

Articles

Jean Simonneaux, Nicole Tutiaux-Guillon, Alain Legardez

Éditorial: éducations à ... et sciences sociales, perspectives des recherches francophones

1 Introduction

Dès la fin du 19^e siècle, certaines « éducations à » ont pu être introduites dans les enseignements soit dans les disciplines existantes (l'éducation à la santé et à la salubrité par exemple s'insère tant dans les sciences que dans l'instruction ménagère) soit en parallèle (l'éducation antialcoolique) (Freyssinet-Dominjon, Nourrisson 2009; Lebeaume 2010; Nourrisson, Parayre 2012). Parallèlement nombre de systèmes scolaires ont introduit sous des formes diverses une éducation à la citoyenneté. Mais depuis la fin du 20^e siècle, l'introduction d'éducations à semble de nouveau d'actualité et affecte, inégalement, toutes les cultures. Les dénominations et les formes en sont variées (éducation à la santé, éducation aux droits de l'homme, éducation à la paix, éducation au développement durable, éducation à la responsabilité, éducation à l'entrepreneuriat, éducation à la citoyenneté). Les « éducations à » peuvent avoir un caractère transversal, transdisciplinaire ou parfois a-disciplinaire, ou être rattachées à différents champs disciplinaires, soit à l'intérieur de disciplines installées soit comme enseignement complémentaire dans un système disciplinaire. Les sciences humaines et sociales sont ici doublement concernées: d'une part, versant enseignement, elles peuvent être les références des disciplines scolaires concernées (l'histoire, la géopolitique, la sociologie, l'économie...), d'autre part, versant recherche en éducation, elles peuvent questionner et éclairer ces changements (sociologie de l'éducation, philosophie de l'éducation, didactiques...).

Ce numéro se propose d'entrer dans une réflexion qui pose les « éducations à » non comme un donné, mais comme un objet que à l'on peut déconstruire, rendre intelligible de différents points de vue, voire aider à construire comme domaine d'enseignement. Ainsi l'éducation à la paix peut-elle être envisagée du point de vue du contexte géopolitique (prend-elle les mêmes finalités et les mêmes contenus dans un État où la guerre est un souvenir lointain ou dans un État où les conflits récents sont encore à vif ?), du point de vue de l'histoire (dans quels contextes historiques introduit-on ce type d'éducation? Y a-t-il eu des antécédents par exemple entre les guerres mondiales ?), du point de vue des didactiques (quel curriculum? quels apprentissages sont en jeu? quelles situations sont propices à leur construction? quels obstacles rencontrent les enseignants et les apprenants? comment en évaluer l'efficacité – le risque de guerre, pierre de touche de la réussite de cette éducation, n'étant ni programmable ni souhaitable ?). C'est ce point de vue didactique qui domine dans ce numéro. Doussot examine en quoi la géographie contribue à la formation d'un citoyen écologiquement responsable et Richit en quoi les sciences sociales aident les élèves à construire leur orientation. L'article de Barthes et Jeziorski insiste sur les risques d'une fragmentation des enseignements et de l'absence d'approche systémique d'une éducation à au niveau de l'université. Panissal et Brossais argumentent le rôle effectif du débat dans l'apprentissage d'une citoyenneté scientifique. Les sciences humaines et sociales posent aussi la question centrale de tels projets d'éducation à: quel être humain, quel-le acteur-actrice social-e, quelle personne, quel-le citoyen-ne

veut-on former? C'est aussi la question sous-jacente à nombre d'articles, par exemple lorsqu'il s'agit de questionner la formation de l'esprit critique (Barthes, Jeziorski; Cardin, LeVasseur; Doussot) ou plus largement celle du citoyen (Cardin, LeVasseur; Panissal, Brossais). Si la plupart des articles prennent directement en compte les « éducations à » prescrites et effectivement mises en œuvre, la centration sur les disciplines n'exclut pas de contribuer à une réflexion sur les projets éducatifs englobants: en interrogeant les cadres sociaux de l'enseignement de l'histoire et les légitimations à l'œuvre pour cet enseignement, LeVasseur et Cardin posent celle-ci comme une éducation au vivre en société qui déborde largement le cadre initial de la discipline scolaire.

Même si les articles de ce numéro sont loin de s'y limiter, nous appuyons cette introduction sur le cas français. Ceci nous permet de poser quelques questions qui nous semblent éclairantes sur les « éducations à » et sur la contribution des sciences humaines et sociales à ces éducations. Surtout nous essayons par là même de préciser en quoi les cadres théoriques des didactiques peuvent être (partiellement) spécifiques aux recherches francophones.

2 Tradition scolaire française et éducations à

Depuis la constitution d'un système scolaire puissamment administré (à la fin du 19^e siècle), la définition de ce qui doit être enseigné a fait l'objet de très nombreuses tentatives de normalisation. La mise en place d'une « forme scolaire » (Vincent 1994; Monjo 1998) a conduit à faire admettre par tous, à considérer comme nécessaires, un certain nombre de caractéristiques:

- un découpage horizontal du savoir en « matières scolaires » (la grammaire, la géographie, l'algèbre...); ces matières scolaires sont considérées comme d'autant plus dignes qu'elles ont leur homonyme dans la sphère universitaire (Ross 2002); le savoir légitime est donc celui qui peut s'inscrire dans une de ces matières organisées en disciplines scolaires.

- une organisation de la transmission de ces contenus de façon verticale, en fonction de la structuration de l'école en « classes » d'âge, voire de niveau; ceci impose un découpage des matières selon une progressivité d'enseignement qui correspond inégalement à une structuration logique des contenus (thématique, historico-chronologique) ou à une progression d'apprentissage (pour comprendre ceci il faut déjà connaître cela, donc il faut apprendre cela avant ceci).

- contrôle du processus de transmission et de ses résultats par les pratiques d'évaluation, chez les élèves (examens, diplômes), mais aussi dans le corps enseignant (concours, formation des enseignants, inspections).

Pour l'essentiel, cette structure des savoirs scolaires est restée la même depuis le début du 20^e siècle et s'est étendue progressivement jusqu'à l'enseignement technique et professionnel. Ceci n'exclut cependant pas l'émergence de quelques « éducations à » souvent fragiles et éphémères introduites dans un souci de progrès social (instruction ménagère, premières formes d'éducation à la santé).

