je me définis davantage comme chercheur-citoyen (Pelletier, 2019) plutôt que comme un chercheur qui resterait enfermé dans sa tour d'ivoire." (Pelletier, 2021, p.190).

- **Une posture impartiale, engagée et critique pour comprendre et agir**

Les questions du relativisme et du subjectivisme du chercheur, ses rapports différents à la réalité et aux acteurs, la question de son engagement ou de sa distanciation face à des questions politiquement sensibles ont fait l'objet de nombreux débats en sciences humaines et sociales et en sociologie. Dans le cadre de la conduite de recherche collaborative, ces questions nous conduisent à adopter une "posture de neutralité engagée"²⁰⁰ (Heinich, 2002) qui consiste à entrer dans la mêlée, pour comprendre de l'intérieur, avec les acteurs, tout en étant vigilant face aux risques de biais d'interprétation et de surinterprétation (Lahire, 1996), et aux risques d'imposition de nos propres valeurs (Corcuff, 2011).

Dans les recherches collaboratives, si on adopte la posture du chercheur-citoyen, décidé à agir à travers la compréhension, l'engagement peut prendre des formes à la fois pragmatique et radicale pour agir en démocratie (Balazard, 2015). Décider à décrire, à problématiser et à comprendre la complexité des situations avec les acteurs sociaux concernés, la recherche s'apparente alors à une enquête axée sur l'identification des causes premières, à la racine des problèmes et des significations.

²⁰⁰ Pour Heinich (2002), la neutralité du chercheur, loin d'être une fuite hors des préoccupations des acteurs, apparaît comme "une façon d'entrer autrement dans la mêlée". Cette neutralité engagée suppose également que le chercheur passe par "l'épreuve de pertinence" (p.124) qui consiste à demander aux acteurs en quoi la compréhension de la réalité proposée par le chercheur est pertinente pour eux, en quoi les intéresse-t-elle, en quoi ils y adhèrent ou, au contraire, la rejettent-ils ? Et que nous disent ces approbations ou ces rejets de la valeur de nos analyses ? Dans la pluralité des interprétations que les acteurs font de la recherche traduit pour Heinich le signe d'un respect de la règle de neutralité, ou plus exactement de non-imposition des valeurs (Corcuff, 2011, 2018), permettant toutes sortes de projections normatives. Le but est de faire en sorte que "les discutants s'accordent au moins sur ce qui fait débat, pour transformer leurs « différends » (où il n'y a même pas d'accord possible sur l'objet même du désaccord) en « litiges » (où ce sont des valeurs qui s'affrontent, et non des registres de valeurs qui se heurtent les uns aux autres) – je reprends ici la distinction faite par Jean-François Lyotard (1983) entre « différend » et « litige »". La posture de neutralité engagée a alors une fonction de médiation et un rôle social : elle permet de "rétablir une circulation entre des univers séparés, de contribuer à renouer des liens là où les gens ne se parlent plus, de refaire du consensus là où il n'y a plus que des factions qui s'affrontent, se critiquent ou s'ignorent" (p.126). Cette posture sociologique ne consiste pas à s'abstenir de toute implication dans le monde social, mais à "s'engager par la neutralité, à produire de l'action – et pas seulement du savoir – par la mise en évidence des cohérences, des logiques, des liens qui, au-delà des oppositions, rendent possible sinon un accord, du moins un dialogue et, peut-être, l'invention de compromis acceptables". Il s'agit donc de "favoriser l'intercompréhension plutôt que la dénonciation [...]" le respect de la « neutralité axiologique » du chercheur paraît "la façon la plus productive de s'« engager » dans les épreuves, non en adoptant l'une ou l'autre des positions défendues par les différentes catégories d'acteurs, mais en explicitant les logiques de ces positions, de façon à permettre aux acteurs de mieux s'orienter dans les « mondes » disponibles à l'action politique et morale, en construisant s'il le faut des passerelles ou des compromis entre ces mondes". (p. 127). Pour une critique, plutôt sévère, de la position de Heinich, voir Corcuff, 2011 et 2018.

Mais à propos d'une éducation au politique, cet engagement avec les acteurs, pour garder sa dimension scientifique et rester dans une posture critique²⁰¹, nous oblige à résister à deux positions extrêmes, la divinisation d'une part, et la diabolisation d'autre part (Freire, 2006, p.50). Albe (2009b, p.176) précise qu'il nous faut résister d'une part à un "enthousiasme militant" dans lequel le traitement de questions politiquement sensibles porterait une nouvelle alliance riche de promesse pour une éducation au politique, selon l'hypothèse de Ricoeur (1985), et d'autre part, un "refus épidermique" selon lequel les questions politiquement sensibles n'auraient pas lieu d'être travaillées en contexte éducatif. Au-delà des objets politiquement sensibles et des enjeux d'éducation au politique, la posture de recherche doit être également critique de la volonté de conduire des recherches collaboratives (Morrissette et al, 2017) fondées sur la construction de situations de réflexivité.

- **Des postures de recherches aux postures éducatives ?**

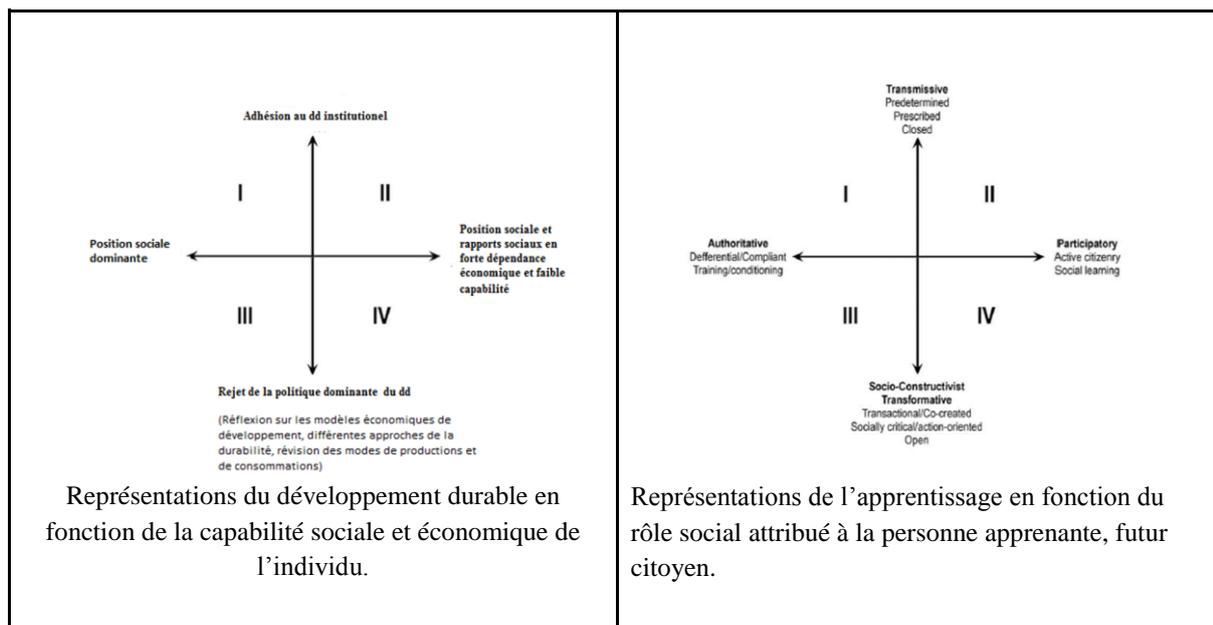
Au **chapitre 3**, nous avons modélisé la posture d'un éducateur en lien avec ses savoirs, ses valeurs et son expérience subjective et contextualisée, et les représentations qu'il se fait de la question traitée, de sa mission éducative²⁰², des capacités d'apprentissage mais également des capacités citoyennes de ses publics (Pouliot, 2019 ; Groleau et al., 2022).

Comme nous l'avons proposé pour les postures des éducateurs, Barthes (2017a) et Barthes et Lange (2018) identifient également une diversité des postures des chercheurs en situation d'éducation au politique et plus particulièrement au développement durable. Ils définissent cette diversité de postures par la combinaison de différentes représentations. La posture du chercheur dépendrait de quatre déterminants suivants : ses représentations de l'objet *Développement durable*, sa vision de la capacité²⁰³ sociale et économique dont il estime disposer, du rôle citoyen qu'il projette sur la personne éduquée, et sa conception de l'apprentissage :

²⁰¹ Tout en reconnaissant que les réformes et les recherches sont toujours "plongées dans les idéologies ambiantes", Albe (2009b, p.176) estime qu'adopter une posture de recherche critique suppose de résister à deux positions extrêmes. Dans nos recherches aux carrefours de l'éducation formelle et non formelle, ces positions extrêmes pourraient être les suivantes : d'une part, "un enthousiasme militant", dans lequel le développement de partenariats entre école et autres institutions éducatives constituerait une nouvelle alliance riche de promesses pour le développement de la citoyenneté politique et l'évolution de la forme scolaire ; et d'autre part "un refus épidermique" de toute collaboration entre éducation formelle et non formelle, en supposant que ce rapprochement n'aurait pas lieu d'être travaillée, renvoyant alors au grand partage entre l'instruction scolaire et l'éducation extrascolaire, et plus généralement au triptyque éducation formelle, non formelle et informelle (Garnier, 2008 ; Guedj et Urgelli, 2021).

²⁰² La diversité de ces postures se déploie alors entre une logique civique et une logique domestique, dans le rapport à l'apprenant (Derouet, 1988 ; Urgelli, 2023), mais également entre une logique de conversion et une logique d'émancipation citoyenne dans le rapport aux finalités éducatives (Moreau, 2013).

²⁰³ La capacité est la possibilité dont dispose un individu pour mener ses propres choix dans un contexte contraint (Sen, 2003, cité par Barthes, 2017).



Ce modèle se rapproche donc de celui que nous avons élaboré pour décrire et comprendre les postures des éducateurs aux prises avec des questions politiquement sensibles, puisqu'ils intègrent les représentations de l'apprentissage et de l'apprenant, de la sensibilité politique de l'objet et les intentions éducatives. Chercheurs et praticiens adopteraient donc des attitudes et des stratégies d'action en lien avec un système de représentations qui définirait leur posture dans une situation et un contexte donné.

La tentation est forte de transposer ce modèle de posture aux acteurs en situation de recherches collaboratives. En effet, il est probable que les participants adoptent une diversité de postures collaboratives en lien avec leurs représentations de la sensibilité politique du thème traité, des intentions de la collaboration et des capacités qu'ils accordent aux autres participants.

Chacune de ces représentations devrait faire l'objet, selon nous, d'une explicitation entre participants à la recherche collaborative, afin d'identifier les points de désaccord sur lesquels la recherche pourrait se déployer, permettant à chacun d'accepter un projet de collaboration visant à comprendre un problème pratique, à co-produire des savoirs et à imaginer des perspectives de solutions et d'évolution des pratiques. C'est une hypothèse qui devra être travaillée dans le cadre de l'élaboration de contrats de recherches collaboratives à venir.

A5. Catégorisation des savoirs co-produits dans une recherche collaborative

[Morrissette \(2011, 2013\)](#) estime que trois formes de savoirs peuvent émerger d'une démarche de recherche collaborative. Elle les nomme "zones de savoirs" et les décrit de la manière suivante :

1. Une « zone partagée », qui identifie des pratiques conventionnelles partagées par une culture professionnelle ;
2. Une « zone admise », qui pointe des façons de faire innovantes par rapport aux pratiques conventionnelles de la profession ;
3. Une « zone contestée », qui identifie des pratiques hors des normes de la culture professionnelle, révélant ainsi des tensions et des contradictions liées à la mise en pratique d'enjeux complexes.

Restituer les résultats d'une recherche collaborative en les structurant suivant ces trois formes de savoirs pourrait être utile à la discussion collective et réflexive des analyses de cette recherche, et à la validation de la pertinence de sens pour l'ensemble des acteurs engagés dans la collaboration.

A6. Méthodes pour des recherches collaboratives sur les postures

Le concept de posture éducative mettant les représentations sociales au centre des enquêtes, il semble pertinent de porter notre regard sur les méthodes proposées et discutées dans le champ d'origine, celui de la psychologie sociale.

- **Le polythéisme méthodologique pour comprendre la complexité des postures**

[Kalampalikis et Apostolidis \(2016\)](#) reviennent sur les implications de recherches qui s'intéressent à la compréhension des représentations sociales des acteurs en milieu réel, et donc aux approches socialement ancrées et contextualisées. Selon eux, ces recherches supposent des dispositifs méthodologiques pluriels, en adéquation avec le milieu réel, pour interroger les significations que les acteurs donnent aux situations.

"...un même objet ou événement pris dans des horizons différents donne lieu à des échanges d'interprétation, des confrontations de position par lesquelles les individus expriment une identité et une appartenance. Chacun des horizons met en évidence une signification centrale de l'objet en fonction de systèmes de représentations transsubjectives spécifiques aux espaces sociaux ou publics dans lesquels évoluent les sujets. Ceux-ci s'approprient ces représentations en raison de leur adhésion, de leur affiliation à ces espaces." ([Jodelet, 2015](#), p.77, cité par [Kalampalikis et Apostolidis, 2016](#)).

[Moscovici \(1961, 2013, p. 168\)](#) estime que le "polythéisme méthodologique" est nécessaire pour saisir et comprendre la connaissance que les individus possèdent au sujet d'un objet complexe : "il faut compter davantage sur la créativité des chercheurs que sur des

recettes”, notamment pour circonscrire “les phénomènes représentationnels dans leur complexité” (Kalampalíkis et Apostolídís, 2016), comme dans le cas de l’étude des postures éducatives.

Ces chercheurs évoquent la nécessité de méthodes complémentaires mixtes et de triangulation systématique de perspectives, en tant que stratégie de recherche inductive et d’analyse par théorisation ancrée²⁰⁴ (Paillé, 2019), au plus près de la pensée en action de ceux qui sont engagés dans des situations d’épreuves pédagogiques. Ces situations constituent des phénomènes complexes déterminés par “l’interdépendance dynamique des facteurs psychologiques, relationnels et sociaux”. Kalampalíkis et Apostolídís (2016) ajoutent :

“La complémentarité méthodologique a comme critère de choix l’adaptabilité et la pertinence des stratégies et des outils par rapport aux objets, aux objectifs et aux conditions de la recherche. Elle est fondée sur le principe d’un polymorphisme méthodologique, faite de découvertes, de tâtonnements, de tentatives d’opérationnalisations ad hoc, face à des phénomènes intrinsèquement complexes et difficiles à circonscrire au moyen d’une seule méthodologie”.

Le croisement et le mélange de méthodes, de techniques, de données, d’apports disciplinaires et d’orientations théoriques supposent une posture d’ouverture compréhensive de la part du chercheur, afin de décoder et d’interpréter les informations provenant de la réalité sociale construite dans les situations d’épreuve pédagogique, notamment au carrefour de l’éducation formelle et non formelle.

Les recherches conduites actuellement avec les apprentis-chercheur.e.s de la relève (Clémence Godin, David Favre, Helin Kili, Valentine Bennerotte, Aymeric Tricon, Evann Sanchez, Victor Trogoff, Léonie Augé, Ambre Herges) sont à ce titre remarquables. Les contenus des représentations sont étudiés à partir de matériaux documentaires et iconographiques, mais aussi verbaux spontanés et/ou interactifs, récoltés durant des observations de situations, des questionnaires exploratoires, des entretiens semi-directifs et des focus groups, avec des jeunes de l’école primaire et secondaire, des animateurs et des enseignants. L’ensemble de ces méthodes nous permet de chercher le sens et le filtre interprétatif que les acteurs accordent à la situation pratique (Apostolídís, 1994), de façon située et particulière.

Signalons enfin que ce “polythéisme méthodologique” renvoie à la démarche et à la capacité de « chercheur-bricoleur » (Denzin & Lincoln, 1998) qui mobilise de façon raisonnée des outils propres à chaque situation pour étudier la complexité des phénomènes auxquels il est confronté.

²⁰⁴ Kalampalíkis et Apostolídís (2016) précisent que la triangulation est avant tout une stratégie inductive de recherche : “elle part d’un phénomène particulier et observé sur le terrain pour le décrire et le comprendre, en se donnant pour objectif général de construire un savoir pertinent et consistant sur le phénomène à partir des différentes opérations de croisement sur les plans théorique, méthodologique et/ou de production des données. Au cœur de cette démarche demeure la notion du terrain, ce milieu réel de genèse et d’émergence des représentations et de l’expérience naturelle en situation”

- **Approche qualitative ou quantitative ?**

Les participants qui s'engagent dans ces recherches questionnent souvent, à juste titre, le choix et la pertinence de méthodes dites qualitatives associées souvent aux recherches collaboratives, étant donné que ces recherches sont des études de cas impliquant un nombre limité de participants.

Plusieurs manuels de méthodes de recherche en sciences humaines et sociales distinguent les matériaux d'enquêtes qualitatives et quantitatives. Le qualitatif s'adresserait plutôt à de petits échantillons, avec une compréhension plus fine du phénomène étudié, et inscrite dans la logique de la découverte par induction ancrée, alors que le quantitatif permettrait une approche expérimentale et statistique, plus représentative d'une population mère, à partir d'un échantillon d'enquêtés plus grand²⁰⁵. Pour [Mucchielli \(2004\)](#), l'approche quantitative serait inscrite dans la logique de la vérification, d'inspiration positiviste.

[Quintin \(2013, p. 19\)](#) propose un tableau comparatif discutable mais encore bien présent dans la formation à la recherche et par la recherche en éducation :

²⁰⁵ “en somme, la recherche quantitative renvoie à des travaux, dont les données sont statistiquement analysables. [...] pour la plupart des chercheurs, parler de recherche quantitative signifie étudier de gros échantillons dûment sélectionnés, alors que les recherches qualitatives ne portent habituellement que sur quelques cas, voire un seul” [Giordano et Jolibert \(2016, p.8\)](#).

Démarche de recherche de type hypothético-déductif	Démarche de recherche de type holistico-inductif
Cette démarche est caractéristique de ce qu'on appelle l' <i>approche quantitative</i> de la recherche, également intitulée recherche quantitative	Cette démarche est privilégiée dans ce qu'on appelle l' <i>approche qualitative</i> de la recherche, également intitulée recherche qualitative
Les <i>variables</i> révèlent le <i>phénomène</i> , étudié de préférence avec un certain détachement du contexte, du milieu, l'idéal étant que ce dernier soit trans-contextuel de manière à favoriser la généralisation des résultats.	Le <i>milieu</i> révèle le <i>phénomène</i> , étudié dans le milieu naturel et donc singulier.
Approche <i>explicative</i> et <i>extensive</i> du phénomène aboutissant à élaborer ou à conforter des règles, des principes ou des lois à caractère général.	Approche <i>compréhensive</i> , <i>holistique</i> et <i>intensive</i> du phénomène étudié.
Démarche déductive (du général au particulier)	Démarche inductive (du particulier au général)
Centration sur un nombre généralement restreint de variables précises définies avant la « collecte » des données.	Centration sur le milieu
Faible contextualisation et études faiblement ouvertes à l'imprévu.	Études fortement contextualisées et ouvertes à l'imprévu.
Démarche « en cascade » ¹¹ relativement linéaire	Démarche itérative ¹² (cyclique)
Vise essentiellement à produire, conforter ou invalider un savoir générique	Vise à produire un savoir, d'abord local, rendant compte du complexe
Vise à <i>vérifier</i> (tester, valider...) des hypothèses	Vise à <i>produire</i> des hypothèses (explicatives)

Comparaison d'une démarche de recherche quantitative (hypothético-déductive) et qualitative (holistico-inductive), selon [Quintin \(2013\)](#)

Dans la mesure où la visée compréhensive est au fondement des recherches collaboratives, cette nomenclature laisserait supposer que les recherches collaboratives sont des recherches qualitatives, inductives, qui permettent de réaliser une analyse par théorisation ancrée ([Paillé, 2019](#)), rendant compte de la complexité du milieu réel local.

Si la nomenclature de [Quintin \(2013\)](#) se garde d'ajouter au tableau une ligne sur les méthodes d'enquête, l'auteur précise :

Pour l'approche quantitative, "nous entendons par là une démarche composée d'étapes qui se succèdent temporellement, sans retour à une étape précédente (exception faite de la classique « discussion » qui, en fin de rapport de recherche, permet à l'auteur de « revenir » sur les résultats obtenus en les confrontant à ceux obtenus par d'autres études menés dans le domaine) [...] L'approche qualitative "procède souvent selon des phases cycliques composées de questionnements, de travail sur le terrain (production/collecte de données) et d'analyse/interprétation". (p.19)

La distinction controversée "quantitatif/qualitatif" est reprise dans un article de [Giordano et Jolibert \(2016\)](#), essayant de distinguer les avantages et les inconvénients de chacune de ces approches. Le croisement du regard de ces deux chercheur.e.s les a forcés à exprimer clairement les limites de chacune de ces approches.

- **Limites des approches qualitatives et quantitatives, et posture du chercheur**

Alain Jolibert déclare ainsi que si l'approche quantitative par questionnaire ou par expérimentation permet de tester des hypothèses, des théories, d'effectuer efficacement et rapidement des mesures de variables et de chercher des relations linéaires, elle comporte des risques. Par la neutralisation de certaines variables dites de contrôle, la méthode rend la généralisation difficile et donc la validité externe de l'expérience discutable.

Des biais de questionnement sont également possibles, tout comme des risques d'identification de fausses causalités à partir d'une matrice de corrélation, ou encore l'obsession de la recherche de relation uniquement linéaire entre variables. En somme, ce serait la saisie de la complexité au sens de [Morin \(1990\)](#) qui serait questionnée dans l'approche quantitative.

Pour Yvonne Giordano, l'approche qualitative permet de conduire une "observation naturelle et fine, pour le détail et le singulier". Mais le processus itératif, ou plutôt réitératif ([Quintin, 2013](#)), peut être déroutant pour le jeune chercheur :

"Loin d'un dispositif très largement cadré et fixé avant le recueil, un projet qualitatif peut grandement évoluer au cours de la collecte et des analyses. Ce caractère itératif peut dérouter le chercheur en formation, mais aussi laisser supposer un manque de rigueur. Si l'on ajoute la multiplicité des modes de collecte, la richesse produite se paie au prix d'un allongement de la durée du projet. Par ailleurs, à moins de n'utiliser que des données secondaires, le chercheur ne peut prétendre être un observateur extérieur, comme caché derrière une glace sans tain." ([Giordano et Jolibert, 2016](#), p.13).

Se pose ainsi la question de l'engagement et de la distanciation du chercheur immergé dans l'observation d'un milieu social dont il peut être plus ou moins familier, un milieu portant des savoirs, des valeurs, des pratiques plus ou moins compatibles avec les siennes, notamment à propos de questions politiquement sensibles. Cette question nous rappelle les propos d'[Elias \(1983\)](#). La posture du chercheur est donc à nouveau questionnée et suppose de sa part un effort de réflexivité constant et permanent au cours de son immersion. Les risques en effet sont les suivants : si le chercheur n'est pas familier avec le milieu social qu'il étudie et/ou s'il n'en partage pas le système de savoirs, de valeurs et de pratiques, le risque d'expulsion par les acteurs est fort, car ils comprennent rapidement que le chercheur voit des comportements qui ne militent pas en leur faveur. A l'inverse, lorsque le chercheur est familier avec le milieu, le risque est de ne donner à voir des situations et des conversations qui "évitent de mettre au jour des éléments peu flatteurs pour eux" ([Giordano et Jolibert, 2016](#), p.14). Pour limiter ces risques, les auteurs recommandent de mobiliser au moins deux chercheurs, un chercheur familier du contexte et l'autre moins.

Dans nos recherches, nous avons fait le choix de mobiliser en binôme un chercheur expérimenté et l'autre en formation, pour stimuler les regards et résistances réflexives à propos du milieu. Les observations de situations se font le plus souvent à deux.

- **Quanti/quali : une vision réductrice**

Certains classent dans le quantitatif les corpus d'enquête contenant des questionnaires sur un grand nombre d'individus, des corpus d'entretiens sur plusieurs sites et donc la production de données chiffrées. Le qualitatif serait porté par des méthodes d'entretiens correspondant à des études de cas, des observations contextualisés sur un terrain. Mais lorsque le chercheur s'intéresse à un corpus de discours publics médiatisés, les analyses peuvent être à la fois quantitative et qualitative, et la distinction devient inopérante²⁰⁶. Nous remettons donc en question la distinction entre deux univers de méthodes²⁰⁷, avec parfois la fâcheuse tendance à donner plus de légitimité à l'approche quantitative, en raison du caractère statistique de l'échantillonnage et du traitement des données.

Cette façon de voir les approches en recherche nous paraît réductrice, puisqu'en faisant de la "recherche qualitative" à partir d'entretiens, il est tout à fait envisageable de conduire à une "recherche quantitative" portant sur les mots employés, ou le sens des phrases, comme le montre les analyses lexicales ou sémiotiques de Patrick Charaudeau (2015) produites à partir de discours médiatiques. A l'inverse, en faisant une recherche quantitative avec des questionnaires, à partir de questions ouvertes, il est également possible de développer une approche "qualitative" et inductive faisant émerger, par l'ancrage dans le corpus, des typologies. Nous militons donc pour ne pas s'enfermer dans cette vision réductrice des méthodes de recherche, sachant que les recherches collaboratives nécessitent justement d'ouvrir une boîte à outils méthodiques qui permettent une triangulation large.

- **Les méthodes du chercheur-bricoleur : quelques points de vigilance**

La recherche collaborative s'accompagne donc de méthodes d'enquête spécifiques et adaptables en fonction des participants, sans sacrifier la scientificité du travail, mais loin d'un "schéma de recherche uniforme et rigide" (Deprez, 2007). Elle renvoie donc à une posture de chercheur-bricoleur :

"les choix méthodologiques sont "pragmatiques, stratégiques et autoréflexifs." Ces choix "dépendent des questions qui sont posées et les questions dépendent de leur contexte, de ce qui est disponible dans ce contexte et de ce que le chercheur peut faire dans cette situation." (Denzin et Lincoln, 1994) [...] "Il en ressort un ensemble composé d'éléments quelque peu hétéroclites mais qui, tel un puzzle, parvient quand même à reconstituer une image de la réalité que nous avons rencontrée" (Deprez, 2007, p.393).

²⁰⁶ Giordano et Jolibert (2016) précise : "Par exemple, dans l'étude de cas, les données recueillies sont majoritairement qualitatives (discours, textes, vidéos, photos), mais elles peuvent aussi être quantitatives (fréquences de mots, mesures)".

²⁰⁷ Voilà ce que nous précisait le didacticien statisticien Jean-Claude Régnier, dans une communication personnelle du 2 mars 2017 : "[...] comme tu le sais déjà, je ne partage pas du tout cette dichotomie et ses caractéristiques [...] Les deux dimensions quantitative et qualitative sont toujours présentes [...] Cette vision stéréotypée associant l'enquête par questionnaire au quantitatif et l'enquête par entretien au qualitatif génère un solide obstacle didactique (au sens de la didactique des mathématiques). Les traitements et leurs modèles actuels ne se conforment pas à ces dichotomies : exemple des traitements de données textuelles qui permettent de faire des requêtes efficaces avec les moteurs de recherche, les analyses des données de masse, etc. et les raisonnements logiques, probabilistes et statistiques qui sont utilisés."