La crise de l'école, résultant pour partie des interrogations sur les contenus adaptés à une massification du public, pour partie de l'évolution de la société et des attentes sociales pour l'école, mais aussi la montée (au moins dans les perceptions) de « problèmes sociaux » tels que la détérioration de l'environnement, l'incivilité et la violence, ont amené dans les années 1990 en France à introduire des « éducations à » (Audigier, Tutiaux-Guillon 2008; Pagoni, Tutiaux-Guillon 2012): « Education à l'environnement – EE », « Education civique, juridique et sociale – ECJS » (Alpe, Legardez 2000), puis « Education au

développement durable – EDD », qui viennent s’ajouter aux deux qui existaient déjà depuis fort longtemps: l’éducation civique et l’éducation physique et sportive¹, et à celles dont la place reste mouvante et souvent contestée, comme les « éducations à » la santé, à la sécurité, à la sexualité, à l’orientation... Comme les noms l’indiquent, ces « éducations à » ne sont pas des « enseignements de » (Lebeaume 2010) : elles ne possèdent d’ailleurs pas les caractéristiques de ce que l’on appelle les « disciplines scolaires », qui sont toutes définies non seulement par des contenus, mais aussi par des tâches scolaires et des procédures, elles mêmes hiérarchisées. Outre les objets et notions à enseigner, la construction disciplinaire intègre les découpages chronologiques, les méthodes d’enseignement, les pratiques d’évaluation pour construire un « grillage » épistémologique (Muller 2007). Or les « éducations à » ne sont pas actuellement structurées ainsi. Il ne s’agit pas non plus d’éducation au sens générique – d’où l’interrogation sur le statut de ces « éducations à », qui ont en commun quatre caractéristiques principales (Alpe, Legardez 2011) :

- elles sont thématiques et interdisciplinaires – voire adisciplinaires, « transversales » (selon la terminologie du ministère de l’éducation nationale français): elles échappent ainsi à la structuration horizontale de la forme scolaire même si elles intègrent des savoirs disciplinaires;

- elles ont une relation étroite avec des questions de société, et interpellent directement les acteurs, parce qu’elles sont d’abord une réponse à une certaine forme de la demande sociale d’éducation; autrement dit, soit en redondance, soit en écart avec les finalités pérennes, elles répondent à des urgences sociales (apparentes ou avérées) conjoncturelles. Elles peuvent alors être porteuses des orientations proposées et des comportements attendus mais aussi des modalités et procédures de prises de décision dans une société démocratique;

- elles accordent une place importante aux valeurs qui constituent une part des prescriptions; en ce sens elles transforment des finalités en objets de travail scolaire, même si elles les partagent avec des disciplines scolaires;

- elles ont comme objectif, généralement explicite, de faire évoluer des comportements, car le but est de comprendre pour agir et d’agir pour se changer soi, changer la société, voire changer le monde. Du coup la structuration verticale par classe d’âge repose plus sur le développement des compétences individuelles que sur la décomposition progressive des savoirs à apprendre.

Ces caractéristiques sont en rupture avec le modèle standard de la forme scolaire en s’appuyant généralement sur des dispositifs didactiques particuliers. Elles posent le problème de la place et de la légitimité des savoirs: scientifiques, académiques, sociaux, scolaires (Legardez, Simonneaux 2006; Alpe 2006) dont elles sont porteuses, c’est-à-dire ici celle des savoirs des sciences sociales et des savoirs sur la société qui circulent hors des mondes académiques et scolaires. Elles posent aussi une autre question beaucoup plus politique, celle de la relation entre les finalités – c’est-à-dire le modèle d’individu et de société qui sous-tend le projet scolaire – et, au-delà des contenus, les formes mêmes dans lesquelles se réalisent l’enseignement et l’apprentissage scolaires. Plus largement elles peuvent offrir l’occasion de réfléchir sur les mutations des systèmes scolaires, qui sont bien entendu des objets sociaux et historiques comme les autres.

¹ Il n’est pas indifférent de noter que ces éducations à ont été pérennisées en référence au redressement politique et social de la France dans les années 1940.

3 Les sciences sociales dans le système scolaire français: quelles contributions aux éducations à?

Les « éducations à » reposent à nouveaux frais la vieille question de l'articulation de l'éducation et de l'instruction et en particulier ici des connaissances (disciplinaires) nécessaires pour comprendre le monde et la société, interpréter les situations et agir. Ce qui complique les choses est peut-être qu'elles postulent toutes un individu autonome, alors que l'autonomie y oscille entre sa définition de capacité à choisir les connaissances pertinentes et à les utiliser de son propre chef – définition qui maintient un lien fort avec les savoirs disciplinaires – et une autre approche qui met au premier plan l'engagement moral ou intellectuel de l'individu, pour changer le monde et se changer lui-même. Or cette définition-là peut être intégrée dans les disciplines existantes ou non, leur être commune ou non, donc peut imposer un véritable travail de reconstruction pour être articulée sur des pratiques et des apprentissages disciplinairement situés; elle impose aussi une réflexion sur le rapport au monde, aux autres et à soi qui se construit à l'École.

Considérons les disciplines qui dans le système français sont l'avatar scolaire des sciences sociales: histoire, géographie, économie, sociologie, gestion, droit; les deux premières enseignées sous le même nom, les autres en « sciences économiques et sociales » (infra SES), ou en « économie et gestion » (infra EG), ou encore désormais dans les « principes de base d'économie et de gestion » (infra PBEG). Ces disciplines sont évoquées dans des articles de ce numéro (Doussot, Richit).

3.1 Les enseignements économiques

SES, EG et PBEG ne sont enseignées qu'au lycée, c'est à dire dans les trois dernières années du secondaire. L'enseignement de la gestion, encore dénommée « économie d'entreprise » ou parfois de manière un peu abusive « micro-économie », apparaît précocement dans la filière technologique. La forte croissance des filières technologiques (EG) puis professionnelles (filières professionnelles tertiaires) a contribué à son développement significatif, avec un positionnement réciproque entre les deux enseignements (technologique et professionnel) qui a évolué au rythme de nombreuses « rénovations », les plus récentes tentent d'accroître la légitimité scolaire de la filière technologique en la différenciant plus fortement des filières professionnelles et en les rapprochant des disciplines universitaires de référence (économie, management, droit). Les SES sont introduites dans l'enseignement secondaire à la fin des années 1960 avec la création d'une filière d'enseignement général spécifique, dont l'existence a été plusieurs fois remise en cause (Chatel et al. 1990). L'enseignement des SES continue de susciter de nombreux débats avec de multiples rapports d'experts et prises de positions où s'affrontent la place attribuée aux différentes approches économiques, mais aussi les finalités attribuées à cet enseignement (former des citoyens responsables, comprendre les principaux mécanismes de la vie économique, découverte d'une discipline et préparation à une poursuite d'études...) ou bien encore la représentation de l'entreprise qui se construit dans cet enseignement.