La mise en place progressive de ces méthodes, par planifications, observations, réflexions, implique que chaque participant reconnaisse à l'autre des compétences et un domaine d'expertise. Ces recherches exigent de s'interroger sur le recrutement des participants collaborateurs, leur consentement à participer, à la hauteur de leur possibilité et dans l'intérêt du projet, la protection de leur personne et de leurs intérêts personnels par rapport à leurs autorités hiérarchiques (confidentialité et anonymat doivent être garantis), l'information régulière et explicite de chacun sur l'avancement du projet, en s'assurant régulièrement que les intentions sont comprises, tout en étant adaptables. Dans ce contexte de recherches, contrainte et manipulation ne sont pas éthiquement acceptables (Deprez, 2007, p.387, citant Denzin et Lincoln, 1994).

L'ensemble souligne la responsabilité morale du chercheur envers les participants, ce qui implique par exemple de ne pas diffuser les retranscriptions intégrales des entretiens anonymes. Pour Giordano et Jolibert (2016), "le chercheur devra faire preuve de maturité, d'autonomie et d'une éthique irréprochable" et optera pour "un style de restitution qui puisse satisfaire unanimement la critique" (p.15).

Le fait que les acteurs ne font pas nécessairement ce qu'ils disent faire et ne disent pas nécessairement ce qu'ils font, y compris à eux-mêmes, suppose des méthodes de recherche par triangulation, mobilisant des outils divers et complémentaires. Comme dans les méthodes d'analyses du travail par auto-confrontation proposées par Yves Clot, dans nos recherches récentes, cette triangulation passe par la participation à des réunions de travail avec les participants²⁰⁸, l'observation de situations pédagogiques, les entretiens individuelles ou en groupe focalisé (focus group), des questionnaires, mais également des restitutions régulières de l'avancement de la recherche et un partage collectif des questionnements et des premières interprétations.

Pour construire la recherche à partir d'une activité réflexive collective, la méthode des cas (Mucchielli, 1992, cité par Morrissette, 2013, p.44), qui s'apparente selon nous à une approche sociologique de type pragmatique, et le récit d'intervention à analyser en groupe peut permettre d'identifier les normes que les éducateurs se donnent pour agir :

« pour avoir accès au savoir de la pratique, [la méthode] peut consister à demander à des praticiens de raconter un incident critique, une pratique exemplaire, un épisode typique, etc., et à inviter les pairs à commenter, sous la forme d'un débat à animer ».

L'immersion de terrain nous permet d'identifier des situations d'épreuve, par l'observation, soumises également à l'activité réflexive collective, sous forme de focus group²⁰⁹ (Kitzinger et al., 2004) faisant émerger dans le groupe les points de désaccords mais

²⁰⁸ Morrissette (2013) précise : "les moments de rencontres collectives revêtent une grande importance puisqu'ils servent de lieu d'objectivation de la démarche et des pratiques, les échanges favorisant le croisement de différents points de vue qui se transforment et s'approfondissent dans l'intersubjectivité". (p.40)

²⁰⁹ "le focus group est une technique d'entretien qui vise essentiellement à créer une dynamique de groupe, et à favoriser les interactions sociales, dans le but d'analyser les opinions partagées, comprendre les attentes et les désaccords des individus sur un thème particulier." (Kitzinger et al., 2004). Le chercheur utilise explicitement

également ce que [De Cheveigné \(1997\)](#) appelle la “doxa dominante” en matière d’agir, c’est-à-dire la position qui est le plus acceptable dans le groupe rassemblé, à propos des pratiques et des normes admises et partagées. Ces entretiens focalisés sont ensuite complétés par des entrevues individuelles permettant à ceux qui ont des difficultés ou des réticences à s’exprimer en groupe de le faire sous couvert d’anonymat, nuanciant ainsi la position et les désaccords du groupe à la lumière d’une réflexivité individuelle²¹⁰.

- **Une approche spiralaire à réinterroger**

Notre orientation méthodologique, indépendante du rapport à la quantification et à la mathématisation statistique des analyses, se centre sur la visée compréhensive de la recherche collaborative. Elle s’appuie sur la combinaison spiralaire d’approches (itérative et cyclique pour reprendre les termes de [Quintin, 2013](#)) permettant, par triangulation, la compréhension de la complexité des situations et des sens que leur donnent les acteurs. Des entretiens semi-directifs peuvent permettre de découvrir des tendances sur une dizaine d’individus, puis, à l’aide d’un questionnaire, en tester la portée, la représentativité sur plusieurs centaines d’individus, avec la possibilité de revenir sur des échantillons plus petits pour chercher le sens des “réponses de masse”. A contrario, partir d’un questionnaire sur cent ou mille individus permet de repérer des positionnements statistiques dont quelques entretiens individuels et/ou focalisés permettront de saisir, de manière plus nuancée, les logiques explicatives permettant d’émettre de nouvelles hypothèses. L’articulation spiralaire des méthodes présentent des avantages et des inconvénients qu’il semble pertinent de discuter avec les participants : entretiens puis questionnaire ou l’inverse ? entretiens focalisés puis individuels ou l’inverse ?

[Deprez \(2007\)](#) conclut en évoquant quelques mesures de crédibilité pour les méthodes scientifiques en recherches collaboratives :

“la triangulation, déjà évoquée plus haut, des données, des théories et des méthodologies ; l’infirmité d’évidence ; la réflexivité du chercheur ; le contrôle des participants, notamment par la relecture des comptes-rendus d’entretien mais aussi par la validation des conclusions de la recherche ; le contrôle de la fidélité inter-observateurs ; la description précise et détaillée du terrain.” [...] Cette recherche “nous apporte la richesse de son ancrage dans le milieu de vie réel des personnes, qu’elle essaie de mieux comprendre et tente par là d’augmenter la pertinence sociale du travail du chercheur.” (p.394).

l’interaction entre les participants, à la fois comme moyen de recueil de données et comme point de focalisation dans l’analyse.

²¹⁰ [...] “interrogés individuellement, les scientifiques font des analyses qui diffèrent sensiblement [...] de la position recueillie en groupe” [...] “Au cours d’une dizaine d’entretiens individuels, trois types de discours sont apparus, dont aucun ne correspond tout à fait à la position dominante !” [De Cheveigné, 1997](#). p.126.

B. Pourquoi enquêter au carrefour de l'éducation formelle et non formelle ?

Dans le cadre du traitement de questions politiquement sensibles, nous avons montré que la diversité des postures éducatives est le résultat d'un tiraillement entre plusieurs "modèles politiques d'éducation" (Meuret, 2007), notamment celui de l'instruction publique, qui évoque le modèle déficitaire de Callon (1998) d'une part, et celui de l'émancipation politique par le traitement dialogique de situations de désaccords d'autre part²¹¹, lui aussi en rapport avec le modèle de la coproduction des savoirs et de l'action, mobilisant les capacités citoyennes et la participation (Trench, 2008).

Selon Dewey (1916) et Moreau (2013), c'est ce tiraillement entre différents modèles d'éducation qui est à l'origine des grandes controverses en éducation. Comme nous l'avons suggéré au **chapitre 3**, la diversité des postures des éducateurs serait le reflet de cette tension entre différents modèles politiques d'éducation. Mais cette tension est-elle caractéristique de l'éducation formelle, ou la retrouve-t-on à travers les postures d'autres praticiens de l'éducation, dans d'autres univers aux prises avec des questions politiquement sensibles ?

Nos recherches ont d'abord historiquement proposé une analyse comparée de la diversité des postures au sein d'institutions d'éducation formelle, et plus exactement dans l'enseignement secondaire (lycées et collèges). Depuis 2018, nous avons lancé un programme de recherches au carrefour de l'éducation formelle et non formelle avec Muriel Guedj de l'Université de Montpellier, et les étudiants de Master *Didactique des sciences*, option médiation scientifique de l'Université Lyon 1, de Montpellier et de l'ENS Lyon. Ces recherches se tournent vers des carrefours éducatifs dans lesquels se rencontrent des acteurs de l'éducation formelle et non formelle, dans l'intention de prendre en charge un même public et une même question politiquement sensible. Pourquoi une telle orientation ?

D'abord parce que les orientations politiques nationales et internationales actuelles des systèmes éducatifs sollicitent ces carrefours éducatifs afin d'ouvrir l'école et les jeunes à d'autres approches et d'autres acteurs sociaux. Les programmes d'éducation à (Diemer et Marquat, 2014) proposent ainsi le traitement partenarial de questions politiquement sensibles (santé, alimentation, environnement, développement durable, citoyenneté). Les carrefours éducatifs font donc l'objet de recommandations dans les politiques éducatives internationales de la CE (2000) ou encore plus récemment de l'OCDE (2021) et de l'UNESCO (2021 ; 2022), avec un appel à la mise en réseau des univers éducatifs formelles, non formelles et

²¹¹ Ces deux modèles politiques d'éducation évoquent donc deux modèles de démocratie technique proposés par Callon (1998). Rappelons que ces modèles sont associés à des modèles de communication et d'expertise sociotechnique (déficientaire d'une côté et participatif de l'autre, selon Trench, 2008).

informelles, pour d'autres manières de "faire la classe" et pour permettre l'émancipation de jeunes publics citoyens.

Cet appel à un réseau d'éducation pourrait s'apparenter à celui proposé par l'autrichien [Illich \(1972\)](#), cet auteur parlant de réseaux de communication culturelle, que [Stengers \(2005\)](#) rapproche de l'école mutuelle française et britannique du XVIII^e siècle. Ce réseau pourrait également ressembler à celui décrit par le britannique [Bernstein \(1971\)](#) dans les cadres des "open schools" ([Forquin, 1984](#)). Il intègre une vision hétérotopique de l'éducation à la citoyenneté politique (Foucault, cité par [Lange et Kebaili, 2019](#)). Mais en quoi cette approche hétérotopique peut-elle contribuer à une éducation critique, éthique et politique ([Sauvé, 2015](#)) à propos de questions politiquement sensibles ? Nos enquêtes actuelles dans ces espaces charnières tentent de répondre à cette question, en considérant ces espaces comme des continuums de pratiques éducatives, plus ou moins formelles ([Colley et al., 2002, 2003](#)).

Les considérations de [Brougère et Bézille \(2007\)](#) à propos de l'éducation dans différents contextes plus ou moins formels, montrent la diversité des formes sociales d'apprentissage et leur hybridation, au-delà de celles instituées par la forme scolaire. Ce constat brouille donc la démarcation entre apprentissage formelle, non formelle et informelle que nous discutons actuellement sur nos terrains d'enquête. Il milite en faveur d'un "continuum de l'informel au scolaire" (p.154), ce qui rejoint les propos de [Colley et al. \(2002\)](#) considérant que tout apprentissage associe formalité et informalité. Pour Montandon :

"tout système d'éducation formelle implique des apprentissages informels liés à la situation sociale ainsi construite. On peut certes parler pour cela de *curriculum caché* ou de socialisation, mais il n'y a pas que la dimension idéologique et les compétences sociales qui sont l'objet d'un tel apprentissage" [...] l'intérêt de la notion d'éducation informelle [est] de rendre visible ce qui est invisible, mais tout autant de ne pas considérer uniquement ce qui est trop visible, la forme scolaire qui « parmi les différentes formes d'éducation [...] revêt aujourd'hui un caractère hégémonique : elle est devenue la Forme. » ([Montandon, 2005](#), p. 234).

Mais d'autres études, par exemple en contexte d'éducation muséale ([Kunz Kollmann et al., 2013](#) ; [Coavoux et Giraud, 2020](#)) montrent que la question de l'engagement dans une l'éducation au politique se fait en adoptant des attitudes et des stratégies pédagogiques qui importent la forme scolaire. Nos enquêtes en cours montrent également cette prédominance de la forme scolaire, notamment lorsque les enjeux de la rencontre entre les éducateurs des deux univers ne sont pas explicités en termes de postures éducatives. Même si chacun déclare importer ses intentions, sa vision des publics et sa sensibilité politique de la question, la posture des éducateurs s'adapte à celle supposée légitimée dans l'univers de l'éducation formelle, sans l'avoir au préalable discutée.

Même lorsque des temps de rencontres entre éducateurs précèdent le moment de l'intervention éducative, ils sont rarement destinés à discuter les postures de chacun, comme s'il s'agissait soit d'une évidence, soit d'un risque de délégitimation d'un éducateur par rapport à l'autre. Nos observations récentes montrent que les éducateurs se répartissent la tâche sans discussion préalable sur la manière de faire et la manière d'être, comme si le

cadre formel des contenus et des savoirs suffisait à orienter les pratiques de chacun. Pourtant, l'existence d'une diversité des postures dans le traitement de questions politiquement sensibles laisse penser qu'un temps de négociation sur les intentions pédagogiques et éducatives permettrait de discuter le degré d'engagement pédagogique et politique de chacun, et donc la visée d'émancipation politique des jeunes.

L'hypothèse que nous expérimentons actuellement est donc la suivante : comment, dans le cadre d'une recherche collaborative, la clarification des postures de chaque éducateur et chercheur permettrait de penser des formes d'éducation plus engageantes politiquement ? Cette clarification permettrait-elle de construire un contrat de collaboration pédagogique qui se saisisse des dimensions politiquement sensibles de la question traitée ?

Nos enquêtes collaboratives portent sur des questions politiquement sensibles d'environnement, de biodiversité, de développement durable, ou encore de bien-être animal, lors de rencontres entre éducateurs dans une école, un parc zoologique ou un musée. Ces recherches questionnent les fondements épistémologiques, pratiques, éthiques et politiques de la diversité des postures observées. Décrire et comprendre les postures éducatives dans ces contextes et ces situations, c'est également interroger les attitudes, les stratégies pédagogiques des professionnels de l'éducation. Même si nos recherches se fondent sur une intention compréhensive, elles interrogent, à travers la coproduction de savoirs et les interrogations des éducateurs et de leurs publics, les conditions d'une formation réflexive au traitement de questions politiquement sensibles.

B1. Un continuum d'engagement au carrefour d'univers éducatifs variés ?

Dans ces carrefours entre éducation formelle et non formelle, entre sciences et sociétés, nos recherches questionnent le degré d'engagement politique des pédagogues face à des publics scolarisés, aux prises avec des questions politiquement sensibles. Elles interrogent également l'existence d'un continuum de pratiques pédagogiques entre éducateurs des univers formels et non formels ([Colley et al., 2002](#)).

Nos recherches se placent donc loin d'une logique de rupture entre ces univers éducatifs, même si les éducateurs se revendiquent et se définissent par leur appartenance institutionnelle et des pratiques qui seraient spécifiques à leur univers professionnel. Comme l'ont montré par exemple [Coavoux et Giraud \(2020\)](#) à propos des médiateurs en univers muséal, dans l'éducation non formelle et dans d'autres univers socio-éducatifs, la forme scolaire comme forme sociale ([Vincent, 1994](#)) est souvent prégnante, même si un travail de démarcation des professionnels ("boundary work" de [Gieryn, 1983](#)) se construit à travers la défense d'un modèle pédagogique supposé spécifique à chaque profession (enseignant ou médiateur). Les terrains montrent également des interférences entre modèles d'éducation et de médiation ([Coavoux et Giraud, 2020](#)).

Pour décrire des postures en situation d'épreuves, et comprendre les logiques d'engagement des éducateurs, nous mettons donc en place des recherches collaboratives portant sur les pratiques pédagogiques liées aux traitements de questions politiquement sensibles, impliquant médiateurs, animateurs, enseignants, mais aussi prochainement les éducateurs premiers que sont les parents, lors de situations d'épreuves au carrefour entre éducation formelle et non formelle et, nous l'espérons, informelle²¹² (entre pairs d'apprenants ou avec l'implication de parents lorsque l'apprenant est sous la responsabilité légale d'un parent (école maternelle, primaire et secondaire).

Rappelons d'ailleurs qu'au Canada, le Conseil national d'EDD, mis en place en 2006, devait « favoriser les changements d'ordre systémique en vue d'intégrer l'EDD dans les systèmes d'éducation formelle, non formelle et informelle²¹³, afin d'aider les citoyennes et les citoyens à acquérir les connaissances, les compétences et les valeurs dont ils ont besoin pour contribuer au développement d'une société durable sur le plan social, environnemental et économique » (2010, pp. 13-14, cité par [Diemer, 2014](#), p.99). Cette forme d'éducation devrait donc préparer les apprenants à l'action. [Diemer et Marquat \(2014, p.26\)](#) posent d'ailleurs la question suivante : « Plutôt que d'opposer ces différents cadres d'apprentissage, ne serait-il pas

²¹² Nous avons d'ailleurs commencé à explorer, juste avant et durant la période de confinement du printemps 2020, les postures éducatives lors de situations de coéducation ([Brougère, 2010](#)) par exemple lors des conseils d'école ou d'administration participatifs et collaboratifs. La participation d'une communauté éducative au fonctionnement administratif et pédagogique des écoles, notamment selon le modèle de la co-gestion définie par Catherine [Hurtig Delattre \(2018\)](#), permet-elle un engagement politique ? Nous avons également conduit une enquête avec la présidente de la FCPE du Rhône, Monique Ferrerons, sur les expériences vécues par les familles en situation de confinement Covid et de scolarisation à la maison. En temps de crises et face aux incertitudes, les questionnements des parents se sont portés principalement sur la forme et les rythmes scolaires, mais également sur les valeurs que l'éducation scolaire devrait porter (voir le volume sur le déroulé de carrière pour les restitutions de cette enquête dans des articles pour la presse généraliste et interface).

²¹³ [Diemer et Marquat \(2014, p.25-26\)](#) précisent : « L'éducation non formelle est définie comme « toute activité organisée et s'inscrivant dans la durée qui n'entre pas exactement dans le cadre des systèmes éducatifs formels composés des écoles, des établissements d'enseignement supérieur et des universités, ainsi que des autres institutions éducatives formellement établies » (Unesco, 2006). Elle peut s'acquérir sur le lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats, partis politiques). Elle peut être également présente dans les organisations ([Poizat, 2003](#)) ou les services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical, sportif ou cours privés pour préparer des examens). L'éducation informelle concerne toutes les activités d'instruction non structurées [...] et la plus grande partie des connaissances et des savoirs faire qu'acquiert un individu au cours de son existence se fait dans un environnement non structuré [...] (acquisition de la langue, des valeurs culturelles, des attitudes et des croyances générales, des comportements de la vie quotidienne propre à un milieu donné et auxquels contribuent différents acteurs souvent issus du milieu associatif (mais pas uniquement)). Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, l'éducation informelle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences (CCE, 2000). Cette forme d'éducation [...] a pour intérêt d'être le plus souvent ancrée dans les réalités, d'être en synergie et en réseau avec d'autres acteurs, de favoriser l'imagination [...] et de s'inscrire dans l'action. L'éducation informelle est réalisée [...] à travers les principaux canaux suivants : cellule familiale, communauté, groupes sociaux et mouvements associatifs, médias et toutes formes de communication sociale. Les détracteurs de l'éducation informelle pourraient y voir un risque de dérive (celui de l'éducation informelle diffusée en dehors de tout cadre administratif ou de retour vers un ancien schème d'enseignement, celui des savoirs empiriques transmis par les anciens). Au contraire, ceux pour qui l'éducation est une préparation pour le monde à venir, le modèle informel correspond bien aux sociétés actuelles [...] ».

plus judicieux de les associer ? C'est le pari fait par la Commission des Communautés européennes dans un *Mémoire* daté du 30 octobre 2000.”

Dans notre proposition, comme dans les enquêtes que nous avons développées avec les enseignants, il s'agit finalement d'utiliser le traitement pédagogique de questions politiquement sensibles comme un analyseur de la professionnalité de l'éducateur et de son degré d'engagement dans une pédagogie critique, à l'occasion de situations de rencontres interprofessionnelles avec des publics scolarisés (rencontres en classe ou hors de la classe, par exemple lors de sorties scolaires).

B2. Nos recherches en cours sur les postures d'éducation au politique

Au carrefour entre éducation formelle et non formelle, ces trois dernières années, quatre projets ont été structurés. Ces projets de recherche construits à partir de 2021 prolongent l'esprit du programme de recherche collaborative *Sciences, croyances et laïcité* que nous avons lancé en 2016 dans le cadre d'une thèse sur la médiation à propos de l'évolution humaine au musée des Confluences de Lyon.

Les 4 projets actuels sont les suivants, et nous en précisons les intentions et les acteurs engagés. A court terme, l'idée est de comparer les postures éducatives identifiées, au-delà de la diversité des situations, des contextes, des acteurs et des questions politiquement sensibles.

- *Projet Pop'Sciences Jeunes débat* (Université de Lyon, Rectorat et Métropole de Lyon, 2022-2024) avec le service de la médiation scientifique de l'Université de Lyon : L'intention est de comprendre la réception des pratiques pédagogiques de médiateurs scientifiques par des adolescents scolarisés d'un lycée professionnel. Les interventions, sous forme d'ateliers, ont porté sur les stratégies marketing des industriels de l'agroalimentaire, et le pouvoir d'action du citoyen consommateur écoresponsable. Quelles postures adoptent les éducateurs pour susciter une consommation alimentaire éco-responsable, dans le cadre d'ateliers d'éducation aux médias et à l'information citoyenne, avec des lycéens ?
- *Projet Carbone Scol'ERE, 2022-2023* avec la *Fédération Léo Lagrange* et la *CoopFa*²¹⁴ de Montréal (QC) : L'intention est de comprendre les médiations à l'école primaire (classe de CM2, cycle 3), lorsqu'elles visent le développement de comportements éco-responsables pour la réduction des émissions carbonées. Quelles

²¹⁴ “Par une approche créative et positive pour inspirer l'action éco-responsable, la Coop FA mène des projets en éducation relative à l'environnement (ERE) auprès des écoles et des services en développement durable auprès des citoyens et des organisations. La coopérative est située à Lévis, et son action se réalise à la grandeur de la province de Québec et en France. Elle collabore aussi à certains autres projets à l'international. Les projets et services de la Coop FA visent à amener les jeunes à mieux connaître leur milieu de vie, à mieux en explorer les défis et solutions potentielles et à y interagir de façon judicieuse. Grande de son expertise en ERE, la Coop FA accompagne également les organisations et les événements désireux de s'inscrire dans une démarche éco-responsable et la compensation carbone. La Coopérative FA est une coopérative de solidarité (OBNL) à prédominance travailleurs. Elle est membre du Réseau COOP”. Dans la rubrique du site <https://coopfa.com/coop-fa/>, consulté le 16 janvier 2023.

postures adoptent les éducateurs pour susciter des comportements éco-responsables, dans le cadre d'ateliers pédagogiques avec des écoliers ?

- Projet *Zoo de la ville de Lyon*, 2021-2023, à l'occasion de l'ouverture des "Forêts d'Asie", un espace écosystémique d'immersion pour les publics en visite : L'intention est de comprendre les médiations éducatives des enseignants et des animateurs, pédagogues de zoo, en lien avec la question vive de la captivité animale lors de visites scolaires (2018-2022). A propos de la captivité animale au zoo, quelles postures adoptent les éducateurs lors de la rencontre avec des écoliers en visite ?
- Projet *LICRA*, 2022-2023 : l'intention est de comprendre les pratiques des militants bénévoles de cette structure, lors de leurs interventions en classe de 5eme (cycle 4) et à propos de la question politiquement sensible des discriminations racistes et antisémites. Quelles postures adoptent les éducateurs dans les ateliers réalisés avec des collégiens de la région lyonnaise ?

Le tableau ci-dessous résume le contexte des enquêtes, la question sensible traitée, les publics, les éducateurs engagés dans ces recherches collaboratives mobilisant des analyses par théorisation ancrée ([Paillé, 2019](#)) :

Institutions partenaires	LICRA du Rhône	Fédération Léo Lagrange - Rhône Alpes (financeur)	Université de Lyon Métropole de Lyon (financeur)	Zoo de Lyon et Association CFPZ
Questions politiquement sensibles	Le racisme et l'antisémitisme	Les émissions anthropiques de gaz à effet de serre	La réception des discours médiatiques à propos de sciences	Le sens de la captivité animale
Questions de recherche	Postures et pratiques d'éducation à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme	Postures et pratiques d'éducation à la réduction des émissions de GES et à l'écocitoyenneté des jeunes	Postures et pratiques d'éducation aux médias et à l'information scientifique, à propos de questions vives	Postures et pratiques d'éducation à la biodiversité en contexte de captivité animale
Méthodes d'enquête	Observations de réunions préparatoires et d'interventions, entretiens d'acteurs en collège (bénévoles LICRA et enseignants)	Observations de réunions préparatoires et d'interventions, entretiens d'acteurs à l'école primaire (médiateurs, élèves) focus group d'élèves	Observations d'intervention et entretiens d'acteurs en collège et en lycée focus group d'élèves	Observations d'intervention et entretiens d'acteurs engagés auprès de publics scolaires
Terrains	3 collèges, classe de 5eme, Académie de Lyon	3 écoles de l'académie de Lyon	2 collèges et 1 lycée de la Métropole de Lyon	Espace <i>Forêts d'Asie</i> , Ville de Lyon
Chercheurs et Apprentis chercheurs engagés	Benoît Urgelli Charlène Ménard (chercheuse associée à ECP) <u>Aymeric Tricon (M2 en éducation)</u>	Benoît Urgelli <u>David Favre (M2 en médiation)</u>	Benoît Urgelli <u>Clémence Godin (doctorante en communication)</u> <u>Hélin Killi (M1 en éducation)</u> <u>Valentine Bennerotte ((M1 en éducation)</u>	Benoît Urgelli Olivier Morin <u>Evann Sanchez (M2 en médiation)</u> <u>Victor Trogoff (M2 en médiation)</u>

Vision synthétique des programmes de recherches collaboratives en cours

B3. Des recherches collaboratives vers la formation réflexive

Dans le cadre d'une épistémologie de recherche avec les acteurs (Pelletier, 2021), se plaçant dans des espaces de convergences inter-métiers (Thomazet et Merini, 2015), le modèle de recherches que nous présentons devient un mode d'intervention et de développement professionnel, s'appuyant sur l'analyse de situations d'épreuves liées aux traitements de questions vives. Ces situations d'épreuve portant sur des objets politiquement

sensibles sont des objets-frontières²¹⁵ qui matérialisent l'agir ensemble en situations de conflictualité. Ils nous permettent de rendre intelligible ces situations, à travers un concept de "posture éducative" développé dans ce travail.

Les limites de cette épistémologie de recherche sont bien connues et appellent la vigilance face aux risques d'instrumentalisation des chercheurs et des praticiens, de porter des jugements de valeurs sur des savoirs pratiques, face à la difficulté de rapprocher des mondes sociaux différents, d'enrôler des acteurs pris dans des temporalités et des contraintes multiples.

Ces recherches collaboratives nécessitent par ailleurs une posture vigilante de la part du chercheur, d'un point de vue éthique, épistémologique, méthodologique, face à la "culture du résultat" en éducation :

"Les recherches collaboratives sont à la fois qualitatives, compréhensives et d'obédience clinique puisque largement orientées par l'élucidation du sens de l'activité mobilisée par les professionnels en contexte. Elles s'orientent vers deux directions : celle de la production de connaissances par l'analyse de processus et de leurs lois de fonctionnement et par les médiations qui s'établissent alors entre phénomènes subjectifs et contraintes sociales ; et celle d'une transformation des actions et des pratiques des acteurs sociaux qui y participent. [...] Le contexte actuel des recherches en éducation, au niveau mondial, nous invite à une vigilance épistémologique. En effet, alors que les réformes de l'école se multiplient, les politiques éducatives mises en place visent à évaluer l'efficacité du système scolaire et promeuvent un management par le contrôle de la performance. La reddition de compte [...] concerne aussi bien les chercheurs que les praticiens et se traduit "en mots" par une forme collaborative et participative du fonctionnement du système scolaire à grande échelle. Les acteurs du système scolaire sont mandatés pour trouver des solutions adaptées aux besoins diversifiés des élèves et doivent rendre compte des résultats qu'ils obtiennent. Cette culture du résultat, de la compétitivité, cette obligation légale de fonctionner de manière prétendument collaborative, n'est-elle pas menaçante pour tous ceux qui s'y trouvent impliqués parce que, de fait, ils deviennent seuls responsables des erreurs et des échecs qu'ils pourront rencontrer ? Par ailleurs, la collaboration relève-t-elle d'une injonction ? Évidemment, la réponse est non. Mais elle interroge fortement les conditions institutionnelles à mettre en place pour que les enseignants voient l'intérêt de s'inscrire dans des démarches collaboratives avec des chercheurs. Cette course à la culture du résultat ne risque-t-elle pas d'entraîner la mise en place de modes de résolution rapides au détriment d'un cheminement conceptuel collectif qui permettrait de comprendre les situations avant de penser leurs transformations éventuelles ? De fait, il semble qu'il y ait deux orientations possibles pour les recherches collaboratives : soient elles se tournent vers des productions attendues et conformes, par exemple, l'innovation en éducation comme fin [...], soit elles se tournent vers l'augmentation du pouvoir d'agir des enseignants et des élèves, et dans ce cas, l'innovation est seulement, et éventuellement, un moyen au service du "perfectionnement" de ceux qui apprennent. (Vinatier et Morrissette, 2015, p.162).

Ce constat nous conduit à imaginer des implications en termes de formation réflexive des éducateurs mais également en termes d'évolution des pratiques pédagogiques.

²¹⁵ Star et Griesemer (1989) ont structuré le concept d'objet-frontière "à partir d'une étude ethnographique des mécanismes de coordination du travail scientifique, dans une vision écologique de l'action collective et de l'innovation" (Trompette et Vinck, 2009, p.5).

C. De l'utilisation des postures éducatives pour une recherche-formation ?

Sachant que la diversité des postures se déploient dans le cadre de projets éducatifs (Meirieu, 1997) et de modèles politiques d'éducation (Meuret, 2007, cité par Meuret et Lambert, 2011), qui se veulent plus ou moins émancipateurs ou conservateurs des traditions (Moreau, 2013), rappelons que les postures reflètent différentes représentations de l'éducation en général, et de l'éducation au politique en particulier, notamment lorsque les éducateurs sont aux prises avec de questions politiquement sensibles.

Dans une institution visant l'éducation d'un collectif de citoyens en devenir, quels sont les éventuels avantages et les probables risques de l'existence de cette diversité de postures ? L'apprentissage de l'engagement démocratique et de la citoyenneté politique, et plus généralement l'éducation au politique est-il compatible avec cette diversité de postures ? Que faire de cette diversité de postures en contexte de formation ? Faut-il engager un processus de normalisation des postures ? Ou rendre visible cette diversité pour imaginer une évolution des pratiques impliquant directement les éducateurs ?

Dans nos recherches récentes et à venir, nous testons l'hypothèse selon laquelle, dans le cadre de recherches collaboratives, la modélisation des postures éducatives liées au traitement de questions politiquement sensibles peut contribuer à une formation critique et réflexive des éducateurs, en posant directement la question du sens et de la forme que pourrait prendre un projet d'éducation au politique (Guedj et Urgelli, 2021 ; Urgelli et Godin, 2022).

En prolongeant l'hypothèse de Lessard (2012), un travail collectif, critique et réflexif, entre éducateurs et avec les éducateurs, à partir d'une situation d'épreuves considérée comme "un incident critique, une pratique exemplaire, un épisode typique, etc., invitant les pairs à commenter, sous la forme d'un débat à animer " (Morissette, 2013, p.44), permettrait de discuter des logiques d'arrière-plan qui fondent les diverses postures éducatives.

En rationalisant collectivement les routines et les savoirs tacites qui orientent les actions, l'étude des postures en formation pourrait permettre d'entrer dans une démarche réflexive objectivante, et par cette conscientisation, espérer une possible émancipation des éducateurs, leur permettant, par l'intermédiaire de la médiation compréhensive et réflexive des chercheurs, de penser une évolution de leurs pratiques et de leurs activités éducatives, par une implication directe dans des dispositifs de recherches collaboratives. Selon Lessard (2012) et Morissette (2013), cette approche pourrait même conduire à (re)politiser les activités pédagogiques par la participation directe des éducateurs.

En d'autres termes, l'hypothèse sous-jacente est qu'une formation des éducateurs s'appuyant sur une approche critique et réflexive de la diversité des postures possibles en situations d'épreuves, permettrait *a minima* la reconnaissance et la conscientisation des fondements éthiques de ces postures, ce qui favoriserait le développement professionnel voire une évolution des pratiques.

C1. Mettre en place de formation interprofessionnelle d'éducateurs

En analysant le traitement de questions sensibles et les controverses générées en éducation (Lessard, 2012), en dévoilant la diversité des postures éducatives (Urgelli et Godin, 2022), par des recherches collaboratives qui permettent de “contrôler tous les effets indésirables engendrés par une projection inconsciente de soi sur l’objet étudié” (Lahire, 2022, p.7), on dispose progressivement d’une diversité de situations contextualisées que l’on peut utiliser lors de formations initiales et continues d’éducateurs, pour discuter la pertinence d’une pédagogie critique dans le cadre de la scolarisation de questions politiquement sensibles.

C’est ce que nous expérimentons depuis trois ans dans le cadre de formation initiale des enseignants préparant l’agrégation de sciences (Master “Formation à l’Enseignement, Agrégation et Développement Professionnel” à l’ENS de Lyon et Master “MEEF” pour les professeurs de sciences du secondaire à l’Université Lyon 1).

A partir d’une liste de situations d’épreuve questionnant la place des croyances dans l’enseignement scientifique, que nous avons élaboré à partir de nos enquêtes de terrain dans des établissements du secondaire (Urgelli, 2023), nous invitons les étudiants à s’engager dans les activités suivantes, en binôme ou en trinôme, et dans le cadre d’un écrit réflexif, discuté ensuite collectivement :

1. Expliciter le dilemme éthique lié à la situation d’épreuve.
2. A partir des informations dont vous disposez, que feriez-vous à court, moyen et long terme ? Pourquoi ? Quelles autres informations vous seraient nécessaires avant de décider comment agir ?
3. Quels nouveaux problèmes éthiques pourraient découler de votre décision ?

Les situations d’épreuve proposées ont été catégorisées par nos soins en quatre familles liées aux attitudes des élèves, en lien ou non avec la vivacité sociopolitique des savoirs enseignés (évolution ou reproduction humaine par exemple) ou des pratiques pédagogiques proposées (dissection animale par exemple). Les situations d’épreuves peuvent être liées à :

- A1. L’expression de convictions en lien avec la vivacité des savoirs enseignés en classe de sciences ;
- A2A. La volonté de se soustraire à des pratiques pédagogiques, en rapport direct avec la vivacité des savoirs enseignés et des pratiques en classe de sciences ;
- A2B. La volonté de se soustraire à des pratiques pédagogiques, sans rapport direct avec les contenus d’enseignement ;
- A3. Le port de signes d’appartenance communautaire.

Ces situations sont regroupées dans le tableau suivant, avec des détails dans l’article de Urgelli (2023).

A1 à propos des thèmes sensibles suivants	A2A à propos de pratiques pédagogiques disciplinaires, en classe de sciences	A2B et A3 à propos des droits et devoirs des élèves, dans le cadre de la vie scolaire, à l'école et/ou en sortie scolaire
Nature humaine (anatomie, physiologie, diversité génétique des individus, parentalité interspécifique et animalité) Origine et évolution de l'Homme Maîtrise de la procréation (contraception, avortement) Sexualité (homosexualité, pornographie) Vaccination Addiction (alcool, tabac, ecstasy, THC, ...)	Manipulation, fabrication de produits d'origine biologique Dégustation de produits d'origine biologique Dissection animale Port de la blouse blanche Nettoyage du matériel expérimental	Port de signes ostensibles Absentéisme scolaire pour motifs religieux Préférences alimentaires Handicap (discrimination) Rapports filles-garçons (sexisme, mixité) Sexualité (homosexualité, homophobie) Racisme (couleur de peau, existence de races humaines) Harcèlement et phobie scolaire

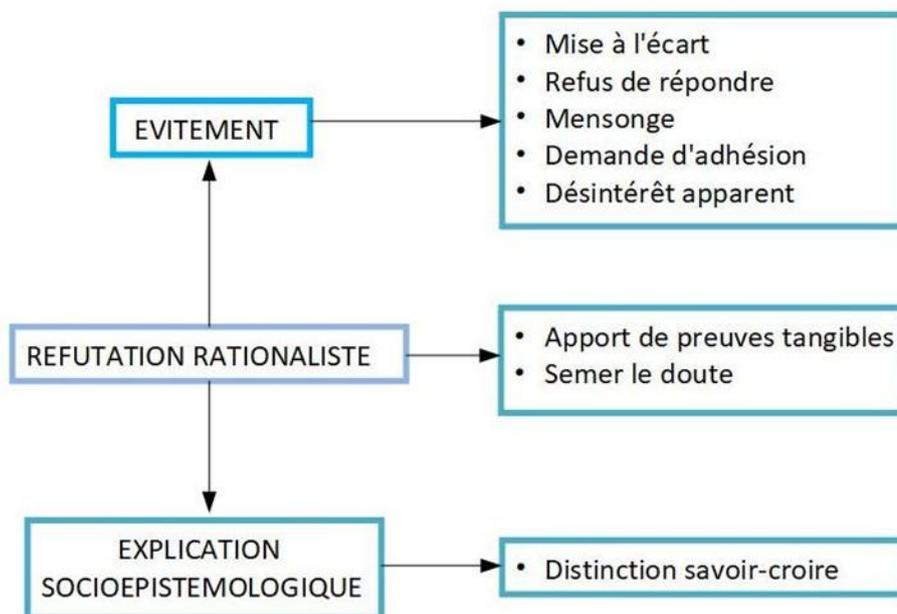
Les situations proposées mettent donc le futur enseignant face un dilemme, à une tension entre le respect de la liberté de conscience des élèves et la nécessité d'une égalité d'accompagnement de tous dans les apprentissages, propre à tout enseignement laïque. Elles permettent également d'interroger l'agir en construction du futur enseignant.

Nous proposons ici une première synthèse des attitudes et des stratégies proposées par ces étudiants en formation initiale à l'enseignement scientifique. Parmi les décisions d'action pédagogique proposée face à la contestation, plusieurs formes d'action se dessinent dans les écrits et les discussions des étudiants :

- CEDER sans rien dire. Il s'agit d'une forme d'évitement et d'autocensure.
- INSISTER, aller contre, dans le cadre d'une logique civique. Cette stratégie comporte un risque de dogmatisme voire de violence éducative. Pour Meirieu (2018), assumer le devoir d'éducation de l'enfant, c'est aussi le respecter, en ne l'enfermant pas dans ce qu'il est, mais en l'invitant à se dépasser par la réflexion.
- TEMPORISER, face à la dimension émotionnelle de certains objets d'enseignement. Rejoignant l'importance du sursis pour le pédagogue Janusz Korczak, il s'agit finalement de reconnaître le caractère formateur de l'inhibition de la réaction immédiate, une inhibition qui permet le développement de la pensée.
- ACCOMODER raisonnablement avec l'élève, ou avec d'autres éducateurs, à travers des formes de coéducation, tout en étant conscient du risque de relativisme ou de concordisme entre sciences et croyances.
- ADAPTER, faire différemment, en différenciant l'approche pédagogique, mais en étant conscient du risque de stigmatisation de l'élève.
- ARGUMENTER, sans aller contre, pour expliquer les orientations épistémologiques et éthiques de l'apprentissage scientifique (nature des sciences, rapport aux croyances, aux valeurs, aux idéologies, approche scientifique des stéréotypes et des discriminations...).

Même si les deux premières stratégies sont discutables d'un point de vue d'une pédagogie dialogique et critique dans l'enseignement scientifique, ces différentes propositions d'action semblent acceptables pour les jeunes professeurs, même si des risques d'évitement existent réellement (évitement sur l'instant pour temporiser et mettre en place une nouvelle approche, ou évitement complet avec absence de traitement).

Nous présentons ensuite notre catégorisation des stratégies identifiées de manière inductive par les entretiens d'enseignants du secondaire, invités à expliciter leur logique d'action et de justification face à ses situations d'épreuve. Ces stratégies des professionnels sont comparées à celles proposées par les enseignants en formation initiale. Nous discutons ensuite des fondements éthiques de ces stratégies, en termes de postures et de logiques d'arrière-plan.



Diversité des stratégies d'action (directe et/ou anticipatrice) par rapport aux situations d'épreuves A1 et A2A, dans le cadre de l'enseignement de sciences en collège et en lycée. In [Urgelli, 2023](#).

De manière générale, les propositions de nos futurs enseignants en situations d'épreuves montrent leur volonté de comprendre les logiques de réception (individuelle et familiale) des savoirs et des pratiques scolaires, de s'interroger sur le sens des apprentissages et la nécessité d'un accompagnement différencié, face à la pluralité des systèmes de valeurs et de cultures des élèves. Ils reconnaissent que cette différenciation suppose également d'intégrer des dimensions affectives et émotionnelles, face à des sujets scientifiques sensibles voire tabous pour certains jeunes adolescents.

Les étudiants ont manifesté également la volonté d'avoir une analyse contextualisée de la situation d'épreuve (par exemple ampleur du phénomène de contestation à l'échelle de l'établissement ou de la classe, articulation entre des logiques individuelles et collectives).

Pour surmonter ces épreuves, certains étudiants proposent des collaborations et des stratégies de coéducation avec d'autres élèves et d'autres acteurs de la communauté éducative (parents, enseignants, chefs d'établissement, ...).

S'il reste à estimer l'effet de ses formations en termes d'évolution des pratiques, au-delà des déclarations d'intentions de ces jeunes éducateurs, ce canevas de formation réflexive nous permettra d'interroger à l'avenir et de manière plus focalisée et collaborative, la pertinence mais aussi les résistances des enseignants à un partenariat éducatif et à une politisation des activités éducatives, dans le cadre de situations d'épreuves. L'enjeu est de questionner les conditions d'une possible "évolution des pratiques" et d'une prise de pouvoir des éducateurs eux-mêmes sur la définition des pratiques mais également des contenus les plus pertinents pour une éducation au politique.

C2. Résistances des éducateurs et limites d'une formation à la réflexivité

Le modèle de la formation de praticiens réflexifs (Schon, 1983 ; Vacher, 2011 ; Forissier et Clément, 2003) est un modèle critiqué, qui a montré ses limites, notamment en contexte de formation initiale des professeurs.

Selon Dubois et al. (2006), l'injonction réflexive rencontre des réserves, voire des résistances chez les professeurs stagiaires "à l'égard d'un modèle professionnel pourtant constamment invoqué en formation – au risque parfois de s'égarer dans une rhétorique incantatoire". Dans le contexte étudié par les auteurs, ces résistances peuvent en partie s'expliquer par "les procédures mises en œuvre, qui paraissent principalement ordonnées à un « paradigme de l'expertise », peu congruent aux situations d'incertitude vécues par les stagiaires, ni peut-être véritablement approprié à la construction, en formation initiale, de premières compétences d'autorégulation rapide dans l'action" (p.78).

La résistance des professeurs novices résulterait de "la focalisation durable des stagiaires sur d'autres dimensions de la profession que les compétences réflexives, des dimensions qui exercent sur eux une forte séduction, comme les routines d'action qu'ils perçoivent chez leurs aînés, tant elles leur semblent constitutives de l'aisance qu'ils admirent chez eux et à laquelle ils aspirent vivement" (p.78-79). Des risques par ailleurs, dans un contexte de formation initiale, où l'on s'expose au regard des autres et des formateurs, on peut faire semblant et se protéger face à un "usage public de la réflexivité : "Quelques-uns ont l'habileté de mettre en avant des difficultés mineures pour occulter des problèmes plus profonds (car ne pas trouver de « problèmes » dans l'évaluation de ses pratiques devant des formateurs pourrait paraître suspect) ; d'autres reproduisent artificiellement le langage officiel du « praticien réflexif », sans en adopter véritablement la posture." (p.79).

Bouissou et Brau-Antony (2005) montrent également que les dispositifs de formation initiale mis en place pour développer la réflexivité des étudiants candidats à l'enseignement (mémoires professionnels et ateliers de pratiques) n'ont pas d'effets sur les pratiques

effectives, dans la mesure où l'enseignant, et plus généralement l'éducateur, est un être social et pluriel, et non un être épistémique purement cognitif (Rochex, 2001). Il semble également important de différencier "le faire" et "le dire sur le faire" (Lahire, 1998) dans le processus de réflexivité, un "processus de médiation de l'action située du professionnel" (Couturier, 2013, p.9).

La réflexivité est donc dépendante « des différents contextes sociaux, institutionnels et didactiques dans lesquels les activités [de transmission et d'appropriation des savoirs] sont toujours situées » (Rochex, 2001, p. 339).

Bouissou et Brau-Antony (2005) précisent également que former à la réflexivité ne s'improvise pas. Cela nécessite de la part des formateurs et des chercheurs d'entrer eux-mêmes dans un processus de formation, en évitant d'une part l'écueil d'un populisme qui survalorise les capacités des acteurs à donner du sens à leurs pratiques, refusant de les considérer comme des *idiots culturels*, et d'autre part l'écueil d'un misérabilisme scientifique qui, à l'inverse, "confisque radicalement la parole au pratiquant ordinaire" (Lahire, 1998, p.28).

De manière générale, ces auteurs en appellent à des approches socio-didactiques et communicationnelles dans l'effort de formation à la réflexivité, prenant notamment en compte les caractéristiques singulières de la situation d'intervention, et des éléments à la fois didactique et ergonomique (Rochex, 2001). Pour Couturier (2013), s'il faut néanmoins refuser de réduire le processus complexe de l'action située à sa seule dimension subjective, expérientielle, voire existentielle, différentes formes de réflexivité peuvent être considérées comme constitutives du sujet, comme des "analyseurs des formes sociales de subjectivité" (Foucault, 2001, cité par Couturier, 2013).

Bilan : des recherches collaboratives sur l'éducation au politique

Le **chapitre 3** a permis de dessiner les contours d'un champ scientifique interdisciplinaire permettant de conduire des études de pratiques pédagogiques en situation d'épreuves, en focalisant l'attention des chercheurs et des professionnels sur le concept de postures.

Notre projet de recherche soulève des questions d'ordre épistémologique, méthodique, éthique, professionnel mais également politique, en relation avec le traitement de questions politiquement sensibles. Comme nous l'avons vu, ces objets questionnent les pédagogies de l'engagement, à la fois pragmatique et radicale, et le lien entre engagement pédagogique et engagement politique de l'éducateur, face à la diversité des attitudes et des stratégies (Fido, 1999). Quelles seraient les conditions pour envisager une éducation au politique à partir de questions politiquement sensibles, pour reprendre la proposition de Ricoeur (1985) ?

Pour explorer cette question, le champ de recherches que nous envisageons de conduire est non seulement interdisciplinaire, mais également collaboratif et intercatégoriel, au carrefour de plusieurs univers éducatifs plus ou moins formels. Partant de l'hétérotopie du champ éducatif (Gallo, 2015), nous souhaitons interroger au passage l'idée d'un continuum entre éducation formelle et éducation non formelle (Colley et al, 2002). Ce programme a été esquissé avec Muriel Guedj dès 2018 (Guedj et Urgelli, 2021). Sous forme de recherches collaboratives, il devrait nous permettre de conduire des travaux d'enquête réflexifs²¹⁶ et d'interroger le potentiel transformatif de ces recherches participatives sur les éducateurs et les chercheurs.

Se placer au carrefour de plusieurs univers éducatifs, c'est aussi éviter le risque d'enfermer la problématique de l'éducation au politique dans l'école, l'éducation non formelle et populaire s'étant d'ailleurs historiquement positionnée sur la question du "pouvoir d'agir" des publics apprenants²¹⁷.

²¹⁶ Lahire (2022, p.7) signale que, pour Pierre Bourdieu, la réflexivité est "une façon de retourner sur le chercheur les instruments d'objectivation du monde social", ce qui est favorisé, selon nous, par des pratiques de recherches collaboratives. Lahire poursuit : "Le but est de contrôler tous les effets indésirables engendrés par une projection inconsciente de soi sur l'objet étudié. La réflexivité se décline en trois types. Le premier est celui qui permet au chercheur de comprendre ce qu'il engage de lui-même [...] dans le choix des objets d'étude et la manière de les traiter. Le deuxième est celui qui le conduit à s'interroger sur les effets de sa position dans le champ scientifique. Le dernier concerne le fait d'être en position de savant, et non de pratiquant, avec tous les biais intellectualistes que cela implique."

²¹⁷ Comme nous l'avons signalé au **chapitre 2**, Pesce et al. (2021) constatent cependant la dépolitisation et la neutralisation progressive de la position militante dans les associations d'éducation depuis les années 1960, Côté éducation formelle, à la Libération, Louis François, inspecteur général d'histoire-géographie, prétendait que la mission de l'école devait être de guider les jeunes librement jusqu'à l'engagement politique en leur donnant des outils. Condette (2015), en se référant à l'ouvrage de Martin et Palluau (2014), précise que Louis François avait introduit l'éducation civique formelle au sein du curriculum du second degré à la Libération. Partisan des méthodes actives, il insistait sur la nécessaire rénovation de la vie scolaire et disciplinaire en faisant davantage confiance aux élèves, en plaçant « le levain du scoutisme dans la pâte scolaire », comme l'indique le titre d'un de ses articles de 1934 dans *Le Chef*, la revue des Éclaireurs de France.

Sur les terrains que nous explorons, les questions d'enquête s'orientent vers deux directions interreliées :

- La description et la compréhension des postures des éducateurs en situations d'épreuves, à travers l'analyse des pratiques et des discours, plus ou moins engagés dans une pédagogie de l'émancipation ;
- Dans le cadre de ces recherches avec les éducateurs, la formation réflexive des éducateurs aux traitements de questions politiquement sensibles et l'identification de leurs éventuels leviers et résistances dans et pour l'action pédagogique.

Postures en situation d'épreuve pédagogique et formation réflexive des éducateurs doivent donc, selon nous, faire l'objet de recherches interreliées en sciences de l'éducation et de la formation. Pour pouvoir tenir cette double perspective, les recherches doivent se construire sous des formes collaboratives entre chercheurs et praticiens, permettant d'interroger l'éducation au politique en démocratie de manière réflexive, pragmatique et radicale (Balazard, 2015).

En France, les recherches collaboratives, souvent sollicitées par des chercheurs enquêtant sur les pratiques professionnelles en éducation (Morrissette, 2013 ; Altet et al., 2017 ; Pelletier, 2021), sont actuellement soutenues par les politiques de recherches dans le cadre du programme national "Science Avec et Pour la Société"²¹⁸. Nous inscrivons notre programme de recherches dans cette orientation, tout en questionnant les finalités et les attendus respectifs des partenaires de la relation, et plus généralement leurs postures, y compris celles des financeurs publics de ces orientations de recherche, en reprenant l'appel à la vigilance face aux risques d'instrumentalisation de Vinatier et Morrissette (2015, p.162).

²¹⁸ A l'université Lumière Lyon 2 par exemple, pour la période 2022-2025, le programme finance le projet LYSiERES, basé sur "l'articulation recherche-pratique, qui ambitionne de répondre aux grands défis de la formation de la jeunesse à l'esprit critique, d'un débat public de qualité, d'une science partagée et contributive à l'innovation sociale et publique, avec des valeurs fortes d'inclusion et d'émancipation pour toutes et tous". LYSiERES favorise "la mise en relation entre chercheur-es et société civile, en répondant à des demandes sociales émanant de représentant-es de la société civile (associations, collectifs de citoyens, etc.)".

CONCLUSION

ENGAGEMENT PÉDAGOGIQUE ET ENGAGEMENT POLITIQUE

“en tant qu’éducateurs à l’environnement, je considère que nous avons commis certaines erreurs et l’une des plus sérieuses a été celle de ne pas avoir donné à nos actions un poids politique qui soit bien plus vaste et critique [...] des avenues politico-pédagogiques différentes faisant appel à des approches socio-affectives, situées localement et surtout, qui favorisent des décisions politiques d’une plus grande efficacité individuelle et collective.”
(González Gaudiano, 2022)

Les idées principales.....	233
L’essentiel.....	233
A. Éducation au politique : des représentations sociales en question	235
A1. L’émancipation par l’éducation : un projet politique	235
A2. Engagement pédagogique et engagement politique ?	235
A3. Les postures, analyseurs d’engagement pédagogique et politique.....	237
A4. L’éducation au politique : un défi de postures	238
A5. Questionner l’éducation au politique par des recherches collaboratives.....	240
B. Retour sur l’horizon politique de nos recherches.....	241
B1. Changer de paradigme pour éduquer au politique ?	241
B2. Oser expérimenter des pédagogies critiques ?.....	243
B3. Le dialogue informé : un modèle de recherches en pédagogie.....	244
B4. Les obstacles au dialogue informé.....	246
B5. Penser les conditions d’une éducation au politique.....	247

Les idées principales

A partir des travaux anglophones des années 1980 et ceux francophones des années 2000, nous avons ébauché une analyse des recherches sur la pédagogisation de questions politiquement sensibles. Une telle ambition supposerait une exhaustivité dans le recensement des travaux réalisés, ce qui est un idéal difficilement atteignable, tant les espaces, les contextes et les temps des recherches en éducation sont foisonnants. Notre souci de synthèse interdisciplinaire, lié à la complexité des processus et des faits d'éducation, devra être complété par les apports de collectifs de recherche qui pourraient s'intéresser à ce travail.

L'interdisciplinarité socio-didactique et communicationnelle s'est focalisée sur les situations d'épreuves portant sur la pédagogisation de questions politiquement sensibles, et a permis l'émergence du concept de *posture éducative* qui cherche à expliciter les liens entre les attitudes et les stratégies des pédagogues. Ce concept est né de l'idée que l'éducation peut être considérée comme un processus contraint de médiation, regroupant une diversité d'intentions socio-didactiques et politiques, à destination de publics socialisés dans des contextes différents.

En s'intéressant à la pédagogisation de questions politiquement sensibles, qui mobilise une diversité de représentations, de croyances, de systèmes de valeurs et d'intérêts, nos enquêtes actuelles se tournent vers l'étude de pratiques au carrefour d'univers éducatifs plus ou moins formels. Elles mobilisent des méthodes d'enquête ancrées impliquant la collaboration des acteurs pour comprendre le sens des postures adoptées dans la pédagogisation de questions politiquement sensibles, entre engagement pédagogique et engagement politique.

Notre programme de recherches collaboratives interrogera également la formation réflexive des éducateurs, en lien avec la question des conditions et des limites d'une éducation au politique entre engagement pédagogique et engagement politique.