On imagine aisément que ces enseignements pourraient contribuer à une éducation à, récemment promue et encore marginale: l'éducation à l'entrepreneuriat (Champy-Remoussenard 2012). Cependant des contenus spécifiques pourraient aussi être sollicités pour l'éducation au développement durable (les relations économie-société-environnement) ou à la santé

(approches sociologiques). Richit a étudié comment SES et PBEG sont mobilisés dans l'éducation à l'orientation. Enfin la confrontation aux débats de société (au moins en SES) entre dans l'éducation au débat et à la citoyenneté analysée par Panissal et Brossais.

3.2 L'histoire et la géographie

L'histoire et la géographie sont installées au primaire dès le 19^e siècle et dans l'ensemble du secondaire depuis 1902 et ont survécu à toutes les réformes. Toutes deux ont des finalités bien ancrées de formation du citoyen et de construction d'une identité commune, à côté des finalités intellectuelles et culturelles, finalités que nul ne conteste, même si le sens des mots a notablement changé depuis le début du 20^e siècle. Les contenus prescrits peuvent directement intégrer des thématiques en prise sur l'éducation au développement durable (c'est largement le cas en géographie comme le montre aussi l'article de Doussot) ou sur une éducation à la citoyenneté (en géographie autour du rapport entre citoyen et territoire et en histoire où les questions politiques se taillent la plus grande part des programmes). Le socle commun des connaissances et des compétences (MEN 2006), pour le collège (les quatre premières années du secondaire), définit les buts communs à toutes les disciplines; compétences sociales et civiques, compétences d'autonomie et d'initiative s'apparentent aux prescriptions d'éducatives à. Les récents programmes de lycée (MEN 2010 ssq.) prescrivent aussi des capacités que les élèves doivent acquérir dont celles qui s'acquièrent pour et par l'argumentation. Surtout, dans les conceptions qu'en ont les enseignants, histoire et géographie partagent avec les SES le souci fondamental et fondateur d'une éducation critique (cf. LeVasseur et Cardin) revendiquée aussi par les « éducations à » en particulier face à l'abondance d'informations et à l'inégale fiabilité de celles-ci. C'est d'ailleurs l'objet d'une éducation à recommandée en France depuis les années 1970: l'éducation aux médias².

Cependant ces disciplines, même si leurs finalités rencontrent les buts des « éducations à », ne sont pas structurées pour interpellier les acteurs, rendre explicite les valeurs sous-tendant les projets sociaux ou faire évoluer directement les comportements. Elles peuvent porter à la connaissance des élèves des informations qu'ils ne pourraient pas connaître autrement, et qui ont leur pertinence pour les « éducations à », mais elles demeurent organisées par des thématiques disciplinaires que les enseignants réfèrent plus souvent aux savoirs universitaires qu'aux problèmes de société.

Cependant ces disciplines, même si leurs finalités rencontrent les buts des «

² Le CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information) est chargé de l'éducation aux médias dans le système éducatif français depuis 1983. Il a pour mission d'apprendre aux élèves une pratique citoyenne des médias, grâce à des partenariats entre enseignants et professionnels de l'information. Cette éducation implique désormais une éducation à l'usage du web. Elle a fait l'objet d'un encadrement plus net depuis 2007: "Pour que l'éducation aux médias puisse ne plus être considérée comme une affaire de militants ou d'amateurs, il paraît nécessaire de passer au stade d'une démarche globale, construite et pilotée. L'enjeu est tel pour le fonctionnement de notre démocratie comme pour les apprentissages fondamentaux (maîtrise des langages, culture générale, esprit critique, autonomie, citoyenneté) – qui ne peuvent pas faire l'économie d'une formation minimale à l'usage des médias modernes – que le système scolaire a le devoir de mettre en place les conditions d'une meilleure intégration de ces objectifs aux enseignements existants." écrit l'inspection générale de l'éducation nationale. Source : eduscol.education.fr/.../education-aux-medias/.../recommandations-fr

éducations à », ne sont pas structurées pour interpeller les acteurs, rendre explicite les valeurs sous-tendant les projets sociaux ou faire évoluer directement les comportements. Elles peuvent porter à la connaissance des élèves des informations qu'ils ne pourraient pas connaître autrement, et qui ont leur pertinence pour les « éducations à », mais elles demeurent organisées par des thématiques *disciplinaires* que les enseignants réfèrent plus souvent aux savoirs universitaires qu'aux problèmes de société.

4 Les apports des didactiques

4.1- Didactiques des disciplines, disciplines scolaires et éducations à...

De la même manière que l'enseignement s'est structuré autour des disciplines, les recherches didactiques se sont organisées selon un découpage disciplinaire: en effet – et même si les références théoriques mobilisées peuvent appartenir à d'autres champs scientifiques – ce qui spécifie les didactiques au sein des sciences de l'éducation est la centration sur les contenus (prescrits, enseignés, appris). Nombre de didacticiens sont issus initialement d'une formation dans la discipline scientifique homonyme à la discipline scolaire. Les didactiques se différencient entre elles en référence aux disciplines, et surtout la didactique s'est différenciée de la pédagogie par son attention aux entrées disciplinaires, voire n'est légitimée que dans une forme de « vénération de la discipline » (Chevallard 2006). Comme on le voit dans les articles de ce numéro, ceci oriente le questionnement relatif aux « éducations à » dans deux directions conjointes: les particularités des « éducations à » relativement aux enseignements disciplinaires (Barthes, Jeziorski), et les relations entre « éducations à » et disciplines installées (Doussot; Panissal, Brossais; Richit). Ceci signifie aussi que ce sont les instruments théoriques des didactiques qui sont mobilisés pour interroger les « éducations à »: didactique s'entend ici comme étude méthodique et outillée visant à produire des connaissances valides sur ce qui est prescrit, s'enseigne et s'apprend dans une discipline spécifique. Proposer de bonnes pratiques peut être un but de ces recherches mais ce n'est ni le seul ni toujours le principal, même si la plupart de ces recherches ont aussi comme objectif d'éclairer les réflexions voire les pratiques des enseignants.

Les didactiques se sont développées depuis maintenant une bonne trentaine d'années; elles ont donné lieu à circulation des modèles et des concepts, à des emprunts croisés, voire à des rapprochements entre didactiques des sciences sociales³ ou entre didactique des sciences et des technologies (Hasni, Lebeaume 2010). Les années 2000 voient l'émergence d'une didactique comparée : la comparaison ne porte plus seulement sur la circulation de concepts d'une didactique disciplinaire à une autre, mais consiste à distinguer le caractère spécifique du caractère générique au sein des phénomènes didactiques et à opérer la « mise à jour de points aveugles respectifs » dans les différentes didactiques disciplinaires (Mercier et al. 2002). Même si pour le moment peu de travaux de didactique comparée ont pour objet les « éducations à », il n'en demeure pas moins que cette analyse peut se révéler pertinente pour des objets situés dans une transversalité aux disciplines, et auxquelles le ministère impose

³ Ceci se manifestait par exemple dans les colloques de didactiques qui ont eu lieu à l'INRP entre 1986 et 1996 (et qui ont donné lieu à publication) ou plus récemment dans le développement d'une nouvelle association dévolue à la recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales (www.irahsse.org)

à toutes les disciplines de participer. D'ailleurs à défaut de comparaison entre didactiques, des projets récents sur les « éducations à » associent plusieurs didactiques comme c'est le cas pour la recherche menée sur « l'éducation au développement durable; appuis et obstacles⁴ » à laquelle collaborent les auteurs de ce texte. Cette recherche croise plusieurs perspectives didactiques disciplinaires (histoire, géographie, économie, sciences de la vie et de la terre, chimie, zootechnie, agronomie...) et pose des questions de didactiques « régionales »: didactiques des questions « scientifiques » socialement vives et didactiques des questions « sociales » socialement vives, qui convergent pour analyser l'objet d'étude EDD.

Cette recherche s'inscrit dans une didactique que nous pouvons qualifier de critique. Le développement d'un courant didactique critique dans le champ didactique francophone à partir de la fin des années 1990, parfois rattaché à une didactique comparée, semble plus immédiatement pertinent pour les questions de recherche sur les éducations. Ce courant critique contribue à dépasser une structuration disciplinaire de la didactique mais surtout réoriente les recherches à partir du concept de Questions Socialement Vives (Legardez, Simonneaux 2006; Simonneaux, Legardez 2011). D'autres travaux relevant de cette didactique critique peuvent être signalés: les recherches autour de l'Education relative à l'Environnement (Bader, Girault, Sauvé) mais aussi le courant international des Socio-Scientific Issues (SSI) en didactique des Sciences. Dans ce cas, il est admis que raisonnement doit prendre en compte la complexité de la question, un nécessaire examen sous plusieurs angles sur un questionnement en cours qui doit faire preuve de scepticisme face au manque d'information (Sadler et al. 2007).

Il est frappant de voir les convergences entre les objets de cette didactique critique, qui tous cristallisent des enjeux de valeurs et de choix politiques, avec certaines « éducations à » (ERE bien sûr, mais aussi EDD et éducations aux médias, au débat, à la citoyenneté). Avec les questions socialement vives, les recherches sur l'enseignement-apprentissage s'élargissent à un questionnement sur les finalités et la validité des contenus disciplinaires et des activités scolaires. A la croisée de ces différentes entrées, se trouvent les problématiques des valeurs, de l'expertise, de la médiatisation et des cultures.

Les recherches didactiques ont explicitement exploré les dimensions épistémologiques, axiologiques et sociales des enseignements et des apprentissages disciplinaires et plus récemment celles des « éducations à ». Dans cette perspective, ces recherches peuvent privilégier ou croiser plusieurs dimensions:

- les dimensions socio-épistémologiques des savoirs scolaires ainsi que des savoirs et pratiques de références : construction et paradigmes des disciplines scolaires, étude des domaines de validité, des modalités d'élaboration des savoirs, des enjeux des acteurs autour de ces savoirs, du rôle des modèles, des incertitudes et controverses sur ces références;
- les dimensions psycho-sociales du processus d'enseignement-apprentissage sont étudiées au travers des représentations, des raisonnements, des prises de décision et plus globalement des engagements des acteurs.
- Les dimensions opérationnelles avec l'analyse des dispositifs éducatifs: débats, environnement numériques, travaux personnels, projets participatifs,

⁴ Recherche subventionnée par l'ANR 08-BLAN-135
- acronyme ED2AO
- 2009-2012 - coordinateur J.M. Lange (université de Rouen).

interactions entre pairs.

Les contributions à ce numéro, spécifiques des « éducations à » dans leur questionnement, recouvrent ces trois dimensions et se centrent sur la construction des savoirs et des références, la prise en compte des représentations sociales, la place des valeurs et enfin les postures enseignantes entre neutralité et engagement.

4.2 La construction des savoirs et des références

Les modalités d'élaboration des savoirs scolaires ont principalement été envisagées selon deux modèles. D'abord le modèle de la transposition didactique, théorisée par Yves Chevallard (1985) d'après les travaux du sociologue Michel Verret, a largement essaimé hors de la didactique des mathématiques. La transposition didactique interprète la transformation des savoirs qui permet leur scolarisation en privilégiant d'une part la référence aux savoirs scientifiques établis et d'autre part le profond changement de nature qui les affecte lorsqu'ils sont prescrits et enseignés. Ce modèle a été étendu en posant aussi l'épistémologie comme savoir scientifique de référence (en particulier en didactique de la géographie) et parfois en dénonçant la déformation subie par les savoirs de référence. Ce modèle conserve sa pertinence pour analyser certains des savoirs relatifs aux « éducations à », en particulier en permettant de penser comment ces savoirs sont sortis de leurs contextes scientifiques d'origine pour être recontextualisés pour l'école et comment ceci se fait au prix de l'effacement de leurs auteurs et des débats scientifiques qui les accompagnent.

L'autre modèle utilisé en didactique des sciences sociales est celui de la « discipline scolaire » proposé par Chervel (1988/1995). Selon lui les disciplines scolaires sont organisées par une vulgate (ce que chacun s'accorde à voir enseigné et appris à l'École), des exercices usuels permettant au cours de se faire, des évaluations et des pratiques de motivations stabilisées dans le temps, le tout centré sur des finalités. Ces finalités, et la structuration qui en résulte, permettent la pérennisation de la discipline scolaire, laquelle répond fondamentalement à un projet social. La spécificité de ce modèle – outre le fait qu'il inclut les pratiques – est de proposer d'autres références pour les savoirs scolaires, en posant que ces derniers peuvent être des constructions sociales, sans référents scientifiques constitués, visant avant tout à répondre à des problèmes scolaires (ce que montre Chervel en particulier pour la grammaire au 19^e siècle). Prendre appui sur ces travaux pour des recherches sur les « éducations à » permet d'une part de clarifier certaines de leurs différences avec les enseignements et d'autre part de penser leurs contenus comme des créations scolaires qui peuvent intégrer des savoirs sociaux différents des seuls savoirs issus des sciences. Une telle lecture situe les valeurs et les comportements comme des contenus d'enseignement et d'apprentissage légitimes même quand les références scientifiques leur font défaut.