L'essentiel

Dans le **chapitre 1**, l'analyse interdisciplinaire de questions controversées et médiatisées, en tant qu'objets de recherche, a mobilisé les approches des science studies, de la sociologie des épreuves, la sociologie de la traduction, de la justification, de la balistique argumentative mais également de la médiation des désaccords et controverses. Le croisement interdisciplinaire nous pousse à parler de *questions politiquement sensibles*, dans la mesure où dans l'espace social, ces questions divisent et mobilisent.

A tant qu'objet d'éducation (**chapitre 2**), ces questions politiquement sensibles pourraient-elles contribuer au développement d'une citoyenneté politique²¹⁹ (Fabre, 2014 ; Barthes,

²¹⁹ Barthes (2017a) précise que l'enjeu central des « éducations à » est de former à une citoyenneté politique au sens de Sauvé (2015), c'est-à-dire qu'il s'agit de tendre vers la prise en charge collective et éclairée des affaires publiques. Cela implique de la réflexivité et l'analyse critique du sens des situations et positions, plutôt que la normalisation comportementale individuelle. Il s'agit de redonner pleinement son rôle à l'éducation afin qu'elle

2017), à travers une approche pédagogique réflexive visant la transformation sociale et politique, selon l'utopie des pédagogies critiques ?

Pour s'intéresser aux attitudes et aux stratégies des éducateurs, mais également aux représentations sociales qui s'élaborent, circulent et s'ancrent dans les situations d'épreuves pédagogiques, nous avons développé, par une approche socio-didactique et communicationnelle, le concept de posture éducative (**chapitre 3**).

Cette approche interdisciplinaire, qui converge vers l'étude des représentations sociales (Moscovici, 1989 ; Jodelet, 1989), est attentive aux discours et aux pratiques des acteurs en contexte, en focalisant l'attention sur leurs logiques d'action épistémologique, didactique et sociologique, et sur les traductions qu'ils élaborent. Ainsi, les représentations de l'enfant, des publics à éduquer, du sujet apprenant (Dupeyron, 2012), de l'importance de leur parole de l'enfant (Falaize, 2021) sont des déterminants d'engagement de l'éducateur dans la relation pédagogique, tout autant que ses intentions éducatives en situation.

Si l'on considère que les représentations contribuent donc en partie à l'adoption d'attitudes et de stratégies pédagogiques, alors le concept de posture éducative, liée à un système de représentations sur l'éducation, ses finalités et ses acteurs, apparaît utile à la description et à la compréhension des différentes formes d'éducation au politique, notamment en situation d'épreuves pédagogiques. Les dilemmes de l'action (Fabre, 2021) que reflètent la diversité de ces postures rappellent l'existence de freins à l'engagement pédagogique sur des questions politiquement sensibles (Lange et Kebaili, 2019), tout comme les risques d'une normalisation comportementale.

Comprendre ces postures en contexte d'éducation au politique et les utiliser en contexte de recherche-formation sont les orientations des recherches que nous comptons engager dans les années à venir, au carrefour de l'éducation formelle et non formelle (**chapitre 4**).

propose des pratiques de mobilisations collectives, qu'elle renoue avec plus d'imagination démocratique, qu'elles tendent à former des citoyens autonomes et responsables démocratiquement.

A. Éducation au politique : des représentations sociales en question

A1. L'émancipation par l'éducation : un projet politique

Lors d'un débat organisé par les éditions ESF Sciences Humaines en novembre 2021, Philippe Meirieu et Laurence De Cock insistent sur le fait que l'émancipation sociale consiste à se battre, par la coopération collective, pour la justice sociale et contre les dominations, en mobilisant des pédagogies critiques, dans la logique de Paulo Freire. Pour [Meirieu \(2021\)](#), émanciper, c'est permettre de passer d'une appartenance identitaire à un processus de transformation sociale, par une pédagogie active, par création et coopération, par l'alliance aux autres, sans concurrence, par le partage des savoirs et des valeurs, contre les identités parfois construites par l'école et dans la classe, et l'essentialisation des personnes.

[De Cock \(2021\)](#) précise qu'avec la question de l'émancipation, la dimension politique est redonnée à l'éducation, notamment par la lutte contre les inégalités. Mais le projet comporte des risques : des risques de manipulation et d'emprise sur les enfants, liés à la crainte qu'ils nous échappent, qu'ils ne deviennent pas ce que nous souhaitons, ce que nous pensons, toute relation pédagogique étant par essence asymétrique et provisoire ([Meirieu, 1997](#)).

La proposition de [Ricoeur \(1985\)](#) d'utiliser des questions controversées comme objet éthico-pédagogique appelle donc la vigilance face aux risques de mise sous emprise intellectuelle, psycho-affective et politique ([Meirieu, 2021](#)). Si l'interdit de l'emprise doit donc fonder l'éthique personnelle et professionnelle dans tout projet éducatif à visée émancipatoire, il se pose également la question de l'expression de l'opinion personnelle de l'éducateur, que [Fido \(1999\)](#) appelle "the disclosure question", et donc de son degré de liberté de parole. Si le projet éducatif est celui de laisser les jeunes oser penser librement, et avoir envie de comprendre, plus que de savoir, par l'investigation et la confrontation aux autres, en mettant en relation convictions et connaissances, dans un idéal démocratique de bien commun, alors le projet pédagogique devient un projet politique.

A2. Engagement pédagogique et engagement politique ?

Les pédagogisations de questions politiquement sensibles portent l'espoir de conduire les publics vers un rapport émancipé et transformateur aux connaissances, à la production des savoirs et aux expertises. Par la construction pédagogique de débats et d'enquêtes socio-épistémologiques, la conscientisation²²⁰ est supposée engager les apprenants dans la

²²⁰ Selon [Morvan \(2017\)](#), la conscientisation est un "processus d'apprentissage et d'inter-influence entre des (groupes de) personnes pour développer une perception critique des faits tels qu'ils existent concrètement, dans leurs relations logiques et circonstancielles". [Debord \(2004\)](#) conduit la conscientisation sur le terrain politique,

participation citoyenne à la prise de décision. Ces pratiques pédagogiques tentent ainsi d'explicitier les acteurs, les intérêts, les rapports sociaux et les arguments en jeu, les problématisations, allant jusqu'à inviter les apprenants à penser de manière divergente des futurs possibles (Nédelec et Molinatti, 2019 ; Hervé, 2022a, 2022b), des inédits possibles éthiquement acceptables pour le bien commun et contre les idéologies fatalistes (Freire, 1974, 2006 ; Pereira, 2021). L'hypothèse est donc que cet engagement pédagogique par la pensée réflexive et divergente encouragerait une transformation sociale et un engagement politique responsable, à travers un processus de conscientisation critique, plus de l'ordre de l'interaction située que de l'introspection individuelle. La pensée critique et éthique (Panissal, 2019), l'argumentation socioscientifique sur le présent, le passé, les futurs probables, possibles, imaginés ou souhaités, seraient donc des capacités citoyennes nécessaires au développement d'un engagement politique en faveur de la justice sociale et environnementale (Pouliot, 2019).

C'est le pari éducatif des pédagogies critiques (Freire, 1974 ; Pereira, 2016 ; De Cock & Pereira, 2019) qui supposent, de la part des éducateurs, un activisme pédagogique et politique, objet cependant d'interrogations et de résistances soulignées par les recherches. Ces pédagogies de la transformation sociale sont en rupture avec l'approche pédagogique de l'instruction publique et le modèle de démocratie technique correspondant (Callon, 1998), des modèles pédagogiques, communicationnels et d'expertises qui dominent actuellement la plupart des systèmes éducatifs occidentaux.

Nous avons montré que la pédagogisation de questions politiquement sensibles interroge la posture des éducateurs, avec différentes pratiques possibles de discussions, d'enquêtes et d'activisme, pouvant impliquer une hétérotopie éducative, à travers la contribution d'éducateurs d'autres univers²²¹, comme ceux de l'éducation non formelle (Bordes, 2012 ; Guedj et Urgelli, 2021).

Ces postures sont diverses, d'un point de vue psychologique, épistémologique et politique (Astolfi, 2006), ce qui interroge la capacité réflexive des acteurs. Le concept de posture éducative nous permet d'interroger les logiques d'engagement et de résistances à l'engagement pédagogique et politique, et les conditions de leur dépassement, par le biais de recherches collaboratives, réflexives et formatives avec les éducateurs, à la charnière de la recherche et de la pratique.

tout comme Freire (1971), puisqu'il précise que ce processus vise à changer "des situations d'exploitation, de domination et d'aliénation, dans lesquelles sont immergés des personnes, dans une interaction dialectique avec un processus plus global de transformation politique de la société".

²²¹ L'ensemble de ces acteurs se trouve alors pris dans un mouvement socio-éducatif plus large, comme le recommandent les programmes d'éducation aux questions politiquement sensibles, pour la sensibilisation et l'éducation des publics à travers les partenariats éducatifs.

A3. Les postures, analyseurs d'engagement pédagogique et politique

Si l'on s'accorde sur l'idée que le rôle du pédagogue est également de contribuer éthiquement à la transformation sociale, et donc à une éducation au politique et à la participation en démocratie, nous avons vu au **chapitre 2**, à travers les enquêtes conduites dans le monde anglo-saxon depuis les années 1980 et dans le monde francophone depuis les années 2000, que les postures qui évitent le questionnement des rapports sociaux et politiques correspondent à la crainte pour l'éducateur que les interactions pédagogiques ne conduisent à une mise sous emprise et/ou à la divulgation d'opinions personnelles et/ou à une perte de contrôle de la situation entraînant une relation conflictuelle avec les apprenants.

Face à des questions politiquement sensibles, l'éducateur se positionne en faisant de la classe un espace sécurisant, de maintien de la paix scolaire (Astofli, 2005 ; 2006), n'allant pas toujours jusqu'à en faire un espace d'encouragement pour passer à l'action, a "brave space" suivant la pédagogie engagée de l'universitaire féministe bell hooks (1994, citée par Pereira, 2019).

Les pédagogies critiques reconnaissent que si les antagonismes et le conflit existent dans une société démocratique, il faudrait en tant que pédagogue les mobiliser pour en faire des objets d'apprentissage de l'engagement politique. Ces pédagogies critiques sont des pédagogies conscientisantes et problématisantes, mettant en lumière les rapports sociaux, les acteurs qui sont autorisés à s'exprimer dans l'espace public et ceux qui restent dans l'ombre. Ces pédagogies souhaitent accompagner les apprenants pour qu'ils fassent entendre leur voix sur des sujets sensibles, voire tabous. Pour hooks (1994), même si, sur le moment, cela amène des difficultés relationnelles et de la conflictualité entre le pédagogue et les apprenants, l'approche pragmatique radicale du pédagogue peut, sur le long terme, prendre un sens politique et démocratique.

Mais l'engagement de l'éducateur dans ces pédagogies critiques ne porte-t-elle pas atteinte à la neutralité de l'enseignant ? N'est-ce pas une forme d'endoctrinement ? Pereira (2019) précise que la lutte contre les discriminations et les inégalités est un des objectifs de l'éducation nationale, qui s'inscrit dans le cadre d'une éducation aux droits humains et en faveur des droits humains. Cette pédagogie n'est pas donc une forme d'endoctrinement, si elle encourage la pluralité des idées et la discussion, en favorisant les problématisations et les pratiques d'une pédagogie dialogique. Cette pédagogie n'en devient pas pour autant relativiste, car l'engagement du pédagogue existe bien, à travers une position d'impartialité et de compréhension éthiquement engagée en faveur de la justice sociale et environnementale, d'une citoyenneté réflexive favorable à des évolutions sociales, par les instances démocratiques représentatives mais également par la reconnaissance de l'importance

démocratique des mouvements sociaux pour lutter notamment contre les idéologies fatalistes (Freire, 2006)²²².

Postures d'évitement ou postures interventionnistes en situation d'épreuves pédagogiques comportent des risques didactiques de normalisation des comportements, et de traitement simpliste ou techniciste de questions politiquement sensibles (Fabre, 2021). Les risques d'empêchements de l'engagement des apprenants et des éducateurs sont liés, selon Lange et Kebaili (2019), à des inhibitions d'ordre épistémologique et sociale, mais aussi à la culpabilisation, au sentiment d'impuissance, de fatalisme ou de pessimisme face à l'incertitude et à l'indétermination des futurs possibles. Pour limiter ces risques, l'éducateur se trouve dans la possibilité d'ouvrir le champ psychosocial de l'individu vers des perspectives spatiales, temporelles et sociales divergentes et mobilisatrices (Fieulaine et Cadel, 2010). A condition qu'il ne se sente pas lui-même empêché et fermé dans ces possibilités d'action à la fois pédagogique et politique. L'organisation du travail, la conception du métier et de la culture scientifique, les conceptions de la justice et des prescriptions sont autant de déterminants d'engagement dans une éducation au politique. Ces représentations ne peuvent être déconnectées de la question des postures éducatives, même si cette dernière ouvre de nouvelles perspectives.

A4. L'éducation au politique : un défi de postures

A travers nos travaux de recherche passés et en cours, nous avons montré la diversité des postures et des degrés d'engagement des éducateurs. Cette diversité s'explique par la question de l'emprise de l'éducateur sur ces publics, de la divulgation de son opinion politique personnelle et du besoin de contrôle de la situation didactique et pédagogique. Cette diversité souligne aussi que les pratiques pédagogiques sont des pratiques professionnelles prudentielles (Champy, 2011).

L'attitude éthico-pédagogique de prudence (Lantheaume, 2006 ; Prairat, 2021, se référant à Ogien, 2007) conduit parfois l'éducateur à neutraliser la dimension contradictoire des questions politiquement sensibles, ou encore à en parler de manière partielle, excluant contradictions et discussions, par crainte d'influencer la liberté de pensée de leurs publics, de semer le doute, ou d'être en désaccord avec eux, voire avec l'institution au sein de laquelle ils travaillent.

Le fait que l'éducateur soit un acteur de transformation et prenne la responsabilité d'une critique sociale en explicitant la diversité des choix politiques possibles, y compris le sien, n'est donc pas une évidence professionnelle et les résistances sont nombreuses. La pédagogisation de questions politiquement sensibles pose donc plusieurs défis.

²²² Voir notamment les synthèses d'Irène Pereira sous forme de vidéos en ligne, notamment celles d'août 2020 "Initiation à la pédagogie critique" (disponible ici : <https://www.youtube.com/watch?v=77leqIWVXGg&t=34s>) et "bell hooks: Le courage d'être une pédagogue critique" (https://www.youtube.com/watch?v=vyXT_CZwYxM)

Un premier défi est d'ordre épistémologique. Face à la vulnérabilité socio-épistémologique des controverses, c'est-à-dire à l'instabilité, la pluralité, la complexité des savoirs, les incertitudes et les ignorances associées à ces questions, la posture épistémologique à adopter est questionnée. Dans l'espace social des conflictualités, des groupes de références divers se structurent et se restructurent, et des jeux multiples et complexes d'acteurs et d'arguments sont à l'œuvre. Qui dit le vrai ? Qui est autorisé à dire le vrai ? (Albe, 2009b).

Interroger la production des savoirs, leurs usages sociaux et les formes d'expertises liant savoirs et pouvoirs (Roqueplo, 1974, 1993) semble nécessaire, tout comme l'élaboration de possibles futurs sociopolitiques et éthiques élargis, interrogeant alors, de manière réflexive et en rétroaction, les pratiques et les débats contemporains (Nedelec et Molinatti, 2019). Face à la complexité et aux indéterminations épistémologiques des questions politiquement sensibles, une posture anti-déficitaire (Pouliot, 2019) s'impose, valorisant les capacités citoyennes des apprenants (Groleau, 2017 : Groleau et al., 2022).

Ce défi épistémologique est lié à un second défi d'ordre didactique et communicationnel. Ce dernier interroge, lui aussi, la posture à adopter lors de la prise en charge d'une question politiquement sensible, que le contexte éducatif soit formel ou non formel. Quelle que soit la stratégie pédagogique, l'engagement critique des éducateurs (Albe, 2009b) et l'adoption d'une position d'impartialité engagée (Kelly, 1986) sont recommandés, permettant la confrontation ouverte et morale d'idées et de paroles différentes dans les débats. Cette posture implique de donner son opinion personnelle, en tant qu'éducateur référent, pour favoriser l'engagement civique des apprenants.

Cette posture, à la fois critique, impartiale et engagée s'appuie sur un contrat didactique et communicationnel, et une pédagogie dialogique favorable au développement d'une argumentation libre, réflexive et orientée vers l'action citoyenne et l'engagement politique et démocratique.

Le dernier défi est également postural et interroge les attitudes et les stratégies à adopter face aux dimensions psycho-affectives qui font que les questions controversées sont aussi des questions sensibles (Hirsch et al. 2015). Comme nous l'avons déjà souligné, les risques de mise sous emprise intellectuelle, socio-affective, morale et psychologique des apprenants structurent également une attitude éthique de prudence chez les éducateurs.

Ces questions de postures éducatives et de logiques d'engagement sont donc une clé de lecture dans nos recherches sur l'éducation au politique et la pédagogisation de questions politiquement sensibles. L'existence d'une diversité de postures éducatives nous incite à ouvrir des recherches collaboratives avec les éducateurs pour questionner les fondements d'une éthique professionnelle de la prudence, liant engagement pédagogique et engagement politique, émancipation démocratique et éducation au politique, et donc probablement les limites des pédagogies critiques.

A5. Questionner l'éducation au politique par des recherches collaboratives

Questionner l'horizon politique élaborée à partir de la définition de l'éducateur moderne de Ricoeur (1985) suppose de décrire et d'explorer, dans le cadre de recherches collaboratives (Morrisette, 2013 ; Gonzalez-Laporte, 2014 ; Vinatier et Morrisette, 2015 ; Morrisette et al., 2017), les logiques d'arrière-plan (Bucheton et Soulé, 2009) et les éthiques qui fondent les postures des éducateurs lors de la pédagogisation de questions politiquement sensibles.

Ces recherches collaboratives sur les logiques d'engagement pédagogique et politique des professionnels de l'éducation formelle et non formelle, éclairent les possibilités d'une éducation au politique, dans un rapport dialogique aux institutions éducatives (Bolstanski, 2009) et à leur place dans un projet collectif de socialisation politique des apprenants.

C'est la raison pour laquelle nos recherches envisagent de se placer à des carrefours éducatifs interprofessionnels, pour étudier de manière coopérative et réflexive les conditions pour que ces espaces fonctionnent comme des univers de questionnement de modèles politiques d'éducation et des conditions et limites d'une politisation des activités éducatives (Champy, 2011 ; Lessard, 2012).

Pour expérimenter l'hétérotopie d'une éducation au politique, nos recherches pédagogiques en cours sollicitent la réflexivité des éducateurs, et se déploient à l'échelle des territoires géographiques locaux, conscients des effets de contexte et de situation (effets de contextes socio-professionnels et spatio-temporels, de la classe au quartier, en passant par l'établissement, Cousin, 1993), des effets qui rendent délicat toute tentative de généralisation des engagements pédagogiques.

Ces recherches sont construites dans des espaces de rencontre interprofessionnelle entre enseignants et animateurs ou médiateurs de structures ayant en commun de s'engager dans la pédagogisation de questions politiquement sensibles, avec des publics scolaires. Nos études se construisent en partenariat avec des centres de culture scientifique et technique, des structures de défense de l'environnement et de la biodiversité, et des associations éducatives de lutte contre les discriminations, pour le développement d'une citoyenneté scientifique et politique.

Les premières analyses nous encouragent à penser que le monopole de la forme scolaire et le refus du politique rendent le projet d'éducation au politique largement discutable, mais non envisageable en termes de diffusion à d'autres univers éducatifs que l'école. L'ensemble suppose actuellement d'explicitier avec les principaux acteurs les conditions d'un tel projet, sans négliger les paroles des principaux concernés, les apprenants.

B. Retour sur l'horizon politique de nos recherches

B1. Changer de paradigme pour éduquer au politique ?

Au début de ce mémoire, nous avons fait la proposition qu'une éducation au politique pourrait se concevoir à travers l'engagement des publics apprenants dans des espaces éducatifs pluriels (hétérotopie éducative), ouverts à la pédagogisation de questions politiquement sensibles, des questions caractérisées par des savoirs, des valeurs et des pratiques hybrides, incertains, mouvants et sous influence (Lange et Barthes, 2017).

Cette proposition suppose la définition de formes et des normes éducatives nouvelles. Si certains scénarios d'évolution des systèmes éducatifs proposés par l'OCDE (juin 2020) vont jusqu'à imaginer une déscolarisation des sociétés en faveur de réseaux éducatifs plus diffus, rappelant l'appel d'Ivan Illich dans les années 1970, d'autres moins radicaux proposent un rapprochement territorial entre les acteurs de l'éducation formelle, non formelle et informelle. Au même moment, les recommandations de la Commission internationale sur les futurs de l'éducation de l'UNESCO, dans le rapport intitulé "L'éducation dans un monde post-covid : neuf idées pour l'action publique" (juin 2020), scénarisaient une école publique démocratique préservant en partie de la forme scolaire ("il convient de préserver l'école en tant qu'espace-temps distinct de la vie collective, spécifique et différent des autres espaces d'apprentissage"), mais en partie seulement, puisque "l'organisation traditionnelle des salles de classe doit céder la place à une multitude de façons de « faire l'école »" (p. 6).

Publié en 2021, le rapport de la Commission internationale sur les futurs de l'éducation de l'UNESCO, intitulé *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation* en appelle lui aussi à repenser le monopole de l'éducation formelle dans les sociétés occidentales, constatant que de nombreux citoyens essaient de s'en détourner. Pour cette commission, il s'agirait d'imaginer des systèmes éducatifs plus inclusifs, ouverts sur d'autres univers éducatifs et culturels, et introduisant dans l'éducation formelle des questions sensibles à mettre en débats comme "les droits numériques, la surveillance, la propriété, la vie privée, le pouvoir, le contrôle et la sécurité" (p.110).

Revenant au constat de Bernstein (1971, cité par Forquin, 1984) signalant un changement de paradigme scolaire en Grande-Bretagne, ces politiques éducatives semblent solliciter la mise en place d'un autre modèle de solidarité sociale²²³, et l'émergence "d'open schools" plus différenciées, intégrant des cultures sociales et familiales à la culture scolaire.

²²³ Se référant à la sociologie de Durkheim, Bernstein identifie dans les années 1970 la transition sociale d'une solidarité "mécanique", caractéristique des sociétés pré-industrielles, avec une conscience collectivement réglée par les croyances communes et des vies individuelles assez similaires, vers une solidarité "organique" dans laquelle les individus développent des compétences particulières qui les rendent dépendants les uns des autres à travers des formes contractuelles.

Pour Bernstein, ce paradigme scolaire nouveau s'accompagne d'un changement des rôles et des postures des enseignants et des apprenants, avec un curriculum plutôt interdisciplinaire que disciplinaire, une place importante accordée à la gestion des conflits liées à la diversité et à la mixité des valeurs et des croyances, remplaçant ainsi l'égalitarisme formel (Forquin, 1980).

Pour Bernstein (1971), "l'open-schooling" suppose une autre forme de socialisation, à travers une école de la différenciation pédagogique :

Type of school ...	STRATIFIED Closed schools ²²⁴	DIFFERENTIATED Open schools
Nature of ritual ...	Strong ritual: adult imposed	Less ritual: pupil imposed
Units of organisation are ...	Fixed, eg. pupils are grouped according to age, gender, ability	Not Fixed, eg. mixed ability, mixed gender groups.
Membership of units are ...	Fixed (eg. pupil can't change age, gender etc)	Not fixed (eg. pupil is seen as having potential to develop)
Boundaries between subjects are	Strong	Weak
Relationships are ...	Positional (eg. strong boundaries between hierarchies like subject heads, teachers, learners)	Personalized (eg. hierarchies are blurred by personal relationships which can be achieved)
School Rituals celebrate	Domination	Participation
Reward and Punishment are	Public (form of control is dominance)	Less public (form of control is personalized and therapeutic)
Roles of teachers and pupils are	Clear, 'given'	Ambiguous; have to be negotiated

Change in schools: Stratified and Differentiated school types,
d'après SAIDE : "Draft outline of Bernstein's concepts"

Ce changement de paradigme éducatif et pédagogique redéfinit les frontières entre l'école et la société, tout comme l'architecture des espaces éducatifs, la place des parents et autres éducateurs dans l'école, avec un appel à des modèles de co-éducation collaborative et coopérative (Hurtig-Delattre, 2016).

Dans les pays industrialisés, ce changement décrit depuis les années 1970 supposerait également une évolution des politiques éducatives (Lessard et Carpentier, 2015) reconnaissant l'importance de l'éducation à la citoyenneté politique (Barthes, 2017b) et de l'innovation

²²⁴ Selon SAIDE, une organisation sud-africaine non gouvernementale, à but non lucratif : "Closed" schools is the term to replace what Bernstein referred to as "stratified" schools in the earlier paper; similarly, "Open" schools correspond with the earlier term "differentiated" [En ligne], consulté le 17 mai 2022. URL : <https://www.saide.org.za/>

pédagogique, pour agir en démocratie, au-delà de l'instrumentalisation idéologique et politique du changement pédagogique (Laval, 2017).

B2. Oser expérimenter des pédagogies critiques ?

Ces considérations nous ramènent directement aux enjeux d'une transformation sociale portée par les pédagogies critiques (Pereira, 2016) et aux postures éducatives qu'elles supposent. Mais si on en croit les analyses de Hugon et Viaud (2004), Viaud (2013) et Hugon, et al., (2021), les systèmes politiques fondés sur le modèle de la démocratie représentative pourraient redouter l'effet de telles pratiques pédagogiques sur l'organisation socio-politique de nos états, puisqu'en principe, ces pédagogies visent à développer des capacités citoyennes de réflexivité, mais aussi d'auto-organisation pragmatique et radicale, et d'action politique empouvoirante, à travers une diversité de formes de démocratie participative. Comme le précise Hugon et Viaud (2004, p.124), il est possible que "ce type d'éducation soit refusé car elle conduirait à ce que les élèves deviennent, à l'âge adulte, des citoyens capables d'une contestation active de la société". Les pédagogies critiques, en stimulant la coopération et la créativité sociale, avec leur volonté de transformation et d'émancipation sociale, pourraient donc être considérées comme dérangeantes politiquement, voire concurrentielles.

Pourtant, nous pensons que ces craintes et les contradictions herméneutiques qui les accompagnent, ne doivent pas nous empêcher de penser l'utopie en éducation (Drouin-Hans, 2015), et notamment une éducation aux droits humains luttant contre les idéologies fatalistes, par la conscientisation critique, pragmatique et radicale (Freire, 2006 ; Balazard, 2015).

Finalement, tout ceci revient à engager ouvertement des discussions sur l'insertion dans les curriculums d'un projet d'éducation au politique, à travers la pédagogisation de questions politiquement sensibles, un projet qui peut être replacé dans l'histoire des politiques éducatives démocratiques du XXème siècle (Lessard et Carpentier, 2015 ; Dewey, 1916 ; Russell, 1956 ; Ricoeur, 1995 ; Kahn, 2016).