Les contributions à ce numéro relèvent d'une diversité de posture face à la construction disciplinaire. Les problématiques posées par Doussot, LeVasseur et Cardin ou bien encore par Richit s'inscrivent dans une identification, voire dans un renforcement, des structures disciplinaires existantes. A l'opposé, l'éducation aux nanotechnologies proposée par Panissal et Brossais s'appuie sur des savoirs interdisciplinaires et oblige à dépasser les découpages habituels. Ce dernier choix rend plus malaisé de prendre appui sur les modèles constitués pour caractériser les disciplines, ce qui peut expliquer que les choix théoriques de ces

auteurs s'ancrent dans la psychologie et la linguistique.

L'interrogation épistémologique peut aussi se porter en-deçà de la sphère scolaire, en particulier lorsque les savoirs scolaires ne peuvent se référer à des savoirs déjà institutionnalisés. Ainsi il peut s'agir d'analyser les modes de construction des savoirs et des pratiques de référence lorsque ceux-ci sont incertains et non stabilisés comme c'est le cas pour nombre d'éducatrices. Ces « éducatrices » soulèvent des questions porteuses d'incertitudes qui dépassent la sphère de l'expertise scientifique et qui suscitent des débats dans la société, notamment dans les médias. Il apparaît alors que ce sont les finalités qui, pour les enseignants deviennent la référence, sans doute d'autant plus aisément que la formation de l'esprit critique est une tradition scolaire fortement présente dans les disciplines apparentées aux sciences sociales. Face aux références controversées, les finalités éducatives revendiquées par les enseignants s'inscrivent dans une perspective critique. Il en est ainsi de questions environnementales, de questions économiques ou sociales dans l'éducation à l'environnement ou au développement durable (Simonneaux, Simonneaux 2009) et plus globalement des questions socialement vives. L'article de Panissal et Brossais sur l'éducation aux nanotechnologies intègre explicitement ces incertitudes pour contribuer ainsi à une éducation aux risques. Les textes de Barthes et Jeziorski, de LeVasseur et Cardin ainsi que de Doussot affirment aussi la place centrale de l'éducation critique.

4.3 Les représentations sociales comme outils d'analyse en didactique

Les recherches qui visent à rendre compte de l'enseignement et surtout de l'apprentissage sont étayées le plus souvent de modèles issus de la psychologie, et pour ce qui concerne les didactiques des sciences sociales, de la psychologie sociale. Le champ de la didactique des sciences expérimentales s'est développé autour de l'analyse des conceptions et connaissances (Giordan, Girault, Clément 1994), celui de l'histoire (en particulier: Lautier 1997) ou de l'économie autour du concept de représentations sociales emprunté à Moscovici (1976), Jodelet (1989) ou Abric (1994). Alain Legardez (2001, 2004) a réinterprété ce concept en didactique des SES dans celui de système de représentations-connaissances. Les représentations sociales intéressent les didacticiens en ce qu'elles nomment et caractérisent un produit et un processus d'apprentissage qui associe des connaissances (tenues pour vraies et fiables, quelle que soit leur validité pour l'expert), des valeurs, des connotations affectives, des attitudes et des jugements. Ajoutons que les chercheurs en font un des ressorts de la communication, de l'action et des identités partagées. En ce sens, mobiliser ce concept a permis d'interpréter des acquis, des obstacles et des appuis aux apprentissages et s'avère particulièrement fructueux pour les « éducatrices » dans la mesure où justement elles intègrent explicitement des dimensions éthiques et psycho-affectives, en même temps qu'elles visent des actions et des engagements. L'article de Barthes et Jeziorski propose l'exemple de cette construction sociale en montrant l'impact du contexte socio-culturel et politique sur les représentations du développement durable puisque les représentations des étudiants polonais se différencient très significativement des représentations d'étudiants allemands ou français. LeVasseur et Cardin s'interrogent, pour leur part, sur la tension entre la construction d'une norme historique collective et les différentes représentations de l'histoire que peuvent se construire les étudiants face à une société et une culture en changement.

4.4 Quelles interrogations sur les valeurs?

Dans les didactiques des « sciences », - les premières à avoir été développées -, et pour beaucoup des recherches fondatrices, les références de savoir sont considérées comme stables et valides, toute augmentation d'informations ou acquisition de connaissances⁵ par les apprenants est supposée favoriser une conduite rationnelle et un esprit critique. L'instruction, dans une approche finalement très positiviste, est le garant de l'éducation. C'est aussi ce postulat qui sous-tend l'énoncé des finalités des disciplines scolaires depuis la fin du 19e siècle: acquérir des connaissances fondées en sciences (ou réputées telles) permet d'accéder à une pensée rationnelle et partant à des comportements sociaux et civiques raisonnés, ainsi qu'à une réflexion qui bannit les préjugés et les croyances obsolètes. Connaître la science nourrirait ainsi les valeurs démocratiques. Le modèle éducatif peut-être qualifié de « deficit model », il suffit de combler le manque d'informations pour prendre les bonnes décisions.

Dans ce contexte, il n'y a pas de temps scolaire spécifiquement dévolu aux « valeurs », en dehors de l'instruction civique⁶ et pour partie de la philosophie (qui n'est enseignée qu'en dernière année du secondaire en France); elles sont intégrées aux disciplines. Il est admis que l'enseignement dans son ensemble contribue à diffuser un modèle (citoyenneté, responsabilité, solidarité, etc.) explicité dans les programmes en tant que finalités disciplinaires. Ces fonctions socio-politiques de l'école (Prost 1992), revendiquées comme telles par les pères de l'école publique, et analysées dès le début du 20e siècle par Durkheim (1922/1968), justifiaient dans les enseignements la présence de valeurs, ou même de positions idéologiques, peu mises en question jusqu'aux années soixante. Les enseignants d'histoire-géographie français (pour prendre un exemple qui fait écho à l'article de LeVasseur et Cardin) font de la formation du citoyen le but normal de leur enseignement, et en conçoivent les effets comme une sorte de neutralité républicaine qui n'affecte pas l'objectivité scientifique (Lautier 1997). Par ailleurs, le débat sur la place des valeurs au sein des sciences économiques est ancien mais reste vif et controversé tant dans les savoirs de référence que dans les savoirs scolaires. Au-delà de précurseurs comme Hirschman (1984) ou Sen (1999), les prises de position récentes sont nombreuses pour défendre une économie qui intègre ou articule des valeurs et des principes humains ou politiques.