Nous avons montré qu'un tel projet s'inscrit dans un modèle politique d'éducation particulier (Meuret, 2007), associé à un paradigme pédagogique spécifique (Bruter, 2001 ; Thémines, 2004 ; Tutiaux-Guillon, 2006) et à des postures éducatives engagées contre la neutralisation et le refus du politique par l'éducateur, pour favoriser le changement social, mais toujours dans le cadre d'une éthique de la prudence interdisant l'emprise (Meirieu, 2021), la normalisation de comportements et explicitant les limites de la liberté de parole du pédagogue (Maxwell et al., 2019).

L'ensemble suppose des recherches participatives avec les éducateurs et les apprenants, en reconnaissant leurs capacités citoyennes de questionnements réflexifs, pragmatiques et politiques sur les conditions du bien être humain, d'une pensée libre et

solidaire qui permette de construire ensemble, ouvertement, sans craindre les incertitudes de l'avenir, pour une justice sociale et environnementale.

Une telle utopie suppose d'engager les réflexions sur ses limites et ses modalités, dans le cadre d'une posture à la fois distanciée et engagée dans l'ambition d'émancipation sociale et politique des acteurs, à travers le dialogue informé, et pour une réflexivité partagée entre praticiens, chercheurs et apprenants, souvent oubliés dans ces discussions.

Pour reprendre l'expression de [Désautels \(2002\)](#), une telle posture permettrait d'explorer les conditions d'une "démocratisation de la démocratie" par l'hétérotopie éducative.

B3. Le dialogue informé : un modèle de recherches en pédagogie

Deux modèles d'interrogation politique en éducation peuvent s'opposer, se référant d'ailleurs à deux visions de la démocratie technique ([Callon, 1998](#)) : celui de l'expertise technocratique, du modèle déficitaire et des données probantes, fondé sur l'idéologie néolibérale de la compétence ; ou celui de la critique sociale participative et transformative, distante, voire en opposition, si nécessaire, avec l'instance politique. Ces modèles portent des visions différentes de la communication, de l'engagement et de la compétence politique des citoyens, et engendrent des désaccords symboliques et instrumentaux questionnant leur légitimité morale.

Quel que soit le modèle d'action politique, [Meuret et Lambert \(2011\)](#) montrent que les politiques éducatives sont toujours traduites par les acteurs et génèrent des controverses professionnelles, avec des (ré)interprétations situées et contextualisées des buts et des conditions de l'éducation²²⁵.

L'ensemble milite pour "des mécanismes démocratiques de production d'accord, mobilisant à la fois les usagers et les professionnels" de l'éducation ([Meuret et Lambert, 2011](#), p. 21), des mécanismes que l'on pourrait inscrire dans l'approche du dialogue informé²²⁶ ([Schön et Rein, 1994](#), cité par [Lessard et Carpentier, 2015](#)). Ce dialogue permet d'entrer dans la complexité et la multiréférentialité des interprétations et des décisions, en

²²⁵ Lors d'une enquête hypothético-déductive par questionnaire auprès de 700 enseignants du secondaire, [Meuret et Lambert \(2011\)](#) montrent l'hybridation des représentations des *modèles politiques d'éducation* d'inspiration durkheimienne et deweyenne. Selon eux, cette hybridation serait le signe de la fin des grands récits qui ont gouverné l'école moderne. Dans les enquêtes de sociologie pragmatique de [Lantheaume et Urbanski \(2023\)](#), [Urgelli \(2023\)](#) montre également une hybridation des logiques d'action et de justification des professionnelles, en situation d'épreuves pédagogiques, notamment une hybridation entre logique civique et logique domestique.

²²⁶ S'inspirant de Dewey et de l'approche expérientielle de l'enquête, [Schön et Rein \(1994\)](#) soutiennent que les praticiens sont capables de distance réflexive par rapport à leurs activités et que le rôle des chercheurs professionnels est de décrire et de comprendre cette activité réflexive en collaborant avec les praticiens par le dialogue informé, ce qui contribue à une réflexivité collective plus grande et plus sophistiquée ([Lessard et Carpentier, 2015](#), p.185).

évitant de vider les désaccords de leur dimension symbolique, et de les réduire à leur dimension technique. Il peut aussi conduire à des renforcements de pratiques ou à des évolutions des formes et des normes éducatives.

Selon nous, en lien avec l'éducation au politique, un tel dialogue serait nécessaire, par exemple à propos des relations entre l'éducation familiale, l'éducation populaire et d'autres formes éducatives, ou à propos des capacités citoyennes des jeunes ou de la place à leur accorder dans la pédagogisation de questions politiquement sensibles, ou encore à propos des risques d'emprise sur les apprenants des pédagogues engagés politiquement pour les droits humains et pour une diversité de formes de participation démocratique.

Tout en reconnaissant ses limites, le dialogue informé est pour nous au cœur de notre modèle de recherches et de formations des éducateurs et des chercheurs engagés dans la définition et l'évolution des politiques éducatives. Comme le précisent [Lessard et Carpentier \(2015\)](#), il s'agit de considérer les éducateurs comme "des praticiens du politique [...] construisant à l'aide des cadres cognitifs qui les habitent, le sens des politiques et des réactions à celle-ci" (p.186). Ces cadres, plus ou moins explicites dans les pratiques et les discours des éducateurs, ne sont pas neutres. Ces acteurs nomment des réalités et racontent une histoire qui agence des causes et des effets, dans le cadre d'une approche complexe des réalités socio-éducatives et politiques.

Si le rôle du chercheur devient alors de décrire et de comprendre cette activité réflexive, en situations d'épreuves pédagogiques liées à la pédagogisation de questions politiquement sensibles²²⁷, il contribue à faire vivre et encourager une réflexivité plus grande et plus sophistiquée, qui l'intègre lui-même et qui le dépasse.

Le dialogue informé est donc un principe de recherche, mais également d'éducation et de formation, qui s'appuie sur la conscientisation réflexive des cadres cognitifs en jeu, c'est-à-dire des systèmes de croyances, de perceptions et d'appréciations, mais aussi sur la possibilité d'hybridation et de métissage des cadres en question.

Finalement, lors d'une enquête sur l'éducation au politique, mais aussi en contexte éducatif, le modèle d'un dialogue informé et autorégulé par les participants (chercheurs, éducateurs, apprenants) suppose que la posture du chercheur, ou du pédagogue, permette un partage de réflexivité en reconnaissant la légitimité des cadres cognitifs et médiatiques de tous les acteurs, pour les transformer et le faire évoluer.

²²⁷ [Lessard et Carpentier \(2015\)](#), p.185) considèrent que le dialogue est déclenché par le constat d'un désaccord ou d'une controverse. Le désaccord porte sur les faits, que l'on peut résoudre par un appel à la raison, alors que la controverse porte sur *des cadres interprétatifs, des visions du monde et des valeurs*. La controverse serait alors plus résistante aux appels à la raison et opposerait, selon [Schön et Rein \(1994\)](#), des positions souvent irréconciliables. Les acteurs qui participent au dialogue informé doivent relever le défi de faire évoluer les situations de controverse, à la rencontre entre les univers de la recherche et du politique. Dans le cadre de nos recherches, ce sont les situations d'épreuves et la diversité de postures qui les accompagnent, qui peuvent faire l'objet d'un dialogue informé à propos de l'éducation au politique en démocratie.

Cette posture de recherche est aussi une posture éducative, proche de celle de “l'impartialité engagée” (Kelly, 1986). Elle “produit de l'intelligibilité tout en laissant ouvert l'horizon des choix politiques fondés en valeur” (Lessard et Carpentier, 2015, p.186).

Nous considérons donc que notre programme de recherches sur les postures éducatives dans l'éducation au politique doit s'inscrire dans cette approche du dialogue informé, de la réflexivité partagée et de l'engagement distancié dont nous avons parlé au **chapitre 4**.

B4. Les obstacles au dialogue informé

Pourtant, comme le montre l'enquête de Meuret et Lambert (2011), pour les enseignants du secondaire consultés, la société est perçue comme un obstacle à l'école, ce qui rend a priori difficile le dialogue à propos de la prise en charge pédagogique des questions politiquement sensibles, et le déploiement du modèle de l'open school de Bernstein (1971).

En effet, si les acteurs considèrent que l'école doit être un lieu isolé socialement pour préserver les jeunes des influences et des questionnements socio-politiques d'actualité, cette vision d'inspiration durkheimienne (proche de la “closed school” de Bernstein) se trouve légitimée par des conceptions positivistes et objectivistes proches de celles de Ferdinand Buisson (1908, cité par Kahn, 2016), ce qui éloigne la proposition de l'éducateur moderne de Ricoeur (1985).

Nos recherches collaboratives devront donc interroger les acteurs sur la pertinence d'une ouverture de l'école et d'une intégration socialement construite par les éducateurs eux-mêmes, tout comme les conditions d'une évolution de la forme scolaire et la place de pédagogies critiques pour la socialisation politique des apprenants.

De tels débats questionnent également les systèmes de formation et de recrutement des éducateurs, mais également les temps et les espaces de scolarisation, le plus souvent disciplinaires. Ces débats, en reconnaissant les capacités de réflexivité critique des acteurs, doivent s'appuyer sur la description et la compréhension de la diversité des postures éducatives, des postures fondées, comme nous l'avons montré, sur des représentations et des pratiques différentes vis à vis des publics scolarisés, de l'apprentissage, des rapports différents aux finalités socio-politiques et civiques de l'éducation, et aux objets de savoirs à mobiliser, notamment lorsque ces objets sont de nature complexe, incertaine et chargée d'idéologies.

Certaines postures doivent être discutées dans la mesure où, plus ou moins consciemment, elles établissent des réalités qui réduisent les incertitudes et les indéterminations, définissant un ordre et un sens (Blokker, 2014, se référant à Claude Lefort), minimisant alors la probabilité d'une critique sociale et politique, au fondement pourtant de la démocratie.

B5. Penser les conditions d'une éducation au politique

Comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises, le lien entre engagement pédagogique et engagement politique est souvent supposé mais discutable. L'analyse des expériences d'éducation populaire politique réalisées par [Morvan \(2017\)](#) dans la société coopérative ouvrière de production (SCOP) nous le rappellent. L'auteur montre qu'au-delà des enjeux d'interconnaissance et de conscientisation ([Debord, 2004](#)), pour que l'engagement pédagogique se mue en engagement politique, la création d'espaces collectifs dédiés à la *praxis*, c'est-à-dire à "une action informée par une théorie et associée à une stratégie" ([Morvan, 2017](#), p. 109) serait nécessaire. Ils constatent en effet que "à défaut d'un espace et d'un temps de travail d'interprétation collective des situations sociales de conflits tournée vers l'action collective, les stagiaires ont finalement été renvoyés à leur responsabilité individuelle dans la transformation des institutions" (p.116).

Au-delà des conditions structurelles qui pourraient favoriser l'engagement politique lié à un engagement pédagogique, de tels dispositifs de formation à l'engagement critique, réflexif et politique comporte toujours des risques, notamment celui d'une fermeture de sens face à l'incertitude du monde ([Boltanski, 2009](#)), avec des freins psychosociaux à questionner pour tenter de les dépasser ([Lange et Kebaili, 2019](#)), ou encore l'enfermement dans des préjugés initiaux, comme le montre nos analyses sur le traitement de controverses en éducation par des apprentis chercheurs en master ([Urgelli et Godin, 2022](#)).

De manière plus globale, et pour clôturer la présentation de ce projet de recherches, il nous semble nécessaire de questionner en profondeur les liens entre engagement pédagogique et engagement politique en démocratie, en mobilisant une approche de la complexité éducative qui cherche, avec les éducateurs et les apprenants, le sens et les filtres explicatifs de leurs postures, toujours au-delà des dualismes, des disjonctions, et des causalités linéaires simplificatrices.

BIBLIOGRAPHIE

A	249
B	250
C	253
D	257
E	259
F	259
G	261
H	262
I	264
J	265
K	265
L	266
M	269
N	272
O	272
P	273
Q	275
R	275
S	276
T	278
U	279
V	279
W	280
X	280
Y	280
Z	280

A

- Ajzen, I. (1991). The theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Albe, V. (2006). Procédés discursifs et rôles sociaux d'élèves en groupes de discussion sur une controverse socio-scientifique. *Revue française de pédagogie*, 157, 103-188.
- Albe, V. (2008). Pour une éducation aux sciences citoyenne : Une analyse sociale et épistémologique des controverses sur les changements climatiques. *Aster*, 46, 45-70.
- Albe, V. (2009a). L'enseignement de controverses socioscientifiques. *Éducation et didactique* 3(1) [En ligne] URL : <http://educationdidactique.revues.org/414>
- Albe, V. (2009b). *Enseigner des controverses*. Rennes : Presses universitaires.
- Albe, V. & Gombert, M.-J. (2010). Intégration scolaire d'une controverse socioscientifique contemporaine : savoirs et pratiques d'élèves pour appréhender les savoirs et pratiques de scientifiques. *RDST*, 2 [En ligne] URL : <http://rdst.revues.org/298>
- Albe, V. & Simonneaux, L. (2002). L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole : Quelles sont les intentions des enseignants ? *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 34, 131-156.
- Albe, V. & Simonneaux, L. (2003). Procès sur les téléphones mobiles : impact sur la réflexion épistémologique d'enseignants. In V. Albe, C. Orange et L. Simonneaux, (Éds), *Recherches en didactique des sciences et des techniques : questions en débat* (pp. 253, 260). Toulouse : ARDIST & ENFA.
- Alpe, Y., Legardez, A. (2000). *Questions 'socialement vives', enjeux sociaux et didactiques : La création de l'éducation civique juridique et sociale*. Sherbrooke, Canada : 13^e congrès international : La recherche en éducation au service du développement de sociétés.
- Altet, M. (2017). *Quinze grandes figures des sciences de l'éducation*. Livret réalisé par l'UMR Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS) à l'occasion des 50 ans de recherches en Sciences de l'Éducation.
- Anadón, M. (2007). *La recherche participative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ardoino, J. (2000). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Dans J. Ardoino, *Les Avatars de l'éducation: Problématiques et notions en devenir* (pp. 70-91). Paris : PUF.
- Arendt, H. (1958/1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (2005). Problèmes scientifiques et pratiques de formation. Dans : Olivier Maulini éd., *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 65-81). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Astolfi, J.-P. (2006). Les questions vives en question ? In Legardez A. & Simonneaux L., *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (pp. 9-12). Paris : ESF.
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue Française De Pédagogie*, 94(1), 37-48.

- Audigier, F. (1993). Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves. Thèse sous la direction de Henri Moniot, Université Paris 7.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Lyon : INRP.
- Audigier, F. (2008). Chapitre 8. Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens. Dans : François Audigier éd., *Compétences et contenus: Les curriculums en questions* (pp. 163-185). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Audigier, F. (2020). L'éducation en vue du développement durable aux prises avec la diversité disciplinaire. Exemple des disciplines scolaires du monde social – histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. In Frédéric Darbellay, Maude Louviot & Zoe Moody, *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité* (pp. 111-128). Neuchâtel : Alphil Presses universitaires suisses.
- Authier, D. (2017). L'éducation thérapeutique du patient. Une autre façon de percevoir le patient. In A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à"* (pp. 249-256). Paris : L'Harmattan.
- Authier, D. et Berger, D. (2019). Approche didactique de l'ETP et pistes d'amélioration de la formation des soignants dans le champ de l'éducation. *Recherches & éducations*, 1-19, [En ligne], consulté le 10 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/7124>

B

- Bader, B. (2003). Interprétation d'une controverse scientifique : stratégies argumentatives d'adolescentes et d'adolescents québécois. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3(2), 231-250.
- Bader, B. (2018, 25 février). Fondements de la pédagogie critique. *UVED* [En ligne], consulté le 06 mars 2022, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=4LjSQHqvNAk>
- Badouard, R. & Mabi, C. (2015). Le débat public à l'épreuve des controverses. *Hermès, La Revue*, 71, 145-151.
- Balazard, H. (2015). *Agir en démocratie*, Ivry-sur-Seine: Éditions de l'Atelier.
- Balcou-Debussche, M. (2012). L'éducation thérapeutique : entre savoirs complexes, formateurs, apprenants hétérogènes et contextes pluriels. *Recherche En Soins Infirmiers*, 110, 45-59.
- Ballet, J. et Mahieu, F. (2009). Capabilité et capacité dans le développement : reposer la question du sujet dans l'œuvre d'Amartya Sen. *Revue Tiers Monde*, 198, 303-316.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.
- Barth, B.-M. (1993). La détermination et l'apprentissage des concepts. Dans Jean Houssaye, *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Barthe, Y., de Blic, D., Heurtin, J., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D. .. & Trom, D. (2013). Sociologie pragmatique : mode d'emploi. *Politix*, 103, 175-204.

- Barthes, A. (2017a). Représentations sociales. Dans Angela Barthes, Jean-Marc Lange & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (pp. 548-556). Paris : L'Harmattan.
- Barthes, A. (2017b). Quels outils curriculaires pour des “éducations à” vers une citoyenneté politique ? *Éducatives*, ISTE Open Science, 17-1(1), 25-40.
- Barthes, A. & Lange, J-M. (2018). Développement durable, postures et responsabilité sociale des chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*, 31, *La confiance dans la relation éducative*, 92-109.
- Barthes, A., Sauvé, L. et Torterat, F. (2022). Quelle éducation au politique pour les questions environnementales et de développement ? *Éducation et socialisation* [En ligne] 63, consulté le 21 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/18788>
- Bautier, É. & Bucheton, D. (1997). Propos d'élèves sur l'écriture. Dans D. Bucheton (en coll. avec É. Bautier), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel* (pp. 63-71). CRDP de l'Académie de Versailles.
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (Éd.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, trad. de l'allemand par L. Bernardi. Paris : Aubier.
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. Entretien réalisé par J.-L. Rinaudo et É. Roditi. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184.
- Bednarz, N., Desgagné, S. Maheux, J.-F. & Savoie-Zajc, L (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, 14, 129-152.
- Ben Hamouda, L. (2021). Qu'est-ce qu'une école émancipatrice ? Compte-rendu de la conférence-débat entre Philippe Meirieu et Laurence De Cock. *Café pédagogique, L'expresso* [En ligne], consulté le 21 juin 2022. URL : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2021/11/12112021Article637722973471530497.aspx>
- Bérard, A., Simonneaux, J. et Simonneaux, L. (2016). Les Questions Socialement Vives vectrices d'un activisme agonistique ? *Diversité REcherches et terrains*, [En ligne] (8), consulté le 15 juin 2022. URL : <https://www.unilim.fr/dire/732>
- Bergandi, D. (2018). Les sciences impliquées. Entre objectivité épistémique et impartialité engagée. In Laurence Brière, Mélissa Lieutenant-Gosselin & Florence Piron (eds.), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre?* Montréal, Canada: esbc, éditions science et bien commun.
- Bernard, M.-C., Savard, A., & Beaucher, C. (dir.). (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES.

- Bernstein, B. (1971). Open schools, open society? In B.R. Cosin *et al* (eds). *School and society: a sociological reader* (pp. 166-169). London : Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2000 [1996]). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. 2nd ed. New York: Rowman and Littlefield.
- Berton, B. (2015). *Le débat philosophique à l'école primaire : une identité en construction*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Charles de Gaulle, Lille III.
- Besnier, J. & Perriault, J. (2013). Interdisciplinarité : entre disciplines et indiscipline. Introduction générale. *Hermès, La Revue*, 67, 13-15.
- Best, F., David, M. et al. (1984). *Naissance d'une autre école*. Paris : La Découverte.
- Biesta, G. (2021). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2),141-153.
- Bilica, K. & Skoog, G. (2004). Ohio teachers on teaching evolution and counter-evolutionary concepts in biology classrooms. *Reports of the National Center for Science Education*, 24 (1). [Available online](#)
- Blokker, P. (2014). The Political' in the 'Pragmatic Sociology of Critique': Reading Boltanski with Lefort and Castoriadis. Dans S. Susen & B. Turner (eds), *The Spirit of Luc Boltanski Essays on the 'Pragmatic Sociology of Critique'* (pp. 369-390). London: Anthem Press.
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and social imagery*. Londres, Routledge.
- Boisvert, M. (2019). Conceptualiser un objet scolaire interdisciplinaire grâce à la controverse constructive. In S. Hirsch et A. Groleau (dir.), *Enseigner des objets complexes en interdisciplinarité : Approches novatrices*. Editions science et bien commun.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bonafoux, C. (2015). « L'enseignement des faits religieux : une question vive ? », dans Caulier, B. et Molinaro, J. (dir.), *Enseigner les religions : Regards et apports de l'histoire*, Québec : Presses de l'Université Laval, Coll. « Religions, cultures et sociétés » et Paris, Hermann. p.359-371.
- Bonneuil, C. & Joly, P. (2013). *Sciences, techniques et société*. Paris: La Découverte.
- Boone, D. (2016). À chacun sa place : la limitation de l'action politique des enfants dans la ville. Le cas des conseils municipaux d'enfants (CME). *Les Annales de la recherche urbaine*, 111, 90- 99.
- Bordes, V. (2012). L'éducation non formelle. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 7-11.
- Broccolichi, S. & Roditi, E. (2014). [Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante](#). *Revue française de pédagogie*, 188, 39-50.
- Bouissou, C. & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation: Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 2(20), 113-122.
- Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique.
- Bourgeault, G. (1999). *Éloge de l'incertitude*, Montréal, Bellarmin.

- Bozec, G. (2014). Émanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire. *Recherches en éducation*, 20, 52- 65.
- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Breton, P. (2016 [1996]). *L'argumentation dans la communication*. Paris: La Découverte.
- Bridges, D. (1979). *Education, Democracy and Discussion*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Bruter, A. (2001). Les paradigmes pédagogiques d'hier à aujourd'hui. *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53, 39-44.
- Bucchi, M. & Trench, B. (2010). Science communication, an emerging discipline. *Journal of Science Communication*, 09(03).
- Bucheton, D. (2008). Préambule. Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle. Dans D. Bucheton éd., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 7-14). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Buisson, F. (1908). *La politique radicale*. Paris : V. Giard et E. Brière, libraires éditeurs.

C

- Calas, F., Reynaud, C. & Caussidier, C. (2012). Éducation à la santé et pensée complexe : une approche globale pour la formation des enseignants. *Recherche en Didactique des Sciences et des Technologies*, 5, 106-130.
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. In Bernard, M.-C., Savard, A., & Beaucher, C. (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp.7-18). Québec : Livres en ligne du CRIRES.
- Callon, M. (1990). Techno-economic networks and irreversibility. *The Sociological Review*, 38(S1), 132-161.
- Callon, M. (1998). Des différentes formes de démocratie technique. *Annales des Mines/Responsabilité & Environnement*, 9, 63-73.
- Callon, M. & Latour, B. (1991 [1982]). Introduction. Dans Michel Callon (éd.), *La science telle qu'elle se fait : Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise* (pp. 7-36). Paris : La Découverte.
- Callon, M., Hermitte, M-A., Jacquemot, F., Rousseau, D. et Testart, J. (2007). Les citoyens au pouvoir ! *Libération*, lundi 26 novembre 2007 [En ligne], consulté le 30 juillet 2022. URL : <http://jacques.testart.free.fr/index.php?post/texte775>
- Carr, W. et Kemmis, W. (1986). *Becoming critical*. Londres: The Falmer Press.
- Carrel, M. (2013). *Faire participer les habitants ? Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les*

quartiers populaires. Lyon : ENS Éditions.

- Caune, J. (2010). Les territoires et les cartes de la médiation. *Les enjeux de l'information et de la communication*, 11, 1-11.
- Cavet, A. (2007). L'enseignement des « questions vives ». *Lettre d'information de la VST*, 27 [En ligne], consulté le 10 mars 2022, URL : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/27-mai-2007.php>
- Chabot, S. (2005). Éducation civique, instruction publique et liberté de l'enseignement dans l'œuvre d'Alexis de Tocqueville. Dans Laurence Guellec (éd.), *Tocqueville et l'esprit de la démocratie: The Tocqueville Review/ La Revue Tocqueville* (pp. 241-293). Paris: Presses de Sciences Po.
- Chalmeau, R., Julien, M., Calvet, A., Léna, J. & Vergnolle Mainar, C. (2019). Le jeu de rôle en EDD pour dépasser une pensée binaire : une étude de cas à l'école primaire. *Éducation & didactique*, 13, 83-104.
- Chambat, G. (2006). La pédagogie des opprimés de Paulo Freire. *N'autre école*, 12, 51-53.
- Chamla, R. (2008). Posture et positionnement professionnel dans une démarche de développement. Dans Jean-Marie de Gourvil et Michel Kaiser (dir), *Se former au développement social local*. Paris : Dunod.
- Champagne St-Arnaud, V. et Samson, G. (2022). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative au changement climatique en milieu non formel : une étude de cas. *Éducation relative à l'environnement, Regards - Recherches - Réflexions*, [En ligne] 17(1), consulté le 17 février 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ere/8097>
- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris, PUF.
- Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation classe. Dans J.F. Halté, *Inter-Actions*, Université de Metz.
- Charaudeau, P. (2008). *La médiatisation de la science*. Bruxelles : De Boeck.
- Charaudeau, P. (2010). Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales ». *Questions de communication* [En ligne], 17, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/385>
- Charaudeau, P. (2014). La situation de communication comme fondatrice d'un genre ; la controverse. Dans Monte M. et Philippe G. (dir.), *Genres et textes. Déterminations, évolutions, confrontations* (pp.49-57). Presses universitaires de Lyon.
- Charaudeau, P. (2015). *La laïcité dans l'arène médiatique. Cartographie d'une controverse sociale*. INA Editions, collection "Médias essais".
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF, coll. « Pédagogies ».
- Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 33-50). Paris : Éditions Fabert.
- Chateauraynaud, F. (1991). Forces et faiblesses de la nouvelle anthropologie des sciences. *Critique*, 529-530, 458-478.
- Chateauraynaud, F. (2004a). Invention argumentative et débat public regard sociologique sur l'origine des bons arguments. *Cahiers d'économie Politique, Papers in Political Economy*. 2 (47), 191-213.

- Chateauraynaud, F. (2004b). L'épreuve du tangible : expériences de l'enquête et surgissements de la preuve. La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme. *Raisons pratiques*, 15, 167-194.
- Chateauraynaud, F. (2007). La contrainte argumentative. Les formes de l'argumentation entre cadres délibératifs et puissances d'expression politiques. *Revue européenne des sciences sociales, Tome XLV*. (136), 129-148.
- Chateauraynaud, F. (2011). Sociologie argumentative et dynamique des controverses : l'exemple de l'argument climatique dans la relance de l'énergie nucléaire en Europe. *A contrario*, 2(16). 131-150.
- Chateauraynaud, F. (2015). L'emprise comme expérience. *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations, Consulté le 02 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/4931>
- Chateauraynaud, F., Boullier, D. et Gaillaguet, J. (2020). *Socio-informatique et argumentation* [En ligne], consulté le 06 février 2022, URL : <https://socioargu.hypotheses.org/6191>
- Chauvigné, C. (2013). Former ? Éduquer ? Comment s'inscrit l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté dans le parcours des lycéens en France ? In Loïc Clavier (dir.), *Peut-on encore éduquer à l'école ?* (pp. 91-126). Paris : L'Harmattan.
- Chavot, P. & Masseran, A. (2018). The televisual framing of organ transplantations in France, from the 1960s to the 1980s. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*, 8, 85-101.
- Checkoway, B. et Aldana, A. (2013). Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. *Children And Youth Services Review*, 35(11), 1894-1899.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage (1ere Ed. 1985).
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. Actes du colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille 3, 4, 5 octobre 1997.
- Chevallard, Y. (2004). *Vers une didactique de la codisciplinarité. Notes sur une nouvelle épistémologie scolaire*. Journées de didactique comparée 2004, Lyon. [En ligne], consulté le 30 juillet 2022. URL : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Vers_une_didactique_de_la_codisciplinarite.pdf
- Clément, P. (1993). La spécificité de la muséologie des sciences et l'articulation nécessaire des recherches en muséologie et en didactique des sciences, notamment sur les publics et leurs représentations/conceptions. Actes du colloque *La muséologie des sciences et techniques, Remus* (pp.128-165), 12 et 13 décembre 1991.
- Clément P. (2004). Science et idéologie : exemples en didactique et épistémologie de la biologie. Actes du Colloque *Sciences, médias et société* (pp. 53-69). Lyon : ENS-LSH.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Coavoux, S. & Giraud, F. (2020). La forme scolaire déniée des médiations muséales. Enquête sur l'accompagnement des publics. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 7(1), 133-157.

- Colley, H., Hodkinson, P. et Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning : mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*. Leeds : University of Leeds Lifelong Learning Institute.
- Condette J.-F. (2015). Note de lecture “Louis François et les frontières scolaires. Itinéraire pédagogique d’un inspecteur général (1904-2002), Jean-Paul Martin et Nicolas Palluau (dir.), 2014”. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 56, 129-132.
- Condomines, B. & Hennequin, E. (2013). Étudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 5,2, 12-27.
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (2003). L'analyse de données selon la grounded theory. Procédures de codage et critères d'évaluation. Dans D. Céfai (éd.), *L'enquête de terrain* (pp. 363-379). Paris : La Découverte.
- Corcuff, P. (2011). Le savant et le politique. *SociologieS* [En ligne], *La recherche en actes*, consulté le 07 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3533>
- Corcuff, P. (2018). Le bêtisier sociologique et philosophique de Nathalie Heinich. *Lectures* [En ligne], consulté le 28 janvier 2023. URL: <http://journals.openedition.org/lectures/25494>
- Corroy, L. (2020). La créativité en éducation critique aux médias : un défi pour l'école. Dans Jehel, S. et Saemmer, A. (2020). *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique* (pp. 186-196). Villeurbanne : Presses universitaires de l'ENSSIB.
- Cosperec, S. (2018). Développer l'esprit critique des élèves ? Un mouvement anglo-saxon, le Critical Thinking. Actes de la journée d'étude *Formation à l'esprit critique*, 6 décembre 2017, ESPE de Créteil.
- Cotton, D. R.E. (2006). Teaching controversial environmental issues: neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48(2), 223 - 241.
- Coupat, P., Leroux, F. & Ponet, F. (2008). Quelles postures professionnelles dans l'éducation à l'observance thérapeutique ? « Deux expériences de terrain ». *Recherche en soins infirmiers*, 92, 106-113.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-419.
- Couturier, Y. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, 2(1), 8–14.
- Crahay, M. et Fagnant, A. (2007). À propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 161, 79-117.
- Crahay M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Culp, J., Drerup, J. and Yacek, D. (2023). What is democratic education and why should we care ? In Johannes Drerup, Douglas Yacek & Julian Culp (eds.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (pp. 3-9). Cambridge University Press.

D

- Darbellay, F. (2018). L'interdisciplinarité, les aveugles et l'éléphant. *Disciplines à l'épreuve du décentrement, Actualités, Billet*. [En ligne], consulté le 11 novembre 2021. URL : <https://decentered.hypotheses.org/1101>
- Davallon, J. (1992). Le musée est-il vraiment un média? *Publics et Musées*, 2, 99-123.
- Dayan, D. (2009). Raconter le public. Dans C. Méadel, *La réception* (pp.133-143). Paris : CNRS Editions.
- Debord R. (2004). Qu'est-ce que la conscientisation ? *Collectif québécois de conscientisation* [En ligne], consulté le 10 avril 2021. URL : <http://educpop.com/index.php/de-l-educ-pop/30-quest-ce-que-la-conscientisation>
- Debray, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux à l'école laïque*. Paris : Odile Jacob.
- De Cheveigné, S. (1997). La science médiatisée : les contradictions des scientifiques. *Hermès* 21, 121-133
- De Cock, L. et Pereira, I. (2019). *Les pédagogies critiques*. Marseille : Agone.
- De Cock, L. et Picard, E. (dir.) (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone. (nouvelle version sous la direction de L. De Cock en 2017).
- Delepière, M. (2021). Ce que l'école peut (encore) pour l'écologie. *La Revue Nouvelle*, 7, 50-55.
- Delplancke, M. et Chalak, H. (2022). Potentialités et limites des curricula de SVT : quelles contributions des questions environnementales pour une éducation au politique ? *Éducation et socialisation*, 63 [En ligne], consulté le 06 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/18529>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998 [1994]). *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage.
- Deprez, M. (2007). Chercheur cherche sujets : la recherche sur le terrain, l'éthique et la scientificité. *Recherches qualitatives, Hors Série, Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative*, 3, 384-395
- Derouet, J.-L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). *Revue française de pédagogie*, 83, 5-22.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et Justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Éditions Métailié.
- Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck.
- Desanti, J.-T. (1976). *Le Philosophe et les pouvoirs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Désautels, J. (1999). Rapport au savoir et éducation relative à l'environnement. *Education relative à l'environnement*, 1, [En ligne], consulté le 05 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ere/7315>
- Désautels, J. (2002). L'alphabétisation technoscientifique et la démocratisation de la démocratie. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2, 189–195.
- Deschryver, N. et Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32(3), consulté le 10 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1151>

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Develay, M. (2001). Notes critiques : Derouet (Jean-Louis) (Dir.). - L'école dans plusieurs mondes. *Revue française de pédagogie*, 135, 225-226.
- Devereux, G. (1985, [1972]). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion..
- Dewey, J. (2011, [1916]). *Éducation et démocratie, suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. Chicago, Ill.: H. Regnery.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of Inquiry*. Oxford, England: Holt.
- Diemer, A. (2014). Chapitre 4. L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique. Dans Arnaud Diemer éd., *Education au développement durable: Enjeux et controverses* (pp. 99-118). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Diemer, A. & Marquat, C. (2014). Introduction. L'éducation au développement durable serait-elle en train de remettre en cause notre système éducatif ?. Dans : Arnaud Diemer éd., *Education au développement durable: Enjeux et controverses* (pp. 13-31). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Donzelot, J. et Epstein, R. (2006). Démocratie et participation : l'exemple de la rénovation urbaine. *Esprit*, 326, 5-34.
- Dortier, J. (2015). Qu'est-ce que la créativité ?. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 38(3), p.19-19.
- Drouin-Hans, A.-M. (2015). Rêves d'éducation, éducations de rêve : les leçons de l'utopie. *Le Philosophoïre*, 44(2), 39-54.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éd. du Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Dubois, P., Gasparini, R. et Petit, G. (2006). Professeurs des écoles novices : formes collectives et individuelles du "passage à travers le miroir". *Revue française de pédagogie*, 155, 73-82.
- Dupeyron, J.-F. (2012). La grande enfance. *Éducation et socialisation* [En ligne], 32, consulté le 11 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/347>
- Dumas, B. (1999). Les savoirs nomades. *Sociologie et sociétés*, 31(1), 51-62.
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709.
- Durkheim, E. (1966). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France (1re éd. 1922).

E

- Elias, N. (1956). Problems of Involvement and Detachment. *The British Journal of Sociology*, 7(3), 226-252.
- Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris : Fayard.

F

- Fabre, M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie*, 161(4), p.19-78.
- Fabre, M. (2010). Du bon usage des controverses. *RDST* [En ligne], 1 mis en ligne le 15 septembre 2012. URL : <http://rdst.revues.org/195>
- Fabre, M. (2013). Arendt et Dewey : une controverse fictive aux enjeux bien réels. Dans Alain Vergnioux (éd.), *Grandes controverses en éducation* (pp. 75-97). Bruxelles : Peter Lang.
- Fabre, M. (2014a). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation* [En ligne], 36, consulté le 22 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/875>
- Fabre, M. (2014b). Chapitre 1. Le flou des questions socialement vives. Dans : Michel Fabre éd., *Les problèmes complexes flous en éducation: Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique* (pp. 19-35). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Fabre, M. (2017). La faute à Dewey. À propos de quelques contresens sur sa philosophie de l'éducation. *Recherches en éducation*, 28, 124-136.
- Fabre, M. (2017). Problématisation - Problèmes flous. Dans Angela Barthes, Jean-Marc Lange & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éductions à »* (pp. 523-529). Paris : L'Harmattan.
- Fabre, M. (2021). Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie*, 210, 89-99.
- Falaize, B. (2021). La place du débat dans l'école de la République. *Administration & Éducation*, 172, 39-44.
- Favre, D. (2008). Quelques exemples de définitions de l'éducation. Dans Daniel Favre (éd.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants: Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"* (pp. 155-162). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Fensham, P.J. (2002). De nouveaux guides pour l'alphabétisation scientifique. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2(2), 133-149.
- Ferey, C. (2020). La compétence démocratique : celui qui porte la chaussure est-il le meilleur cordonnier ? in GIS Démocratie et Participation, *Actes des sixièmes journées doctorales sur la participation et la démocratie participative*, les 26 et 27 novembre 2020, [En ligne], consulté le 03 juin 2022. URL : <https://www.participation-et-democratie.fr/la-competece-democratique-celui-qui-porte-la-chaussure-est-il-le-meilleur-cordonnier>
- Fido, D. (1999). *Teaching controversial environmental issues in 16-19 A level geography : possibilities and problems* [PhD thesis]. University of Oxford.
- Fieulaine, N. et Cadel, C. (2010). Contextes et sens de l'engagement : Bellecour ou la topologie du champ psychologique. *Canal Psy*, 94, 5-9.

- Flick U. (1998). *The Psychology of the Social*. Cambridge University Press.
- Fobes, C. & Kaufman, P. (2008). Critical Pedagogy in the Sociology Classroom: Challenges and Concerns. *Teaching Sociology*, 36(1), 26-33.
- Fogelin, R. (1985). The Logic of Deep Disagreements. *Informal Logic*, 7, 1-8. (Reprinted in *Informal Logic*, 25(1), 3-11)
- Forquin, J.-C. (1980). La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 51, 77-92.
- Forquin, J.-C. (1983). La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue française de pédagogie*, 63, 61-79.
- Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, 25(2), 211-232.
- Forissier, T. et Clément, P. (2003). Les systèmes de valeurs d'enseignants du secondaire sur la Nature et l'Environnement. Une analyse comparative en France, en Allemagne et au Portugal. Dans A. Giordan, J.-L. Martinand, D. Raichvarg (éd.), *Actes 25 des Journées internationales sur l'éducation scientifique* (pp. 393-398). Chamonix, université Paris Sud.
- Formarier, M. (2012). Approches épistémologique et opérationnelle des concepts. Dans Monique Formarier (éd.), *Les concepts en sciences infirmières: 2ème édition* (pp. 13-26). Toulouse: Association de Recherche en Soins Infirmiers.
- Fortin-Debart, C. et Girault, Y. (2009). De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], 8, consulté le 30 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ere/2219>
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Cours au Collège de France, 1981-1982. Paris: Seuil
- Foucault, M. (2001). Des espaces autres. In D. Defert & F. Ewald (éd.), *Dits et écrits II, 1976-1988* (pp. 1571-1581). Paris : Gallimard.
- Fourez, G. (1997). Qu'entend par « îlot de rationalité » et par « îlot interdisciplinaire de rationalité » ? *Aster*, 25, 217-225.
- Fourquet, J.-C. (1999). Un siècle de théories de l'influence : histoire du procès des médias. *Médiation et information*, 10, 101-116.
- Fourton, C. (2013). La pédagogie engagée. *Tracés*, 25, 179-190.
- Frandji, D. et Vitale, P. (2015). The enigma of Bernstein's 'pedagogic rights'. Dans Vitale, P. and Exley, B. (eds), *Pedagogic rights and democratic education: Bernsteinian explorations of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 13-32). London: Routledge.
- Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques. Code pratique d'Ecole moderne. *Bibliothèque de l'Ecole moderne*, 25. Cannes : Editions de l'Ecole moderne française.
- Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

- Freire, P. (2013 [2006]). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Toulouse : Érès.

G

- Galand, B. (2017). Non, la recherche ne dit pas aux praticiens ce qu'ils doivent faire. *Diversité*, 192, 107-112.
- Galatanu, O. (2011). Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmatolinguistique. Dans Jean-Marie Barbier (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 101-118). Paris : Presses Universitaires de France.
- Galichet, F. (2018). L'émancipation par le savoir : à quelles conditions ? *Recherches en éducation*, 34, 6-16.
- Gallo, S. (2015). La production des hétérotopies à l'école : souci de soi et subjectivation. *Le Télémaque*, 47, 87-95.
- Galvani, P. (2022). Hommage à Edgar Morin : L'épistémologie écosystémique de la complexité vers une identité terrienne. *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], 17(1), consulté le 06 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ere/8227>
- Garnier, B. (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45, 67-91.
- Gaussel, M. (2021). Croyances et connaissances pour enseigner. *Edubref*. Lyon : ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/?p=2155>
- Gautherin, J. (2005). Quand la frontière est bien tracée.... *Éducation et sociétés*, 16, 137-154.
- Gauthier, C. & Tardif, M (2017). *La pédagogie - Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gauthier, E. et Gingras, Y. (2015). Controverse. In Julien Prud'homme, Pierre Doray et Frédéric Bouchard (dir), *Sciences, technologies et sociétés de A à Z* (pp. 63-65). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Gieryn, T. (1983). Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781-795.
- Gil-Perez, D. et Vilches, A. (2005), The Contribution of Science and Technological Education to Citizens' Culture. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5(2), 2005, 253-263.
- Giordan, A. (2010). Éducation thérapeutique du patient : les grands modèles pédagogiques. *Médecine des maladies métaboliques*, 4(3), 305-311.
- Giordano, Y. et Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative / Pourquoi je préfère la recherche qualitative. *Revue internationale P.M.E.*, 29(2), 7-17.
- Giroux, H. A. (1989). *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling, A Critical Reader*. New York: Routledge.
- Godbout, J. et Pouliot, C. (2016). Intégrer les sciences sociales à la formation scientifique. *Tribune du Magazine de l'ACFAS*. En ligne, URL :

<https://www.acfas.ca/publications/magazine/2016/03/integrer-sciences-sociales-formation-scientifique>

- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Delachaux et Niestlé.
- González Gaudiano, E. J. (2022). L'éducation relative à l'environnement sous l'ère néolibérale : ombres et lumières à l'heure du changement climatique. *Éducation et socialisation* [En ligne], 63, consulté le 02 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/18133>
- Gonzalez-Laporte, G. (2014). *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explications?* Rapport de recherche du Labex ITEM.
- Gray, D.S. & Bryce, T.G.K. (2006). Socio-scientific issues in science education: implications for the professional development of teachers. *Cambridge Journal of Education*. 36, 2, 171-192.
- Groleau, A., & Pouliot, C. (2015). Éducation aux sciences et relations de pouvoir dans les controverses sociotechniques. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 15(2), 117–135.
- Groleau, A. (2017). *Rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire : Construction de quatre idéaux-types*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Groleau, A. (2019). Éviter autant la dérive relativiste que la dérive autoritariste en classe de sciences et de technologie à l'ère des fausses nouvelles. *Spectre*, 48(3), 18–20.
- Groleau, A., Arseneau, I. & Pouliot, C. (2022). Miser sur les capacités citoyennes pour faire face à la crise climatique. *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], 17(1), consulté le 03 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ere/7600>
- Guedj, M. et Urgelli, B. (2021). L'interface éducation formelle et non formelle : un chantier en partage pour éduquer à la citoyenneté scientifique. *Can. J. Sci. Math. Techn. Educ.*, 1(1), 1-14.

H

- Habermas, J. (2020). « Dans cette crise, il nous faut agir dans le savoir explicite de notre non-savoir ». *Le Monde, Tribunes*, 11 avril 2020, Propos recueillis par Nicolas Truong.
- Harlé, I. (2012). La construction des contenus d'enseignement : quelle complémentarité des approches sociologique, didactique et historique ? *Recherches en didactiques*, 1(1), 11-23.
- Hart, R. (1992). *Children's participation from tokenism to citizenship*. Florence : UNICEF (United Nations Children's Fund) Innocenti Research Centre.
- Hasni, A. et Dumais, N. (2018). Les controverses en sciences : significations et défis pour les universitaires. *Bulletin du CREAS*, 5, 6-12.
- Haydon, G. (1997). *Teaching About Values: A New Approach*. London: Cassell.
- Heinich, N. (2002). Pour une neutralité engagée. *Questions de communication*, 2, 117-127.
- Hernández, Ó., Goulet, C. & Lampron, A. (2005). L'intention, l'attitude, la norme subjective et la perception du contrôle chez des adolescents et des adolescentes espagnols en regard de l'utilisation du *Double Dutch*. *Recherche en soins infirmiers*, 82, 71-86.

- Hervé, N. (2014). Cartographier des controverses pour apprendre la complexité des Technosciences : l'étude des gaz de schiste en lycée agricole. *Revue francophone du développement durable*, 4, 155-170.
- Hervé, N. (2019). L'enquête dans la cartographie des controverses : principes pour une adaptation dans l'enseignement secondaire. In J. Simonneaux (Ed.), *La démarche d'enquête, contribution à la didactique des Questions Socialement Vives* (pp.171-188), Educagri Editions (Agora recherche).
- Hervé, N. (2022a). L'éducation au futur: Une ressource pour penser l'anthropocène. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 70, 113-123.
- Hervé, N. (2022b). *Penser le futur. Un enjeu d'éducation pour faire face à l'Anthropocène*. Lormont : Le Bord de l'eau, coll. "Critiques éducatives",
- Hess, D. (2004). Controversies About Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science and Politics*, 37(2), 257-261.
- Hess, D. (2005). How do Teachers' Political Views Influence Teaching about Controversial Issues ? *Social Education*, 69, 47-48.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom : The Democratic Power of Discussion*. New York USA : Routledge.
- Hess, D. et McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York : Routledge.
- Hildebrand, D., Bilica, K. & Capps, J. (2008). Addressing controverses in science education: A pragmatic approach to evolution education. *Science & Education*, 17, 1033–1052.
- Hirsch, S. (2017). Aborder les thèmes sensibles à l'école primaire. *Vivre le primaire*, 30(3), 47-49.
- Hirsch, S., Audet, G., Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Guide pédagogique*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et Université du Québec à Trois-Rivières.
- Hirsch, S. & Mc Andrew, M. (2016). L'enseignement de l'histoire des communautés juives au Québec : le traitement curriculaire et les besoins des enseignants. Dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, G. Audet, & J. Ipgrave (eds.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (pp. 9 24). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Hirsch, S. et Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. Dans Sabrina Moisan, Sivane Hirsch, Marc-André Ethier et David Lefrançois, *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (pp. 61-86). Anjou (Québec) : Fides.
- Hocquard, A. (1996). Paul Ricœur (1985). Dans Anita Hocquard, *Éduquer à quoi bon: Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues* (pp. 95-108). Paris: Presses Universitaires de France.
- Hodgkin, S. (2008). Telling it all : a story of women's social capital using a mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 296-316.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York : Routledge.

- hooks, b. (2013, [1994]). La pédagogie engagée. Traduction de Clémence Fourton. *Tracés*, 25, 179-190.
- Houdé O. (2015). Les neurones de la pensée libre. *Cerveau & Psycho*, 72, 48-54.
- Hrairi, S. & Coquidé M. (2002). Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique. *Aster* 35, 149-163
- Hugon M.-A & Viaud M.-L. (2004). L'Éducation nouvelle et l'enseignement secondaire français, de rencontres improbables en rendez-vous manqués. *Informations sociales*, 116, 114-124.
- Hugon, M.-A., Robbes, B. et Viaud, M.-L. (2021). Les pédagogies différentes : quelles mises en pratiques ? Bricolages, hybridations, appropriations. *Spécificités*, 16, 2-9.
- Hurtig-Delattre, C. (2016). *La coéducation à l'école c'est possible !* Lyon : Chronique sociale.

I

- Illich, I. (1972). *Deschooling society*. NY : Harper & Row.
- Ingram, J. D. (2006). The Politics of Claude Lefort's Political: Between Liberalism and Radical Democracy. *Thesis Eleven*, 87, 33–50.
- Irwin, A. (1995). *Citizen science. A study of people, expertise and sustainable development*. Routledge.
- Irwin, A. & Wynne, B. (1996). *Misunderstanding Science? The Public Reconstruction of Science and Technology*. Cambridge University Press.
- Irwin, A. (2001). Constructing the scientific citizen : science and democracy in the biosciences. *Public Understanding of Science*, 10(1), 1-18.

J

- Jacobi, D. (2018). *Culture et éducation non formelle*. Presses de l'Université du Québec.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2004). Sic et Sed sont dans un bateau *Hermès, La Revue*, 38, 198-198.
- Jarraud, F. (2019). Irène Pereira : les pédagogies critiques. *Le Café pédagogique* [En ligne], consulté le 03 décembre 2022, URL : <https://www.cafepedagogique.net/2019/02/08/irene-pereira-les-pedagogies-critiques/>
- Jasanoff, S. (2012). *Science and Public Reason*. Routledge.
- Jeanneret, Y. (2008). La cybernétique de l'imparfait, objets médiatisants et processus de communication. In Y. Jeanneret, *Penser la trivialité – 1 La vie triviale des êtres culturels* (pp.135-179). Paris: Hermès.
- Jeanneret, Y. (2010). Une volonté de savoir au crible d'une querelle médiatique. *Communication et Langages*, 166(4), 75-99.
- Jeanneret, Y. (2014). Critique de la trivialité. Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir. Paris : Éd. Non Standard.
- Jeanneret, Y. et Patrin-Leclère, V. (2004). La métaphore du contrat. *Revue Hermès*, 38, 133-140.
- Jodelet, D. (2003 [1989]). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans Denise Jodelet (éd.), *Les représentations sociales* (pp. 45-78). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Paris : Éd. des Archives contemporaines.
- Joffe, H. (2003). Risk: From Perception to Social Representation. *British Journal of Social Psychology*, 42(1), 55-73.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (2009). Energizing learning: the instructional power of conflict. *Educational researcher*, 38(1), 37-51.

K

- Kahn, P. (2016). De Ferry à Peillon. Réflexions sur l'éducation morale à l'école. *Le Télémaque*, 50, 155-160.

- Kalampalikis, N. & Apostolidis, T. (2016). La perspective sociogénétique des représentations sociales. In G. Le Monaco, S. Delouvé, P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (pp. 69-84). Bruxelles : De Boeck.
- Kant, E. (2015 [1784]). *Qu'est-ce que les lumières ?* Paris : Hatier.
- Kaufman, J. S. and McDonald, J. L. (1995). Preparing teachers to become agents of change. *The Radical Teacher*, 47, 47-50.
- Kellerhals J., Montandon C., Ritschard G., Sardi M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, 33(3), 313-333.
- Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 113-118.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kitzinger, J., Ivana Markova, I. & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie, Groupe d'étude de psychologie*, 57(3), 237-243.
- Krivine, J.P. (2018). La qualité de la preuve en médecine. *Science et Pseudo-Sciences*, [En ligne] 326, consulté le 28 juin 2022. URL : <https://www.afis.org/La-qualite-de-la-preuve-en-medecine>
- Kunz Kollmann, E., Reich, C., Bell, L., & Goss, J. (2013). Tackling Tough Topics: Using Socio-Scientific Issues to Help Museum Visitors Participate in Democratic Dialogue and Increase Their Understandings of Current Science and Technology. *The Journal of Museum Education*, 38(2), 174-186.

L

- Ladage, C. & Chevallard, Y. (2010). La pédagogie de l'enquête dans l'éducation au développement durable. Actes du *Colloque international Éducation au développement durable et à la biodiversité*, IUT de Provence, Digne les Bains, 20-22 octobre 2010.
- Ladage, C. et Chevallard, Y. (2011). Enquêter avec l'Internet : études pour une didactique de l'enquête. *Éducation & didactique*, 2(5), 85-115.
- Ladrière, J. (1988). Concept. *Encyclopædia Universalis* [En ligne], consulté le 20 avril 2022. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/concept/>
- Lahire, B. (1993). Elias Norbert « Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance ». *Revue française de sociologie*, 34(4), 673-676.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et Formation*, 27, 15-28.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation & Didactique*, 1(1), 73-81.
- Lahire, B. (2021, septembre 2). *Manifeste pour la science sociale*. aoc.media. <https://aoc.media/analyse/2021/09/01/manifeste-pour-la-science-sociale/>
- Lahire, B. (2022). Pierre Bourdieu, à travers champs. *Le Monde* du Vendredi 18 février 2022, Rubrique *Critiques / Essais*.
- Lahire B. & Johsua S. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua. *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 4, 29-56.

- Laigle, G. (2012). *Les modèles de communication publique des sciences*. Mémoire de Master « Communication Scientifique et Technique », ENS Cachan.
- Lamarre J.-M. (2006). L'éducation civique et morale à l'école est-elle encore possible ? *Recherche et formation*, 52, 29-41.
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17, 71-94.
- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. Habilitation à Diriger les Recherches, Universités Rennes 2.
- Lange, J.-M. et Barthes, A. (2017). Savoirs. Dans Angela Barthes, Jean-Marc Lange & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (pp. 557-564). Paris : L'Harmattan.
- Lange, J.-M. et Kebaili, S. (2019). Penser l'éducation au temps de l'anthropocène : conditions de possibilités d'une culture de l'engagement. *Éducation et socialisation* [En ligne], 51, consulté le 18 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/5674>
- Lantheaume, F. (2002). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Thèse soutenue à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.
- Lantheaume, F. (2003). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux. *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, 12(2), 125-142.
- Lantheaume, F. (2006). Les difficultés de la transmission scolaire : le lien Algérie-France dans les programmes d'histoire, les manuels et l'enseignement en France. Colloque *Pour une histoire critique et citoyenne*, ENS, Lyon, 20-22 juin 2006.
- Lantheaume, F. (2014). Les religions à l'école: pureté des principes, hybridation des pratiques. *Histoire, Monde & Cultures religieuses*, (32), 9-12.
- Lantheaume, F. (2016). « La formation des enseignants sur le racisme et les questions sensibles. Une formation critique et non relativiste en formation initiale et continue : études de cas et implication de la recherche ». Deuxième rencontre internationale du Réseau International Éducation et Diversité (RIED) – 26-28 octobre. Vidéo accessible en ligne (à partir de 29'25 mn) : <https://www.youtube.com/watch?v=cth1PwNM0dU>
- Lantheaume, F. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.
- Larré, F. & de La Morena, F. (2019). Quel modèle éducatif pour l'apprentissage de la neutralité ? *Recherche & formation*, 91, 43-54.
- Larrère, C. (2010). Les éthiques environnementales. *Natures Sciences Sociétés*, 18, 405-413.
- Larrère, C. (2020). Écologie, éthique et confiance. *Après-demain*, 53,NF, 5-7.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : La découverte.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social : an introduction to Actor-Network-Theory*. New York : Oxford University Press.
- Latour, B. (2007). La cartographie des controverses. *Technology Review*, 82-83.