La place explicite des valeurs a connu dans la seconde moitié du 20e siècle un rétrécissement progressif au cours du lent processus de didactisation des contenus scolaires: la nécessité d'enseigner à des élèves nombreux et hétérogènes issus de la massification scolaire (Merle 2009) donne la priorité aux contenus de savoir, la méfiance résultant de la mise en cause idéologique des fonctions de l'école (inégalité des chances scolaires, rôle du capital culturel) par la sociologie de l'éducation (Bourdieu, Passeron 1970), les critiques virulentes contre une visée nationaliste, potentiellement exclusive de l'altérité et des identités vécues (Citron 1989), conduisent à suspecter l'école de mystification

⁵ Nous utilisons en français deux termes différents pour traduire knowledge: « savoir » rend compte d'un ensemble de concepts et notions élaborés par une communauté (scientifique, professionnelle...) et « connaissance » qui fait référence aux apprentissages d'un individu-sujet sur un thème.

⁶ Cette instruction - sous différentes dénominations - est d'abord limitée au primaire, puis après la seconde guerre mondiale étendue au secondaire de base; c'est seulement depuis 2000 qu'elle est présente dans tout le secondaire et toutes les filières. Ajoutons qu'elle est fréquemment au primaire et au collège peu enseignées effectivement (Audigier, Tutiaux-Guillon 2004; Audigier, 2010).

pédagogique (Charlot 1976), d'endoctrinement (Reboul 1977) ou de transmettre de fait un « curriculum caché » (Perrenoud 1993). Les valeurs deviennent en quelque sorte les « passagers clandestins » des savoirs, qu'il conviendrait d'expulser (Solonel, Tutiaux-Guillon 1999). Les didactiques ne prennent alors que rarement les valeurs comme objet de recherche, leur préférant des contenus d'enseignement et d'apprentissage plus légitimes.

C'est ici que la question des « éducations à » change notablement la donne. En effet, comme nous l'avons indiqué plus haut, elles sont prescrites pour répondre à des enjeux sociaux et politiques mettant ouvertement en jeu des valeurs, et les textes qui les définissent font une part très claire à ces dernières (même s'ils esquivent le débat sur leur signification et leur pertinence). Analyser les « éducations à », y compris dans une perspective didactique, nécessite ainsi de se confronter aux valeurs comme contenus d'enseignement.

L'enjeu n'est pas qu'éducatif, il est aussi un enjeu démocratique, il s'agit de faire passer l'éducation et les recherches en didactique du cadre théorique du « deficit model » soit à un modèle délibératif, soit à un modèle « education as praxis », voire à un modèle dissident et conflictuel (Levinson 2011). Dans le déficit model, la relation didactique est hiérarchique et l'apprentissage de savoirs permet le développement des compétences. Dans le modèle délibératif, le dialogue est ouvert avec la participation des différents acteurs face à des savoirs incertains ou faillibles, voire des savoirs contextualisés, distribués et émergents entre différents acteurs dans le modèle pratique.

Ceci peut rejoindre un autre questionnement sur la place faite dans les prescriptions et les pratiques, disciplinaires ou non, aux projets politiques / idéologiques sous-tendant les « éducations à »... Ceux-ci peuvent être explicites: le modèle de citoyen ou le modèle de personne peuvent être précisés dans les finalités affichées dans les textes. Souvent les « éducations à » visent l'engagement, la responsabilité, l'apprentissage du débat et la maîtrise de l'information dans une société où elle est surabondante et contradictoire. Pourtant le type de société ou de fonctionnement politique le sont plus rarement. Par exemple, on peut déceler un glissement entre le citoyen et l'acteur économique (producteur et consommateur), c'est-à-dire aussi un effacement du politique. On peut encore questionner la centration sur l'individu faite, dans diverses « éducations à », aux dépens d'une réflexion sur ce qui est socialement construit et déterminé et sur la responsabilité du politique, là encore. Il est tentant de voir dans ces prescriptions une valorisation (implicite) du libéralisme politique, économique sur une base de philosophie libérale alors qu'un objectif pourrait être de contribuer à co-construire une nouvelle citoyenneté critique. Ici se rencontrent de nouvelles orientations des didactiques. La manière dont le politique interfère avec l'enjeu éducatif est explicitement abordée dans ce numéro dans les contributions de Barthes et Jeziorsky ou de LeVasseur et Cardin, la dimension politique est au cœur de la problématique de Doussot qui analyse les relations entre savoirs géographiques et compétences politiques.

5 De la neutralité à l'engagement, analyser les postures des acteurs dans les éducations à

Face à une injonction institutionnelle explicite en matière éducative, de nombreuses recherches ont montré une réserve des enseignants à s'engager préférant une neutralité déclarée (Simonneaux, Simonneaux 2006). Plus peut-être que dans d'autres enseignements, avec les « éducations à » les enseignants sont directement interpellés comme personnes et comme citoyens, confrontés à

leurs valeurs en même temps qu'à celles qui sont prescrites ou sous-jacentes aux prescriptions. Ils ne peuvent plus se réfugier derrière un enseignement seulement factuel; beaucoup en sont mal à l'aise. En outre les « éducations à » ouvrent plus largement l'École à d'autres intervenants et plus particulièrement aux militants de certaines associations. Comment chacun peut-il alors trouver sa place? Certains enseignants ont appris la leçon de la sociologie et hésitent à se reconnaître « neutres », mais ils aspirent à une objectivité qui fait partie de leur déontologie professionnelle. Nombreux sont ceux qui se considèrent strictement comme des « professeurs », et non des éducateurs. Toutefois, dans certains contextes difficiles, des enseignants font passer l'éducation au vivre ensemble comme leur priorité (Lautier 2002). Le tableau n'est donc pas homogène et consensuel. Et la question de leur positionnement est pour eux très vive, surtout lorsqu'il s'agit de transmettre des valeurs ou d'encourager des comportements. Or cette question rejoint précisément celle qui se pose aux chercheurs travaillant sur l'enseignement des questions socialement vives (Simonneaux 2006).