- Latour, B. (2011). "Nous construisons des outils pour évaluer les controverses". Interview réalisée par Nicolas Chevassus-au-Louis. *Magazine La Recherche*, 456, 76-79.
- Laval, C (2017). L'idéologie de la « modernisation de l'école ». *Carnets Rouges*, 10, 8-10.
- Le Bossé Y. & Dufort F. (2001). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. In Dufort F. & Guay J. (dir.). *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social* (pp. 75-115). Laval (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Le Bouëdec, G. Lavenier, T. & Pasquier, L. (2016). *Les postures éducatives. De la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*. Paris : L'Harmattan.
- Lee, R.M. (1993). *Doing research on sensitive topics*. London : Sage Publications.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : Ed. ESF.
- Legardez, A. (2008). Questions socialement vives et enseignement de l'histoire-géographie : Conférence de clôture. In F. Thénard-Duvivier (coord.), *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie. Actes du Colloque SNES/CVUH* (pp. 143-153). Montbonnot : Adapt Éditions.
- Legendre, R. (dir.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Le Marec, J. (1996). Le visiteur en représentations : l'enjeu des études préalables en muséologie. Thèse de doctorat, Université Jean Monnet de Saint-Étienne.
- Le Marec, J. & Babou, I. (2015). La dimension communicationnelle des controverses. *Hermès, La Revue*, 73(3), 111-121.
- Lemieux, C. (2007). À quoi sert l'analyse des controverses ? *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1(25), 191-212.
- Lemieux, C. (2018). *La sociologie pragmatique*. Paris : La Découverte.
- Lemke, J. (1990). *Talking science : Language, learning and values*. Norwood, NJ : Ablex.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. Dans C. Raisky & M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (pp. 223-251). Bruxelles : De Boeck.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique, Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 4(4), [En ligne], Consulté le 29 novembre 2021, URL: http://criese.recherche.usherbrooke.ca/Communications/Documents_disponibles/intervention_educative.PDF
- Lessard, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité : quant-à-soi personnel ou professionnalisation ? Dans Maurice Tardif (éd.), *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 123-141). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives: La mise en œuvre*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Levinson, M. (2003). Challenging deliberation. *Theory and Research in Education*, 1(1), 23–49.
- Levinson, R. (2018). Introducing socio-scientific inquiry-based learning (SSIBL). *School Science Review*, 100(371), 31-35.
- Lévy, J et Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2(4), 34–46.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1(1), 5-41.
- Libaert, T. et Allard-Huver, F. (2014). La communication sur les sujets sensibles au prisme des sciences de l’information et de la communication. *RICSP*, 11, 81-100.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Lignier, W. & Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Éd. du Seuil.
- Liu, M. (1992). Présentation de la recherche action : définition, déroulement et résultats. *Revue internationale de systémique*, 6(4), 293-311.
- Longuenesse, É. (2018). Du militantisme à l’activisme, remarques sur la circulation de quelques mots entre le français, l’anglais et l’arabe. *Revue internationale de politique comparée*, 25, 83-103.
- Losego, P. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*, 188, 6-12.
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2017). Introduction : défendre la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) ou défendre les conclusions d’une démarche mobilisant la MTE? *Approches inductives*, 4(1), 1–19.
- Luhmann, N. (2001). Confiance et familiarité: Problèmes et alternatives. *Réseaux*, 108, 15-35.
- Lyotard J.-F. (1983). *Le Différend*. Paris : Éd. de Minuit.

M

- Mahmoudi, K. (2020). Esprit critique et pouvoir d’agir: Vers le développement d’une « attitude critique » ?. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66, 51-63.
- Maître de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherches et Educations*, 13, 97-109.
- Mannheim, K. (1956, [1929]). *Idéologie et utopie*. Paris : Librairie Marcel Rivière.
- Marcel, J.-F. (dir.) (2015). *La Recherche-Intervention par les Sciences de l'éducation*. Dijon : Educagri Edition (collection Agora).
- Marcel, J.-F. & Nunez Moscoso, J. (2012). La figura del investigador-ciudadano : hacia un (re)encuentro con el ethos de la investigación en educación. *Revista Estudios Cooperativos*, 17 (1 et 2), 101-121.
- Maréchal, J. (1978). *La Fonction de l'éducation chez les utopistes*. Thèse dactylographiée de l’Université de Lyon II, sous la direction de G. Anvanzini.

- Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 27(3), 343-360.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie*, 188(3), 13-22.
- Marquat, C., Rafaitin, Y. & Diemer, A. (2014). Des Controversial Issues (CI) aux Questions Socialement Vives (QSV) : une clé d'entrée pour comprendre l'éducation au développement durable. *Revue francophone du développement durable*, 4, *Les questions socialement vives*. URL: <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794781/document>
- Marsay, J. (2021). Faire entrer dans la classe les polémiques du monde. *Administration & Éducation*, 172, 95-99.
- Martin, J.-P. et Palluau, N., (dir.) (2014). *Louis François et les frontières scolaires : Itinéraire pédagogique d'un inspecteur général (1904-2002)*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Masciotra, D., Roth, W., Morel, D. (2008). *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Maury, Y. et Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation : à la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66, 3-13.
- Maxwell, B., McDonough, K. et Waddington, D. I. (2019). Teachers' Freedom of Speech in the Classroom. In M. A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1-5). Singapore: Springer.
- Méadel, C. (2009). Repérage sur la réception et ses multiples paradigmes. Dans Cécile Méadel, *La réception* (pp 9-21). Paris : CNRS Editions.
- Méadel, C. (2015). Les controverses comme apprentissages. *Hermès, La Revue*, 73, 45-50.
- Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 25-37.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les Cahiers Dynamiques*, 43(1), 4-9.
- Meirieu, P. (2015). Pour que nos émotions soient vraiment démocratiques ! *Café pédagogique, L'Expresso*, [En ligne], consulté le 30 juillet 2022. URL : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2015/01/16012015article635569918387973960.aspx>
- Meirieu, P. (2018). Janusz Korczack : L'invention des droits de l'enfant. Dans Martine Fournier éd., *Les Grands Penseurs de l'éducation* (pp. 59-62). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Meirieu, P. (2019). Emotions et éducation. Entretien réalisé par Régis Guyon. *Diversité*, 195, 7-16.
- Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. Paris : ESF.
- Meizoz, J. (2004). Postures d'auteur et poétique. *Vox-poetica* [En ligne], consulté le 11 novembre 2021, URL : <http://www.vox-poetica.org/t/articles/meizoz.html>
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école*. Paris : PUF.
- Meuret, D. & Lambert, M. (2011). Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré. *Éducation & didactique*, 5, 71-96.

- Mialaret, G. (1991). Modèle général des situations d'éducation. Dans Gaston Mialaret, *Pédagogie générale* (pp. 30-44). Paris: Presses Universitaires de France.
- MENESR (2004), *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, publication n°2004-115.
- Moirand, S. (2004). De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques: où en est l'analyse du discours? Actes du colloque *Sciences, Médias et Société*, 15-17 juin 2004, ENS Lyon, [En ligne], consulté le 30 juillet 2022. URL : http://sciences-medias.ens-lyon.fr/article.php3?id_article=59
- Moisan, S., Hirsch, S., & Audet, G. (2015). Holocaust Education in Quebec : Teachers' Positioning and Practices. *McGill Journal of Education*, 50 (2-3), 247-268.
- Moisan, S. & Hirsch, S. (2022). Enseigner l'histoire du génocide des Premiers Peuples au Canada : une démarche pour l'analyse critique de ce thème sensible. Dans Sabrina Moisan, Sivane Hirsch, Marc-André Ethier et David Lefrançois, *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (pp. 89-111). Montréal (Québec) : Fides.
- Molinatti, G. (2010). Discours de chercheurs autour d'une controverse socioscientifique. *RDST* [En ligne], 1, consulté le 30 juillet 2022. URL : <http://rdst.revues.org/211>
- Montandon, C. (2005). Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques. Dans O. Maulini & C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variation* (pp. 223-243). Bruxelles : De Boeck.
- Morandi, F. & La Borderie, R. (2001). 6 - La pédagogie comme pensée modélisée. Dans F. Morandi & R. La Borderie (dir.), *Modèles et méthodes en pédagogie* (pp. 116-125). Nathan.
- Moreau, D. (2013). Conclusion. In Alain Vergnion (éd.), *Grandes controverses en éducation* (pp. 277-??). Éditions Peter Lang.
- Morin, E. (2005 [1990]). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morin, E. (2000). Les principes d'une connaissance pertinente. In Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (pp. 35-48). Paris : Seuil.
- Morin, E. (2005 [1990]). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2008). *La méthode*. Paris : Seuil.
- Morin, O. (2019). Problématiser et... re-problématiser les QSVE ; vers une démarche d'enquête structurée par la rencontre de rationalités. In Jean Simonneaux (dir.), *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (pp. 43-64). Dijon : Educagri éditions.
- Morin, O., Urgelli, B. et Desfriches Doria, O. (2018). Construire une carte des représentations des controverses sur une question socialement vive. Fiche méthodologique d'animation. Journée *Quelles postures et méthodes pour éduquer aux questions socialement vives en santé-environnement ?* Pôle régional *Éducation, Santé, Environnement*, GRAINE et IREPS Auvergne-Rhône-Alpes, [En ligne], consulté le 11 février 2021. URL : <https://ese-ara.org/methode/carte-des-representations-des-qsv>
- Morrissette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 38-59.
- Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

- Morrissette, J., Pagoni, M. & Pépin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6(1), 1-7.
- Morvan, A. (2017). Épreuve d'éducation populaire politique au Pavé: Retour critique sur une pratique de récits de vie. *Agora débats/jeunesses*, 76, 107-118.
- Mosher, R. (1982). Curricula and programs in secondary school which positively influence adolescents' development: Where there's the will, there's a way. In F. M. Newmann & C. E. Sleeter (Eds.), *Adolescent development and secondary schooling*. Madison, WI: University of Wisconsin R & D Center.
- Moscovici, S. (2003, [1989]). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In Jodelet D., *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mouffe, C. (2003). Le politique et la dynamique des passions. *Politique et Sociétés*, 22(3), 143–154.
- Mucchielli, R. (1992). La méthode des cas, 8e édition, Paris, ESF éditeur.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

N

- Nédelec, L. & Molinatti, G. (2019). Démarche d'enquête et éducation aux incertitudes : le dispositif des scénarios du futur. Dans : Jean Simonneaux éd., *La démarche d'enquête: Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (pp. 65-81). Dijon cedex: Éducagri éditions.
- Newmann, A. (2017). Review of “The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education” by Diana E. Hess & Paula McAvoy. *Philosophical Inquiry in Education*, 24 (3), 282–285.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques: comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Paris : Flammarion.

O

- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.
- Orange, C. (2005). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. *Aster*, 40, 3-11.
- Orange-Ravachol, D. (2013). Les SVT entre sciences et « éducations à » : une mise à mal des principes qui structurent les savoirs? *Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF – AECSE)*. Montpellier: août 2013.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489–507.

P

- Pair, C. (2002). Conduire le changement. Le ministre vu par le directeur des lycées. Dans Serge Hurtig éd., *Alain Savary : politique et honneur* (pp. 297-308). Paris: Presses de Sciences Po.
- Paillé, P. (2019). Analyse par théorisation ancrée. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 192-193). Toulouse: Érès.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F. et Lafortune, L. (2004). Une pensée réflexive pour l'éducation. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel & L. Lafortune, *Pensée et réflexivité. Théorie et pratique* (pp. 1-12). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Panissal, N. et Strouk, H. (2017). Laïcité et faits religieux : conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ? *Éducation et socialisation* [En ligne], 46, consulté le 14 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2711>
- Panissal, N. (2019). La compétence éthique comme vecteur d'émancipation. In J. Simonneaux (dir.), *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (pp. 103-113). Dijon : Educagri éditions.
- Papamichael, E., Gannon, M., Djukanovic, B., Fernandez, R., Kerr D., and Huddleston, T. Vallianatos, A.. (2016). *Living with Controversy, Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*, Training Pack for Teachers. In *Council of Europe Pestalozzi Programme Training Units*. <https://www.coe.int/fr/web/learning-resources/-/teaching-controversial-issues>
- Pastré, P. (2011). Chapitre 5. La conceptualisation dans l'action : un cadre théorique pour la didactique professionnelle. Dans P. Pastré, *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes* (pp. 149-181). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (2010). *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20.
- Paul, M. (2021). Accompagnement versus médiation : Postures en question ? Entretien. https://www.youtube.com/watch?v=Asd_dI_0hIU
- Pelletier, L. (2019). Un itinéraire de chercheuse-citoyenne : questions de vigilance. Dans J-F. Marcel, L. Lescouarch et V. Bordes (dir.). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche* (pp.57-72). Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- Pelletier, L. (2021). *De la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste. Contribution à une approche socio-anthropologique de l'école et de la société inclusives*. Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, présentée à l'université de La Réunion, le 8 janvier 2021.
- Pennac, D. (2009). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard
- Pereira, I. (2016). Introduction à la pédagogie critique. *Questions de classe(s)* [En ligne], consulté le 15 octobre 2021, URL : <https://www.questionsdeclasses.org/introduction-a-la-pedagogie-critique/>

- Pereira, I. (2017). Les paradoxes de la norme scolaire. *Le Journal des psychologues*, 344, 28-33.
- Pereira, I. (2018). La pédagogie radicale selon Henry Giroux. *Les Cahiers de pédagogies radicales* [En ligne], consulté le 03 décembre 2022. URL : <https://pedaradicale.hypotheses.org/615>
- Pereira, I. (2019). Connaissez-vous les pédagogies critiques ? *The conversation* [En ligne], consulté le 06 mars 2022. URL : <http://theconversation.com/connaissez-vous-les-pedagogies-critiques-114771>
- Pereira, I. (2021). Les pédagogies critiques ou le refus de la confusion néolibérale en pédagogie. Dans Frédéric Darbellay, Zoe Moody Maude Louviot (dir.), *L'école autrement : les pédagogies alternatives en débat* (pp.113-130). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Périlleux, T. (2019). Épreuve: (*test, trial – prueba*). Dans Agnès Vandeveldde-Rougale (éd.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 259-262). Toulouse: Érès.
- Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Former des enseignants réflexifs ? In Marguerite Altet et al. (dir.), *Former des enseignants réflexifs* (pp. 79-94). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Pesce, S., Doublet, M. & Guillet, J. (2021). Chapitre 1. Enjeux et paradoxes de l'empowerment dans le contexte des centres sociaux. Dans S. Pesce, M. Doublet & J. Guillet (Dir), *Vers une pédagogie de l'engagement* (pp. 17-31). Nîmes: Champ social.
- Pestre, D. (2006). *Introduction aux Science Studies*. Paris: La Découverte.
- Pestre, D. (2007). L'analyse de controverses dans l'étude des sciences depuis trente ans. Entre outil méthodologique, garantie de neutralité axiologique et politique. *Mil neuf cent, Revue d'histoire intellectuelle*, 1(25), 29-43.
- Piot, C. (2021). La neutralité de l'enseignant laïque. *Ressources*, 23, 112-122.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Mémo Seuil.
- Plantin, C. (2002). Des polémistes aux polémiqueurs. In M. Murat, G. Declercq, J. Dangel (éds), *La parole polémique* (pp.377-408). Paris : Champion.
- Plantin, C. (2016). Éliminer, maintenir, renforcer les désaccords. [En ligne], consulté le 01 juin 2022, URL : <http://www.icar.cnrs.fr/membre/cplantin/eliminer-maintenir-renforcer-les-desaccords/>
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- Pouliot, C. (2019). Éducation aux démarches d'enquête citoyennes. In J. Simonneaux (dir.), *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives* (pp. 115-128). Dijon : Educagri éditions.
- Pouliot, C. et Groleau, A. (2011). L'approche des îlots de rationalité interdisciplinaires : pour une éducation aux sciences et à la citoyenneté. *Pédagogie collégiale*, 25(1), 9-14.
- Pouliot, C. et Godbout, J. (2014). Thinking outside the 'knowledge deficit' box. *EMBO Reports*, 15(8), 833-835.
- Prairat, E. (2009). Vers une déontologie de l'enseignement. *Éducation et didactique*, 3(2), 113-131.
- Prairat, E. (2021). L'éthique enseignante : ce qu'elle est, ce qu'elle n'est pas. *Éthique en éducation et en formation*, 10, 14–26.

- Pratt D. and Associates (1998). *Five Perspectives on Teaching in adult and higher education*. Krieger Publishing Company.
- Prochasson, C. et Rasmussen, A. (2007). Du bon usage de la dispute. Introduction. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1(25), 5-12.
- Prud'homme, J., Doray, P. et Bouchard, F. (2015). *Sciences, technologies et sociétés de A à Z*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Q

- Quintin, J. (2011). La souffrance à l'école : un malaise éthique. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 117-126.
- Quintin, J-J. (2013). *Approches et démarches de la recherche en sciences de l'éducation. Cours de Master 1 Sciences de l'éducation*. CNED : Université de Rouen et Université Lyon 2.

R

- Rabant, C. (1968). L'illusion pédagogique *L'inconscient, Revue de psychanalyse*, 8, 89-118.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Raynaud, D. (2018). Les controverses au carrefour de deux spécialités. Introduction. Dans Dominique Raynaud, *Sociologie des controverses scientifiques* (pp. 17-53). Paris: Éditions Matériologiques.
- Raynaud, P. (2011). Durkheim sur l'éducation. Dans : Raymond Boudon éd., *Durkheim fut-il durkheimien : Actes du colloque organisé les 4 et 5 nov. 2008 par l'Académie des Sciences morales et politiques* (pp. 173-184). Paris: Armand Colin.
- Rayou, P. et Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 23-38.
- Ravez, C. (2018). Regards sur la citoyenneté à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 125. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=125&lang=fr>
- Ravez, C. (2020). Enseigner les sciences humaines et sociales : entre savoirs et société. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 135. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=135&lang=fr>;
- Ravez, C. (2021). L'Éducation nouvelle : une mosaïque centenaire. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 138. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=138&lang=fr>
- Razumnikova, O.M. (2013) *Divergent Versus Convergent Thinking*. In: Carayannis E.G. (eds) *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship* (pp. 546-552). New York: Springer.
- Rennes, J. (2016). Les controverses politiques et leurs frontières. *Études de communication*, 47, 21-48.
- Rey, B. (2005). Peut-on enseigner la problématisation ? *Recherche et formation*, 48, 91-105.
- Rhéaume, J. (2009). La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d'un centre de santé et services sociaux. *Sociologie et sociétés*, 41(1), 195–215.

- Ricœur, P. (1998). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 339-359.
- Roelens, C. (2022). Penser éducation au politique et questions environnementales dans la démocratie. *Éducation et socialisation* [En ligne], 63, consulté le 20 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/18710>
- Roqueplo, P. (1974). *Le partage du savoir. Science, culture, vulgarisation*. Paris : Le Seuil.
- Roqueplo, P. (1993). *Climats sous surveillance - Limites et conditions de l'expertise scientifique*. Paris : Editions Economica.
- Roqueplo, P. (1997). *Entre savoir et décision : l'expertise scientifique*. Paris : Éditions de l'INRA.
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81, 23-30.
- Rudduck, J. (1986). A strategy for handling controversial issues in the secondary school. Dans J.-J. Wellington (Ed.), *Controversial Issues in the Curriculum* (pp.). Oxford: Blackwell.
- Rumpala, Y. (2016). Science-fiction, spéculations écologiques et éthique du futur. *Revue française d'éthique appliquée*, 2(2), 74-89.
- Russell, B. (1956). *Portraits From Memory and Other Essays. John Stuart Mill*. Simon and Schuster.

S

- Sadler T.D. (2009). Socioscientific issues in science education: labels, reasoning, and transfer. *Cultural Studies of Science Education*, 4(3), 697–703.
- Sadler, T.D., Amirshokohi, A., Kazempour, M. and Allspaw, K.M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 353-376.
- Sadler, T.D. et Zeidler, D.L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 909-921.
- Saint-Amand, D. et Vrydaghs, D. (2011). Retours sur la posture. *COntEXTEs* [En ligne], 8, consulté le 11 novembre 2021. URL: <http://journals.openedition.org/contextes/4712>
- Samson, G., Maziade, C.-H. et Delisle-Thibeault, G. (2016). De l'éducation au passage à l'action : la Bourse du carbone Scol'ERE. *Vivre le primaire*, 29(3), 68-69.
- Sauvé L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement. Origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(1), 169-187.
- Sauvé, L. (2015). L'éducation relative à l'environnement. Dans D. Bourg. et A. Papaux (dir), *Dictionnaire de la pensée écologique* (pp.376-379). Paris : Presses Universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp.15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Schiele, B. (2005). Publiciser la science ! Pour quoi faire ! Dans Isabelle Paillart, *La publicisation de la science. Exposer, communiquer, débattre, publier, vulgariser* (pp. 11-52). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Schiele, B. (2015). Communication publique des sciences et des technologies. Dans Julien Prud'homme, Pierre Doray et Frédéric Bouchard (dir), *Sciences, technologies et sociétés de A à Z* (pp.49-53). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How professionals think in action*. New-York: Basic books.
- Schön, D.A. et Rein, M. (1994). *Frame reflection: Toward the resolution of intractable policy controversies*. New York: Basic Books.
- Schopenhauer, A. ([1864], 1998). *L'art d'avoir toujours raison*. Paris : Mille et Une Nuits.
- Sen, A. (2003). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Trad. Michel Bessières. Paris : Odile Jacob, Ed. Poche.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Éds.). (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Shor, I. (1992). *Empowering education. Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Simonneaux, J. (2019, dir.). *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives*. Dijon : Educagri éditions.
- Simonneaux, J., Simonneaux, L., Hervé, N., Nédélec, L., Molinatti, G., Cancian, N. et Lipp, A. (2017). Menons l'enquête sur des questions d'Education au Développement Durable dans la perspective des Questions Socialement Vives. *Revue des HEP et institutions de Suisse Romande et du Tessin*, (22), *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte de l'éducation en vue d'un développement durable*, 143-160.
- Simonneaux, L. (2003). L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée. *Aster*, 37, 189-214.
- Simonneaux, L. (2005). Vivre des controverses scientifiques en classe. *Les Cahiers pédagogiques*, 434, 15-16.
- Simonneaux, L. & Legardez, A. (2011). Introduction générale. Didactique des questions socialement vives: Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. Dans Alain Legardez éd., *Développement durable et autres questions d'actualité: Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 15-29). Dijon: Educagri éditions.
- Simonneaux, L. et Simonneaux, J. (2014). Panorama de recherches autour de l'enseignement-apprentissage des questions socialement vives liées à l'environnement et à l'agronomie. *Revue francophone du développement durable*, 4, 109-129.
- Slimani, M., Barthes, A. & Lange, J. (2020). Les questions environnementales au miroir de l'événement Anthropocène : tendance politique et hétérotopie éducative. *Le Télémaque*, 58, 75-88.
- Slimani, M. (2021). *Vers une éducation au politique à travers les questions environnementales*. ISTE Editions.
- Smeyers, P. et Depaepe, M. (2008). Pushing Social Responsibilities. The Educationnalization of Social Problems. Dans *Id.* (dir.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (pp. 1-11). Springer.

- Sommer, C. M. (1998). Social representations and media communications. In Uwe Flick, *The Psychology of the Social* (pp.186-195). Cambridge University Press.
- Souchier, E. (1988). L'image du texte. Pour une théorie de l'énonciation éditoriale. *Les Cahiers de médiologie*, 6, 137- 145.
- Souto Lopez, M. et Dehantschutter, L. (2020). Sociologie et didactique : histoire, enjeux et complémentarités d'un rapprochement. *Éducation et didactique*, 14(2), 9-37.
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L. et Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6(1), 29-47.
- Star, S.L. & Griesemer J. (1989). Institutionnal ecology, 'Translations', and Boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoologie. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Stradling, R., Noctor, M. & Baines, B. (1984). *Teaching Controversial Issues*. London: Edward Arnold.
- Stradling, R. (1985) Controversial issues in the curriculum. *Bulletin of Environmental Education*, 170, 9-13.
- Stengers, I. (1987). *D'une science à l'autre, des concepts nomades*. Paris : Seuil.
- Stengers, I. (1997). *Sciences et pouvoirs. Faut-il en avoir peur ?* Bruxelles : Labor.

T

- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6(18), 129-140.
- Tardif, M., Borgès, C. & Malo, A. (2012). Introduction. Dans Maurice Tardif éd., *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 7-17). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Thiel, F. (1997). The pedagogisation of social crises. Dans Heyting F., Koppen J., Lenzen D. et Thiel F. (eds), *Educational Studies in Europe. Amsterdam and Berlin compared* (pp. 69-82). Oxford : Berghahn Books.
- Thémines, J.-F. (2004). Quatre conceptions de la géographie scolaire : un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie ? *Cybergeog : European Journal of Geography* [En ligne], consulté le 31 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeog/4325>
- Thomazet, S. et Merini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 137-148.
- Tolini, G. (2019). Célestin Freinet et Paulo Freire : des pédagogies de transformation sociale. In Laurence De Cock et Irène Pereira (dir.), *Les pédagogies critiques* (pp.21-34). Marseille : Agone.
- Trench, B. (2008). Towards an analytical framework of science communication models. In Cheng, D., Claessens, M., Gascoigne, T., Metcalfe, J., Schiele, B. and Shi, S. (eds.), *Communicating science in social contexts: new models, new practices* (pp. 119-138). Springer Netherlands.
- Trompette, P.& Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3 (1), 5-27.

- Tupin, F. (coord.) (2003). De l'efficacité des pratiques enseignantes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, Toulouse : PUM.
- Turner D. et Wright, L. (2005). Introduction : Deep disagreement reexamined. *Informal Logic*, 25(1). 25-35.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des "questions vives" en histoire-géographie. In Legardez A. & Simonneaux L., *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (pp. 119-135). Paris : ESF.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008a). Mémoires et histoire scolaire : quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie*, 165, 31-42.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008b). Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie. *Les Cahiers Théodile*, 9, 79-100.

U

- UNESCO (1988). *Colloque international sur la planification coordonnée du développement de l'éducation scolaire et de l'éducation extrascolaire*. Rapport final. Paris, 7-11 septembre 1988.

V

- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive : Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche & formation*, 66, 65-78.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck.
- Vacher, Y. (2018). Recherche, pratique, formation. *Diversité*, 192, 68-72.
- Vandamme, P. (2013). Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement. *Revue française de pédagogie*, 182, 107-116.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en éducation et formation*, 34, 1-33.
- Venturini, T. (2008). *La cartographie des controverses*. Communication au Colloque CARTO 2.0, Paris, le 3 avril.
- Venturini, T. (2010). Diving in Magma. *Public Understanding of Science*, 19, 258-273.
- Venturini, T. (2012). Building on faults : how to represent controverses with digital methods. *Public Understanding of Science*. 21(7), 796-812.
- Vergnioux, A. (2009).
- Vergnioux, A. (2013). *Grandes controverses en éducation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Vezier, A. et Buttier, J.-C. (2021). Laïcité et postures professionnelles : une introduction. *Ressources*, 23, 6-11.
- Viala, A. (2016). Posture. Dans A. Glinoyer et D. Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, [En ligne], consultée le 11 novembre 2021, URL : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/69-posture>
- Viaud, M.-L. (2013). *Montessori, Freinet, Steiner, une école différente pour mon enfant ?* Éditions Nathan.

- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 137-170.
- Vincent, G. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135.

W

- Wagner, A.-C. (2018). « Champ ». *Sociologie* [Online], *Les 100 mots de la sociologie*, Consulté le 06 février 2022, URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/3206>
- Wagnon, S. (2019). Chapitre 1. Éduquer autrement, une histoire ancienne. Dans S. Wagnon, *De Montessori à l'éducation positive: Tour d'horizon des pédagogies alternatives* (pp. 19-71). Wavre: Mardaga.
- Ward, J. & Peretti-Watel, P. (2020). Comprendre la méfiance vis-à-vis des vaccins : des biais de perception aux controverses. *Revue française de sociologie*, 61, 243-273.
- Weisser, M. (2004). Compétences argumentatives des enfants d'âge scolaire : les profils interactionnels au cours préparatoire et au cours moyen. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 435-455.
- Wellington, J.-J. (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wynne, B. (1996). May the Sheep Safely Graze? In S. Lash, B. Szerszinski, & B. Wynne (Eds.), *Risk, Environment and Modernity* (pp. 44-83). London: Sage.

X

Y

- Young, M.F.D. (1971). *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*. Collier-Macmillan.
- Young, R.E. (1984). Teaching Equals Indoctrination: The Dominant Epistemic practices of our Schools. *British Journal of Educational Studies*, XXXII, 220-238.

Z

- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L. & Howes, E. V. (2005). Beyond STS : A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89, 357-377.
- Zimnovitch, H. (2010). La revue des livres : *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Luc Boltanski, Gallimard, 2009. *Comptabilité Contrôle Audit*, 16, 159-166.

SOMMAIRE DETAILLE

PROPOS LIMINAIRE 4

1. Les motivations de cette synthèse 4
2. Comment aborder ce mémoire ? 4
3. Présentation du “chemin argumentatif” 5
4. Nos convictions personnelles sur l'éducation au politique 7

INTRODUCTION : QUESTIONNER L'ÉDUCATION AU POLITIQUE

A. Comprendre l'éducation à travers le concept de postures 10

- A1. L'éducation, une utopie de socialisation 10
- A2. L'utopie de socialisation et l'interdit de l'emprise 11
- A3. Le dualisme des modèles politiques d'éducation 12
- A4. Les questions politiquement sensibles et le pluralisme des valeurs dans les curriculums 14
- A5. Des postures aux utopies éducatives ? 17
- A6. La portée du concept de posture dans l'hétérotopie éducative ? 18

B. L'éducation au politique en démocratie : une question de postures 19

- B1. Différentes formes d'éducation au politique : une question d'engagement démocratique 19
- B2. La proposition de Ricoeur pour l'éducation moderne 24
- B3. L'éducation au politique : entre évitement et militantisme 25
- B4. L'hypothèse d'une contradiction herméneutique 26

C. Notre horizon politique : éduquer aux questions politiquement sensibles pour agir en démocratie 28

- C1. Utiliser l'hétérotopie pour éduquer au politique 29

C2. Développer la capabilité politique des éducateurs.....	30
C3. Définir des curriculums pour une éducation au politique.....	31
D. Notre proposition : les postures comme analyseurs de l'éducation au politique.....	34
Annonce du plan de ce mémoire	36

CHAPITRE 1 : DÉFINIR LES QUESTIONS POLITIQUEMENT SENSIBLES

Les idées principales.....	40
L'essentiel : Une approche interdisciplinaire des questions politiquement sensibles	40
A. Interdisciplinarité et complexité	42
B. L'interdisciplinarité focalisée en Sciences de l'Éducation	44
B1. L'ambition interdisciplinaire des fondateurs	45
B2. Capitalisation des savoirs et modélisation des faits d'éducation.....	45
B3. La nécessité d'un travail de synthèse interdisciplinaire	46
C. Comprendre la vivacité d'une question : la pluralité des champs.....	49
C1. Les sciences du langage : débat, controverse, polémique, argumentation	50
C2. De la sociologie des controverses à la sociologie de la justification.....	52
• Usages épistémologiques du terme "controverse"	52
• De la sociologie des connaissances scientifiques à la sociologie des controverses ..	53
• La sociologie de la traduction et les réseaux d'acteurs	55
• Trajectoires argumentatives et cadres d'énonciation : <i>la balistique argumentative</i> .	56
• La sociologie des épreuves : une sociologie pragmatique.....	58
• Rapprochement entre la sociologie des épreuves et la sociologie de la justification	59

C3. Les sciences de la communication : des controverses médiatisées aux questions politiquement sensibles	60
• De la controverse à la polémique	61
• Médiation et circulation de représentations sociales	62
• La dimension politique des productions médiatiques.....	63
• Des questions éthiquement et politiquement sensibles.....	65
• Implications d’une approche communicationnelle des questions sensibles	66
C4. Vers une approche socio-discursive et communicationnelle des questions vives.....	67
D. Les questions vives en éducation et en formation.....	68
D1. Des controversial issues aux controverses sociotechniques	69
D2. Des questions d’actualité aux questions socialement vives : quels savoirs enseignés ?	70
D3. Thèmes sensibles et sujets tabous : émotions, subversivité et postures	73
D4. Les questions vives en éducation	77
• Différentes catégories de questions vives en éducation	78
• De la dynamique d’une question vive en éducation	79
BILAN : Des questions controversées aux questions politiquement sensibles	81

CHAPITRE 2 : PÉDAGOGIES DES QUESTIONS POLITIQUEMENT SENSIBLES

Les idées principales.....	85
L’essentiel : La diversité des attitudes et des stratégies pédagogiques.....	85
A. Une diversité d’attitudes pédagogiques	88
A1. Attitudes et positions	89
A2. Les “positions” archétypales de Kelly.....	90
A3. La “position” d’impartialité engagée : conditions et résistances	91
A4. La diversité des attitudes derrière les positions de Kelly	91
• Ce que nous apprennent les travaux de Stradling.....	91
• Ce que nous apprennent les travaux de Hess.....	93
A5. Une première modélisation des attitudes des pédagogues : divulgation et emprise.....	94
A6. Le sentiment de contrôle des situations pédagogiques.....	95
A7. Les attitudes juridiquement acceptables.....	95
A8. Des attitudes controversées : divulgation, emprise et contrôle	96
A9. Des positions aux attitudes, puis aux postures ?.....	98
B. Trois stratégies pédagogiques et trois formes de participation des apprenants	99
C. Les pédagogies du débat : un agir communicationnel ?	101
C1. Débat conventionnel et jeu de rôle	101
C2. Différences d’argumentations dans le débat ou le jeu de rôle.....	102
C3. La participation de l’élève au débat.....	103
C4. Une participation liée à l’attitude de l’enseignant	104
C5. La “controverse constructive” : éduquer par le conflit intellectuel	105
C6. Le développement de la réflexivité critique par le débat ?.....	107

D. Les pédagogies de l'enquête : une pensée critique et réflexive.....	109
D1. La citoyenneté politique comme intention éducative.....	109
• Développer une diversité des modes de pensée.....	109
• Développer des compétences civiques par l'expérience	110
D2. Des modélisations anglo-saxonnes de la démarche d'enquête	111
D3. Des modélisations francophones	114
D4. Quelques stratégies d'enquête par cartographie des controverses	115
• Cartographier avec des étudiants ingénieurs	116
• Cartographier avec des élèves du secondaire	118
• Cartographier par îlots de rationalité	120
• Cartographier et élaborer des scénarios du futur	121
D5. Les attitudes des enseignants durant la démarche d'enquête.....	123
D6. Des liens entre engagement pédagogique et engagement politique	124
E. Les pédagogies de la transformation sociale : une conscientisation politique	125
E1. L'émancipation par l'éducation : une question pédagogique	126
E2. L'émancipation par l'instruction	128
E3. L'émancipation par la conscientisation critique	128
E4. La finalité éducative : un agir transformateur.....	130
E5. Différents pouvoirs d'agir.....	132
E6. Emancipation, participation et politisation	133
E7. L'éducation non formelle, entre empowerment radical et néolibéral	134
E8. L'empowerment néolibéral dans l'éducation formelle.....	135
E9. Les attitudes et stratégies du pédagogue de la transformation.....	137

E10. Évaluer l'engagement des apprenants ?.....	138
E11. Les réticences des éducateurs et des apprenants.....	139
E12. Vers une (re)politisation des pratiques pédagogiques ?.....	140
BILAN : Des engagements pédagogiques aux engagements politiques ?.....	142

CHAPITRE 3 : LE CONCEPT DE POSTURE ÉDUCATIVE

Les idées principales.....	146
L'essentiel : Modéliser la diversité des postures d'éducation au politique.....	146
A. Etat des connaissances pluridisciplinaires sur le concept de posture.....	149
A1. Une image de soi, en contexte et en situation	149
A2. Une manière d'occuper une position.....	150
A3. La posture comme une médiation "stylée"	150
A4. La posture comme mise en scène de soi, à la fois discours et acte	151
A5. La posture, articulation de croyances, d'expériences et d'intentions d'action.....	152
A6. En arrière-plan de la posture, une épistémologie personnelle changeante.....	154
A7. Une implication dans la situation : exemple de l'Éducation thérapeutique du patient	156
A8. De l'implication à l'engagement en situation d'épreuves	157
A9. Notre proposition : entre manière de faire et manière d'être.....	158
B. Des situations d'épreuves aux postures éducatives	159
B1. La posture, une construction dans l'interaction d'une situation	159
B2. Comprendre les situations par le modèle de l'énaction.....	160
B3. Des situations d'épreuves pour comprendre les postures	161
B4. Diversité des principes de justice en situation d'épreuve	163

B5. Question politiquement sensible, situation d'épreuve et posture	164
C. La construction interdisciplinaire du concept de posture	165
C1. Conceptualiser : un processus d'abstraction et de modélisation	165
C2. Un maraudage pluridisciplinaire.....	167
C3. Une interdisciplinarité focalisée sur les pratiques pédagogiques	168
• Une didactique sociologique	170
• Une sociologie de la médiation	171
• Une médiation didactique : des conceptions aux représentations	172
C4. Le concept nomade de représentations sociales	175
C5. Les déterminants représentationnels d'une posture	177
C6. Posture éducative et modèle pédagogique	178
D. Exemples d'application du concept de posture	180
D1. Exemple de situations d'épreuve et postures associées.....	180
• A propos des contenus d'enseignement.....	180
• A propos des normes éducatives	181
• A propos des formes et des intentions éducatives	182
D2. Neutralité de l'éducateur et posture de neutralisation	183
Bilan : Modéliser les postures en situation d'épreuves.....	187
Un système de représentations interreliées	187
Les postures, des formes sociales de subjectivité	189
Les postures, des outils pour un travail réflexif en formation.....	189

CHAPITRE 4 : RECHERCHES COLLABORATIVES AUX CARREFOURS D'UNIVERS ÉDUCATIFS

Les idées principales.....	193
L'essentiel : Enquêter et former au carrefour de l'éducation formelle et non formelle	194
A. Développer des recherches avec les éducateurs	196
A1. Des recherches critiques sur l'éducation et la formation.....	196
A2. Intentions, postures et méthodes dans les recherches participatives	197
A3. Positions et postures pour la coproduction de savoirs.....	201
A4. La posture collaborative du chercheur	203
• Une posture entre distanciation et engagement avec les praticiens.....	204
• Une posture impartiale, engagée et critique pour comprendre et agir.....	205
• Des postures de recherches aux postures éducatives ?	206
A5. Catégorisation des savoirs co-produits dans une recherche collaborative	208
A6. Méthodes pour des recherches collaboratives sur les postures	208
• Le polythéisme méthodologique pour comprendre la complexité des postures.....	208
• Approche qualitative ou quantitative ?	210
• Limites des approches qualitatives et quantitatives, et posture du chercheur	212
• Quanti/quali : une vision réductrice.....	213
• Les méthodes du chercheur-bricoleur : quelques points de vigilance	213
• Une approche spiralaire à réinterroger	215
B. Pourquoi enquêter au carrefour de l'éducation formelle et non formelle ?	216
B1. Un continuum d'engagement au carrefour d'univers éducatifs variés ?	218
B2. Nos recherches en cours sur les postures d'éducation au politique.....	220

B3. Des recherches collaboratives vers la formation réflexive	222
C. De l'utilisation des postures éducatives pour une recherche-formation ?	224
C1. Mettre en place de formation interprofessionnelle d'éducateurs.....	225
C2. Résistances des éducateurs et limites d'une formation à la réflexivité	228
Bilan : des recherches collaboratives sur l'éducation au politique.....	230
CONCLUSION : ENGAGEMENT PÉDAGOGIQUE ET ENGAGEMENT POLITIQUE	
Les idées principales.....	233
L'essentiel.....	233
A. Éducation au politique : des représentations sociales en question	235
A1. L'émancipation par l'éducation : un projet politique	235
A2. Engagement pédagogique et engagement politique ?	235
A3. Les postures, analyseurs d'engagement pédagogique et politique	237
A4. L'éducation au politique : un défi de postures	238
A5. Questionner l'éducation au politique par des recherches collaboratives.....	240
B. Retour sur l'horizon politique de nos recherches.....	241
B1. Changer de paradigme pour éduquer au politique ?	241
B2. Oser expérimenter des pédagogies critiques ?.....	243
B3. Le dialogue informé : un modèle de recherches en pédagogie.....	244
B4. Les obstacles au dialogue informé.....	246
B5. Penser les conditions d'une éducation au politique.....	247
BIBLIOGRAPHIE	249

Résumé court

Depuis plus de quinze ans, en s'intéressant aux attitudes des éducateurs et à leurs stratégies de pédagogisation de questions politiquement sensibles, nous montrons une diversité d'engagements professionnels, visant plus ou moins explicitement le développement d'une citoyenneté politique, c'est-à-dire la prise en charge collective, éclairée et démocratique d'affaires publiques controversées. Dans cette visée d'éducation au politique, les pédagogies mobilisées sont le plus souvent inscrites dans une conception socioconstructiviste, dialogique et expérientielle de l'apprentissage.

Mais si l'optique d'émancipation citoyenne et politique est une finalité éducative d'apparence consensuelle, nos travaux montrent que les postures adoptées par les éducateurs lors de la pédagogisation de questions politiquement sensibles sont diverses et toujours intimement liées aux interactions en situation et en contexte. Les questions politiquement sensibles génèrent ainsi des situations d'épreuve dans le sens où les acteurs font l'expérience d'une vulnérabilité de l'ordre épistémologique, éthique et politique. Ils se retrouvent alors à gérer des dilemmes personnels et professionnels, et des contradictions liées à une diversité d'intentions, de croyances et d'expériences relatives aux publics apprenants, aux finalités de l'éducation et à la sensibilité politique des questions traitées.

Nous défendons l'idée qu'en lien avec des programmes de recherches participatives, au carrefour de l'éducation formelle et non formelle, cette diversité des postures pourrait devenir un outil réflexif au sein de recherches-formations portant l'espoir d'une (re)politisation des pratiques pédagogiques par les éducateurs eux-mêmes.

L'enjeu de nos recherches est donc de saisir les conditions et les limites des pratiques pédagogiques s'appuyant sur le traitement de questions politiquement sensibles. Il s'agit d'évaluer comment la pédagogisation de questions politiquement sensibles pourrait contribuer à un engagement politique des éducateurs et des apprenants, pour une éducation visant la conscientisation critique et la transformation sociale démocratique, au carrefour d'une hétérotopie socioéducative.

Mots clés : éducation au politique, questions politiquement sensibles, pédagogies critiques

Résumé long

Depuis plus de quinze ans, nos enquêtes tentent d'identifier les conditions d'une prise en charge pédagogique de questions politiquement sensibles, par essence complexes, expertisées et médiatisées, visant une socialisation et une émancipation politique.

Pour cela, nous étudions la diversité des attitudes et des stratégies pédagogiques lors du traitement de telles questions, dans des espaces d'éducation formelle, et plus récemment aux carrefours d'autres espaces éducatifs. Dans ces espaces se confrontent diverses représentations des publics apprenants, de la sensibilité politique de ces questions, et d'une éducation à la citoyenneté, plus ou moins engagée.

Nos recherches montrent que les attitudes et les stratégies pédagogiques associées à la pédagogisation de questions politiquement sensibles tentent de conscientiser la diversité des problématisations et des argumentations présentes dans l'espace public, et d'imaginer, voire de mettre en œuvre des solutions alternatives acceptables pour le bien commun et par la gestion démocratique des conflictualités et du pluralisme agonistique.

Si les démarches pédagogiques d'enquête et de débat sur des questions politiquement sensibles semblent prometteuses pour une entrée dans une éducation au politique, elles doivent encore définir les conditions épistémologiques, didactiques et communicationnelles qui pourraient favoriser le développement d'une compréhension avertie et raisonnée des expertises, des problématisations et des argumentations, et finalement le développement d'un jugement réflexif, pragmatique, moral et politique.

La question des effets de ces pédagogies sur l'engagement civique et politique des apprenants nous semble également largement ouverte à des recherches collaboratives, sachant que « nous manquons de données d'ensemble permettant d'appréhender les pratiques citoyennes et d'engagements des enfants et adolescents. » ([Conseil de l'enfance et de l'adolescence, 2018](#), in [Ravez, 2018](#), p.11).

Nous proposons d'utiliser le concept de posture éducative pour analyser les logiques d'engagement des éducateurs dans une éducation au politique, lors du traitement de questions politiquement sensibles. Notre modélisation des postures éducatives se construit à partir de la description et la compréhension socio-didactique et communicationnelle des engagements pédagogiques en situation d'épreuves. Ces épreuves, qui amènent les acteurs à renoncer au caractère doxique du monde au sein duquel ils évoluent ([Lemieux, 2018](#)), sont liées à la pédagogisation d'objets politiquement sensibles. Dans nos recherches, nous avons été confronté à une diversité de questions politiquement sensibles, expertisées par les sciences de la vie et de la terre (comme la question de l'origine anthropique du réchauffement climatique, de l'origine et de l'évolution de l'homme, de la santé alimentaire), mais également par les sciences humaines et sociales (comme la question des discriminations sexistes, raciales et

antisémites, ou encore de les effets d'influence des discours médiatiques sur les représentations et les pratiques sociales).

Dans l'état actuel de nos connaissances, les postures des éducateurs en situations d'épreuves s'accompagnent d'attitudes et de stratégies en cohérence avec un système de représentations à propos : 1. des finalités de l'éducation à la citoyenneté et de la socialisation politique (Audigier, 2008 ; Chauvigné, 2013 ; Bozec, 2014) ; 2. des publics et de leurs capacités d'apprentissage et de civisme (Barthes, 2017 ; Boone, 2016) et 3. de la nature rationnelle, morale, politique et/ou sensible (Mouffe, 2003) de la question à traiter. Ce système de représentations, qui évoluent en fonction des contextes et des situations, constitue les logiques d'arrière-plan des postures qu'adoptent les éducateurs.

Au sein des institutions éducatives plus ou moins formelles qui choisissent de pédagogiser des questions politiquement sensibles, ces postures sont diverses et s'inscrivent dans différents paradigmes pédagogiques (Bruter, 2001). En situation d'épreuves pédagogiques, ces postures traduisent divers arrangements individuels contextualisés entre plusieurs logiques d'action et de justification (Derouet, 1988). Cette diversité pourrait être le signe d'une potentielle évolution pédagogique (Thémines, 2004), qui conduirait à l'émergence de nouvelles identités professionnelles à visée éducative.

En interaction avec la situation d'épreuves et le contexte de l'action éducative, la posture adoptée reflète aussi le degré d'engagement de l'éducateur en faveur d'une éducation au politique. Aux prises avec des questions politiquement sensibles, cette posture est aussi la traduction individuelle des principes d'obligation de neutralité et d'impartialité (Larré et de la Morena, 2019), mais également d'un interdit de l'emprise pédagogique (Meirieu, 2021) et d'une crainte de l'endoctrinement politique (Ravez, 2018) dans les institutions éducatives publiques et laïques (Gautherin, 2005 ; Piot, 2021 ; Vandamme, 2013).

Le concept de posture éducative nous permet donc d'analyser le degré d'engagement pédagogique plus ou moins critique, pragmatique et radical (Balazard, 2015) des éducateurs aux prises avec une question politiquement sensible.

A travers des recherches collaboratives, avec les éducateurs, au carrefour de l'éducation formelle et non formelle, nous souhaitons continuer à rendre opérationnel ce concept de postures en enquêtant par collection de situations d'épreuves, dans différents contextes éducatifs. L'hétérogénéité des données permettra de tester la validité et la résistance du cadre d'analyse par une confrontation systémique à la diversité des approches pédagogiques de questions politiquement sensibles et en s'intéressant aux rapprochements et aux catégorisations de situations opérés par les acteurs eux-mêmes (Lemieux, 2018). Ces recherches collaboratives permettront d'interroger les conditions et les limites de la pédagogisation de questions politiquement sensibles (Thiel, 1997), et d'une évolution des pratiques pédagogiques vers une éducation au politique en démocratie.

Dans l'état actuel de nos connaissances, et dans la logique critique de Boltanski (2009), la diversité des postures éducatives à propos de questions politiquement sensibles pourrait refléter l'existence d'une "contradiction herméneutique", c'est-à-dire d'une critique démocratique des institutions elles-mêmes dans leurs capacités à éduquer au politique.

Les recherches en venir testeront l'idée selon laquelle la mise en lumière de cette contradiction, dans des contextes de recherches collaboratives et de recherches formation, pourrait contribuer à une évolution des pratiques éducatives, par l'implication directe et réflexive des acteurs concernés, par le dialogue informé et dans un idéal de transformation sociale par conscientisation critique.

Understanding political education using the concept of posture

The pedagogization of politically sensitive issues as exemple

Short Abstract

For more than fifteen years, by looking at educators' attitudes and pedagogical strategies when dealing with politically sensitive issues, we have shown a diversity of pedagogical commitments, aimed more or less directly at the development of political citizenship, i.e. collective, informed and democratic handling of controversial public affairs. In this aim of education for politics, the pedagogies are most often based on a socio-constructivist, dialogic and experiential conception of learning.

But if the perspective of citizen and political emancipation is a seemingly consensual goal, our work shows that the postures adopted by educators when dealing with politically sensitive issues are diverse and always intimately linked to interactions in situations.

The pedagogization of politically sensitive issues therefore generates situations of trial in the sense that the actors experience the vulnerability of a socio-epistemological order. They then find themselves managing personal and professional dilemmas, and contradictions linked to a diversity of educational intentions, beliefs and experiences relating to the learners and the political sensitivity of the issues.

In collaborative research programmes, we argue that, at the intersection of and non-formal education, this diversity of postures could become a reflexive tool for research-training, bearing the hope of a (re)politicisation of pedagogical practices by the educators themselves.

The challenge of our research is therefore to understand the conditions and limits of pedagogization of politically sensitive issues. The aim is to evaluate how this specific pedagogisation could contribute to a political commitment of educators and learners for democratic social transformation, at the crossroads of a socio-educational heterotopia.

Keywords: education in politics, politically sensitive issues, democracy, critical pedagogies

Long summary

For more than fifteen years, our investigations have attempted to identify the conditions for pedagogization of politically sensitive issues, aiming at citizen emancipation and political socialisation.

To this end, we are studying the diversity of attitudes and pedagogical strategies when dealing with these issues in formal education and, more recently, at the crossroads of other educational spaces. In these spaces, various representations of the learning public, of the political sensitivity of these issues, and of a more or less committed education for citizenship are confronted.

Our research shows that the attitudes and pedagogical strategies during pedagogization of politically sensitive issues attempt to raise awareness of the diversity of problematizations and arguments present in the public space, and to imagine, and even implement, alternative solutions that are acceptable for the common good and for the democratic management of conflictualities and agonistic pluralism.

If these pedagogical approaches of investigation on politically sensitive issues seem to be promising devices for an entry into a political education, they still need to define the epistemological, didactic and communicational conditions that could favour the development of an informed and reasoned understanding of expertises, problematizations and argumentations, and finally the development of a reflexive, pragmatic, moral and political judgment.

The question of the effects of these pedagogies on the civic and political commitment of learners seems to be wide open for collaborative research, knowing that "we lack overall data allowing us to apprehend the civic practices and commitments of children and adolescents. ([Council for Childhood and Adolescence, 2018](#), in [Ravez, 2018](#), p.11).

We propose to use the concept of *educational posture* to analyze the logics of educators' engagement in political education when dealing with politically sensitive issues. Our modeling of educational postures is based on the description and understanding of pedagogical commitments in a situation of trials. These trials, which lead actors to renounce the doxic character of the world in which they evolve ([Lemieux, 2018](#)), are linked to the pedagogization of politically sensitive issues. In our research, we have been confronted with sensitive issues in life and earth sciences (such as the question of the anthropic origin of global warming, the origin and evolution of man), but also in humanities and social sciences (such as the question of sexist, racial and anti-Semitic discriminations, or the influence of media discourses on social representations and practices).

In the current state of our knowledge, educators' postures in situations of trials are accompanied by attitudes and strategies in adequation with a system of representations about:

1. the aims of citizenship education and political socialisation (Audigier, 2008; Chauvigné, 2013; Bozec, 2014); 2. the learning and civic capacities of their audiences (Barthes, 2017; Boone, 2016) and 3. the rational, moral, political and/or sensitive nature (Mouffe, 2003) of the issue that they want to address. This system of representations, which evolve according to contexts and situations, constitutes the background logics of educational postures.

Within the more or less formal educational institutions that choose to deal with politically sensitive issues, these postures are diverse and are part of different pedagogical paradigms (Bruter, 2001). In situations of pedagogical trials, these postures reflect various individual and contextualized arrangements between several logics of action and justification (Derouet, 1988). This diversity could be the sign of a pedagogical evolution (Thémines, 2004), leading to the emergence of new professional and educational identities.

In interaction with the situation of trial and the context of the educational action, the posture also reflects the degree of commitment of the educator to political education. When dealing with politically sensitive issues, this posture is also the individual translation of the principles of the obligation of neutrality and impartiality (Larré and de la Morena, 2019), but also of a ban on pedagogical control (Meirieu, 2021) and political indoctrination (Ravez, 2018) in public and secular educational institutions (Gautherin, 2005; Piot, 2021; Vandamme, 2013).

Finally, the concept of educational posture allows us to analyze the degree of more or less critical, pragmatic and radical pedagogical commitment (Balazard, 2015) of educators who try the pedagogization of a politically sensitive issue.

Through collaborative research with educators, at the crossroads of formal and non-formal education, we wish to continue to operationalise this concept of posture by investigating a collection of situations of trials, in different educational contexts. The heterogeneity of the data will make it possible to test the validity and resilience of the analytical framework by systematically confronting the diversity of pedagogization of politically sensitive issues, and by focusing on the connections and categorisations of situations made by the actors themselves (Lemieux, 2018). This collaborative research will make it possible to question the conditions for the evolution of practices towards a political education in democracy, through the pedagogization of politically sensitive issues.

In the current state of our knowledge, and following Boltanski (2009), the diversity of educational postures regarding politically sensitive issues could reflect the existence of a "hermeneutic contradiction", i.e. a democratic critique of the institutions themselves in their capacity to realize a political education. In contexts of collaborative and formative research, future research will test the idea that highlighting this contradiction could contribute to an evolution of educational practices, through the direct and reflexive involvement of the actors concerned, through informed dialogue and in an ideal of social transformation using critical consciousness.