Laurence Simonneaux s'appuie en particulier sur les travaux de Kelly (1986) qui envisage quatre postures: la neutralité exclusive, la partialité exclusive, l'impartialité neutre et l'impartialité engagée. Les partisans de la neutralité exclusive considèrent que les enseignants ne doivent pas aborder des thèmes controversés et que les découvertes scientifiques sont des vérités exemptes de valeurs. Ils s'inscrivent dans le positivisme. La partialité exclusive est caractérisée par l'intention délibérée de conduire les élèves à adopter un point de vue particulier. Dans ce cas, les positions contradictoires sont ignorées par les enseignants ou plus ou moins insidieusement minorées. Pour eux, on doit fournir aux élèves une certitude intellectuelle – laquelle pourrait bien frôler l'endoctrinement. Cette posture est cependant admise lorsqu'il s'agit d'éducation à la santé qui définit explicitement les bonnes pratiques. Les partisans de l'impartialité neutre pensent que les élèves doivent être impliqués dans des débats sur des questions controversées dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et que les enseignants doivent se garder de dévoiler leurs points de vue. Pour certains partisans de cette position, cette posture préserverait leur autorité en ne montrant pas leur indécision ou leur ignorance, pour d'autres, il convient surtout de ne pas influencer l'argumentation des élèves, même par une confrontation à la réflexion d'un adulte expert. Dans la position d'impartialité engagée, position apparemment paradoxale, les enseignants donnent leurs points de vue tout en favorisant l'analyse de points de vue en compétition sur les controverses. Il s'agit de la posture préférée par Kelly car, – mis en présence des idées des enseignants, encouragés à évaluer la validité de ces idées dans un climat exempt de sanctions potentielles –, les élèves développent des compétences d'engagement civique et de courage. Selon Kelly, l'équilibre entre l'engagement personnel et l'impartialité permet de catalyser l'intelligence critique et le courage civique des élèves et des enseignants; les élèves se sentent plus adultes.

Les arguments développés par Kelly, tant dans ses critiques des postures qu'il présente que dans la valorisation de l'impartialité engagée rejoignent clairement les visées des « éducations à ». Et la grille de lecture qu'il a construite pourrait permettre une interprétation des positionnements des enseignants face aux « éducations à », dans la mesure où celles-ci, même hors de toute controverse, sollicitent directement l'enseignant comme acteur de l'éducation, de la société et du politique et le conduisent, s'il prend en charge cet enseignement, à s'engager.

L'analyse des enjeux éducatifs des *socio-scientific issues* que fait Laurence Simonneaux (2011) est éclairante pour analyser ce qui est attendu, non pas seulement du point de vue des enseignants, mais du côté des apprenants dans le

domaine des < éducations à >. Les enjeux constituent un continuum entre, d'un côté, une promotion des savoirs considérés comme stables, considérant alors qu'une information fiable est suffisante, et à l'autre extrémité, la promotion d'un engagement militant, et c'est alors une éducation citoyenne et politique qui est revendiquée. Entre ces deux pôles, on trouvera des enjeux éducatifs de niveau complexe (analyse des controverses et incertitudes, des risques, des valeurs) voire de pensée critique dans les prises de décision. Les enjeux présentés dans les analyses conduites dans ce numéro s'inscrivent majoritairement dans une pensée critique sans cependant franchir la frontière vers l'activisme militant.

Conclusion

La diversité des cadres d'analyse montre la fécondité des recherches didactiques francophones dans le domaine des < éducations à >. Les travaux présentés dans ce numéro nous semblent s'inscrire dans la perspective critique qui est celle des recherches récentes en didactique francophone. Ces recherches montrent cependant les difficultés pour inscrire les pratiques éducatives dans cette perspective critique tant du point de vue institutionnel que du point de vue des acteurs du système éducatif notamment des enseignants.

De telles recherches sont-elles spécifiques à la francophonie? Il nous apparaît que ce courant critique trouve des convergences et des échos au niveau international dans le champ des sciences de l'éducation (Benzce et al. 2009; Kelly 1986; Levinson 2010; Sadler et al. 2007) ou de la philosophie politique. C'est une question philosophique et politique car les < éducations à > mettent au cœur de la problématique les conceptions qu'ont les apprenants des êtres humains et d'eux-mêmes, les conceptions de la société, du monde et de la nature ou plus exactement des relations entre l'humanité, la société, le monde et la nature (Bader, Sauvé 2011). Ces différentes conceptions mettent en tension le processus d'autonomie des individus avec le processus d'acculturation, en revendiquant l'un sans vouloir exclure l'autre. De plus, s'ajoute une tension entre le présent et l'avenir puisque les < éducations à > incitent, voire nécessitent, une projection dans l'avenir de soi-même, de la société, de la nature - projection qui nécessairement affecte aussi le rapport au passé (Koselleck 1990; Angvik, Von Borries 1997). Au moment où la société, de plus en plus individualiste, se trouve confrontée à des crises multiples (environnementales, économiques, politiques), il nous paraît logique et important que ces tensions fassent leur entrée dans l'école.

Bibliographie :

- Abric, Jean-Claude. 1994. *Pratiques sociales et représentations*, Paris.
- Alpe, Yves. 2006. Quelle est la légitimité des savoirs scolaires. In Legardez Alain; Simmoneaux, Laurence (eds.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris, 233-246.
- Alpe, Yves; Legardez, Alain. 2011. Le curriculum sournois du développement durable: l'exemple de l'usage de certains concepts économiques, Colloque: Le développement durable: débats et controverses. (<http://www.oeconomia.net/private/colloquediufm/30.colloquedd-alpe-legardez.pdf>) consulté le 23-01/2012
- Alpe, Yves; Legardez, Alain. 2000. Questions socialement vives, enjeux sociaux et didactiques: la création d'un enseignement d'éducation civique juridique et sociale en France. 13ème congrès international La recherche en éducation au service du développement des sociétés, AMSE, Canada.
- Angvik, Magne.; von Borries, Bodo (eds.). 1997. *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg.

- Audigier, François. 2002. L'éducation civique dans l'école française. In: Journal of Social Sciences Education, Vol. 2002, No. 2.
- Audigier, François; Tutiaux-Guillon, Nicole. 2004. Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire. Lyon.
- Audigier, François; Tutiaux-Guillon, Nicole. 2008. Compétences et contenus, curriculums en questions. Bruxelles.
- Bader, Barbara; Sauvé, Lucie. 2011. Éducation, environnement et développement durable: pour une écocitoyenneté critique. Montréal.
- Bencze, J.-Lawrence; Alsop, Steven-J; Bowen, G-Michael. 2009. Student-teachers' inquiry-based actions to address socioscientific issues. In: Journal for Activist Science & Technology Education, Vol. 1, No. 2, 68-102.
- Champy-Remoussenard, Patricia. 2012. L'éducation à l'entrepreneuriat: enjeux, statut, perspectives. In: Pagoni, Maria; Tutiaux-Guillon, Nicole (dir.). Les éducations à, nouvelles recherches, nouveaux questionnements. Spirale n°50. pp 39-51.
- Charlot, Bernard. 1976. La mystification pédagogique. Paris.
- Chatel, Elisabeth, (dir.); Caron, Paul; Fenet-Chalaye, Catherine; Le Merrer, Pascal; Pasquier, Patrick; Simula, Luc. 1990. Enseigner les Sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire, Lyon.
- Chervel, André. 1995. La culture scolaire: une approche historique. Paris.
- Chevallard, Yves. 1985. La transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble.
- Chevallard, Yves. 2006. Emanciper la didactique? La tension entre allégerance « disciplinaire » et scientificité, texte préparatoire au séminaire ADEF, http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Emanciper_la_didactique.pdf consulté le 27/10/2010
- Citron, Suzanne. 1989. Le Mythe national. L'Histoire de France en question, Ivry.
- Durkheim, Émile. 1922. Éducation et sociologie. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968, 121 pp. Première édition: 1922.
- Freyssinet-Dominjon, J.; Nourrisson, D. (2009). L'École face à l'alcool, Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Giordan, André; Girault, Yves; Clément, Pierre (dir.). 1994. Conceptions et connaissances. Berne.
- Hirshman, Albert. 1984. L'économie comme science morale et politique, Paris.
- Jodelet, Denise. 1989. Les représentations sociales, Paris.
- Kelly, Th., 1986. Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role. In: Theory and Research in Social Education, Vol. 14, 113-138.
- Koselleck Reinhart. 1990. Le futur passé Contribution à la sémantique des temps historiques. Paris.
- Lautier, Nicole. 1997. À la rencontre de l'histoire. Villeneuve d'Ascq.
- Lebeaume, Joël. 2010. Contribution à l'étude de l'insertion curriculaire de l'éducation au développement durable: l'enracinement historique des tensions des éducations à... et de leur fragilité, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010, consulté sur www.chaffard.eu/WEBIUFMtest/colloques/sante/pdf/lebeaume.pdf
- Lebeaume, Joël. 2010. Les éducations à... In: Berger, Dominique (éd.). Éducation à la santé: Enjeux et dispositifs à l'école, Toulouse. 181-200.
- Legardez, Alain. 2001. Didactique des sciences économiques et sociales. Bilan et perspective. Aix-en-Provence.
- Legardez, Alain. 2004. L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales. In: Revue des Sciences de l'Éducation, Vol. 30, No. 3, 647-665.
- Legardez, Alain. 2006. Quels critères d'évaluations pour les enseignements d'économie ? Une approche socio-didactique des enseignements économiques des lycées, Questions Vives n°6, "Éducation-Economie: un conflit de valeur(s) ?" In: Les Sciences de l'éducation en question. Vol. 3, No. 6., 145-150.
- Legardez, Alain; Valente, Doris. 2009. Tensions, concurrence et légitimations; comparaison nationale et internationale. L'exemple des enseignements économiques des lycées en France et en Italie. In: Revue Education Comparée. Nouvelle série, n°2 : "Le métier d'enseigner à l'épreuve des contextes". Paris: AFEC, 57-74.
- Levinson, Ralph. 2010. Science education and democratic participation: an uneasy congruence? In: Studies in Science Education, Vol. 46, No. 1, 69-119.

- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale). 2006. Le B.O., n°20 du 29 juillet 2006, socle commun de connaissances et de compétences.
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale). 2010. le B.O. Spécial n°9 du 30 septembre 2010, programmes d'enseignement du lycée.
- Mercier, Alain; Schubauer-Leoni, Maria-Lui; Sensevy, Gérard 2002. Vers une didactique comparée. In: Revue Française de Pédagogie, Vol. 141, 5-16.
- Merle, Pierre. La démocratisation de l'enseignement. Nouvelle édition, Paris.
- Moscovici, Serge. 1976. La psychanalyse, son image, son public. Paris.
- Muller, Alain. 2007. Programmes, objectifs et organisation du travail scolaire, Dilemmes et tensions. In: Gather Thuler, Monica; Maulini, Olivier. L'organisation du travail scolaire, enjeu caché des réformes? Québec: Presses de l'Université du Québec, 101-120
- Nourrisson, Didier; Parayre, Séverine. 2012. Histoire de l'éducation à la santé à l'école: Une lente et complexe ascension (XVIIIe-XXIe s). In: Pagoni, Maria; Tutiaux-Guillon, Nicole. (dir.) Les éducations à, nouvelles recherches, nouveaux questionnements. Spirale n°50. 81-94.
- Pagoni, Maria; Tutiaux-Guillon, Nicole. (dir.) 2012. Les éducations à, nouvelles recherches, nouveaux questionnements. Spirale n°50.
- Perrenoud, Philippe. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. In: Houssaye, Jean (ed.). La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris, 61-76.
- Prost, Antoine. 1992. Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours. Paris.
- Reboul, Olivier. 1977. L'endoctrinement. Paris.
- Sadler, Troy D.; Barab, Sasha A.; Scott, Brianna. 2007. What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? In: Research in Science Education, Vol. 37, 371-391.
- Sen, Amartya. 1999. Development and freedom, Alfred Knopf Inc., traduction française: Un nouveau modèle économique: développement, justice, liberté. Paris.
- Simonneaux, Jean; Legardez, Alain. 2004. Didactique des sciences économiques et de la gestion. In: Chabchoub, Amhed (éd). Regards actuels sur les didactiques des disciplines. Tunis, 87-106.
- Simonneaux, Laurence; Simonneaux, Jean. 2006. Teachers' roles in teaching about controversial socio-scientific issues. London, septembre 2006.
- Simonneaux, Laurence. 2006. Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques ? In: Legardez Alain; Simmoneaux, Laurence. (eds.) L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. Paris, 33-61.
- Simonneaux, Laurence. 2011. Questions Socialement Vives and SocioScientific issues: new trends of research to meet the training needs of post-modern society, conférence plénière, ESERA, septembre 5-9, Lyon.
- Simonneaux, Laurence; Legardez, Alain. 2011. Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Dijon.
- Solonel, Michel; Tutiaux-Guillon, Nicole. 1999. Europe et enseignement : quelques questions autour des valeurs. In: Recherche et Formation, Vol. 31, 153-162.
- Verret, Michel. 1975 Le temps des études, 2 vols., Paris.