

Le projet pédagogico-didactique de socialisation : perspective d'une socialisation démocratique pour l'enseignement-apprentissage des questions environnementales et de développement

Melki Slimani, Jean-Marc Lange, Atf Azzouna

▶ **To cite this version:**

Melki Slimani, Jean-Marc Lange, Atf Azzouna. Le projet pédagogico-didactique de socialisation : perspective d'une socialisation démocratique pour l'enseignement-apprentissage des questions environnementales et de développement. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2018, 10.4000/edso.5106 . hal-01978572

HAL Id: hal-01978572
https://hal.umontpellier.fr/hal-01978572

Submitted on 16 Jan 2019

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.

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

50 | 2018 :
50 ans de sciences de l'éducation : apports et perspectives pour la socialisation - Varia
Dossier
Transitions vers la vie sociale

Le projet pédagogico-didactique de socialisation : perspective d'une socialisation démocratique pour l'enseignement-apprentissage des questions environnementales et de développement

Melki Slimani, Jean-Marc Lange et Atf Azzouna

Résumés

Français English
Cette contribution est une réflexion sur les finalités éducatives comme condition de possibilité d'une synergie pédagogico-didactique dans l'analyse et l'élaboration des situations éducatives. Cette réflexion se focalise, ensuite, sur la possibilité de finalités de socialisations dans la gestion des situations en éducation : éducation scientifique, éducation à l'incertitude scientifique, éducation à l'écocitoyenneté et éducation au développement durable. Ceci permet de viser la construction d'un cadre conceptuel articulant des moments d'apprentissages en liens avec la socialisation dans les situations éducatives impliquant des questions environnementales et de développement.

This contribution is a reflection on the educational purposes as conditions of possibility of a pedagogical-didactic synergy in the analysis and the elaboration of educational situations. This reflection focuses, then, on the possibility of socialization purposes in the management of situations in science education, scientific uncertainty education, eco-citizenship education and sustainable development education. This makes it possible to aim for the construction of a conceptual framework articulating learning moments linked to socialization in educational situations involving environmental and development issues.

Entrées d'index

Mots-clés : pédagogie, didactique, finalité éducative, socialisation, éducations à
Keywords : pedagogy, didactics, educational purpose, socialization, educations for

Texte intégral

Introduction

1 La tension entre l'approche pédagogique et l'approche didactique a marqué une partie de l'histoire de la recherche dans le domaine de l'éducation. C'est l'avènement de la discipline « Sciences de l'éducation », il y a 50 ans, qui a fourni le berceau académique au sein duquel vont se poursuivre les débats entre le courant didactique et le courant pédagogique. Le premier reste centré sur l'organisation des contenus d'enseignement, couplée avec une vigilance sur les apprentissages en proposant une adaptation des dispositifs didactiques. Le second est davantage centré sur les finalités et les fondements philosophiques des pratiques d'enseignement en proposant leur régulation et leur mise au point par le biais de la communication pédagogique. Des orientations de recherches sur le fonctionnement des situations d'enseignement-apprentissage, tentent de mettre en synergie ces deux courants au sein des sciences de l'éducation (Marchive, 2006). Ainsi, il apparaît que chercher à hiérarchiser les approches pédagogique et didactique des situations d'enseignement-apprentissage s'avère peu productif à l'échelle épistémique (Sarrazy, 2002). Le rapprochement entre pédagogie et didactique permet d'ouvrir une perspective de recherche sur « l'enseignement dans sa multidimensionnalité » (Robbes, 2013).

2 Cette contribution se donne pour objet de réfléchir sur la possibilité d'une synergie didactico-pédagogique dans la gestion des situations éducatives en choisissant une entrée par le biais des finalités éducatives. Ainsi, elle se propose d'abord, de présenter les finalités éducatives comme fondement d'un projet pédagogico-didactique de socialisation. Ensuite, elle présente les aboutissements de démarches d'analyse multidimensionnelle des situations éducatives dans les recherches didactiques, en dégageant leurs apports pour la socialisation. Ces aboutissements sont envisagés en termes de socialisation cognitive (disciplinaire ou critique), de socialisation politique et de socialisation démocratique. Enfin, elle ouvre sur la perspective d'une éducation au politique à travers l'enseignement des questions environnementales et de développement (QED) poursuivant le projet de socialisation en intégrant ses différentes finalités.

Les finalités éducatives : approches sociologique, pédagogique et didactique

Finalités de l'éducation et fonctions sociales de l'école : l'approche sociologique

3 Lenoir et ses collaborateurs (2013) conceptualisent les finalités éducatives comme des options fondant l'organisation d'un système éducatif qui s'actualisent à travers des projets principalement à caractères stratégiques mais aussi idéologiques et politiques (figure 1).

Figure 1 : Relations entre options sociales, finalités éducatives et projets éducatifs (inspiré de Lenoir et al., 2013, p. 9)



4 Les auteurs ont recensé, dans les publications de recherches sociologiques, sept lectures des finalités de l'éducation : reproduction sociale, réalisation du soi, investissement, répression du désir, résistance, préparation au monde du travail et émancipation. Nous résumons ces lectures en les articulant à leurs présupposés se rapportant aux fonctions sociales de l'institution scolaire (tableau 1).

Tableau 1 : Finalités de l'éducation et fonctions sociales de l'école selon la perspective sociologique (inspiré de Lenoir et al., 2013, p. 18-21)

Finalités de l'éducation	Fonctions sociales assignées à l'école
Reproduction sociale	Perpétuer la structure sociale par le maintien de la hiérarchie sociale qui est en place.
Réalisation du soi	Lieu permettant une socialisation individuelle et autonome par le développement de l'estime du soi et l'affirmation de l'individualité.
Investissement	Préparer adéquatement à l'entrée dans le monde du travail selon la perspective des entreprises considérant les individus comme un capital humain.
Répression du désir	Lieu de « dressage » pour humaniser les individus en développant les qualités humaines et en les faisant sortir d'une « nature » initiale amorale et asociale.
Résistance	Lieu de contestation des relations de pouvoirs injustes, véhiculées par le néo-capitalisme et ses logiques d'hégémonie culturelle et économique principalement individualiste.
Préparation au monde du travail	Lieu de développement d'un savoir-faire professionnalisant et visant le développement de compétences utiles pour répondre aux attentes de la société et indépendamment du poids idéologique du libéralisme et de la perspective des entreprises.
Émancipation	Lieu de l'exercice de la responsabilité de l'État-nation par l'instruction d'un questionnement de la personne sous le garant d'un rapport au savoir et aux disciplines comme instrument de véridiction (participation des élèves dans la construction du savoir) et non pas de vérité (le savoir est construit par les savants et transmis aux élèves). Cette option participe donc de l'émancipation des individus.

5 Ces conceptualisations des finalités de l'éducation, en lien avec les options sociales, les projets éducatifs et les fonctions sociales de l'école, valent surtout pour des analyses téléologiques à l'échelle large des systèmes éducatifs.

6 Pour des analyses praxéologiques à l'échelle des situations éducatives, la pédagogie et les didactiques proposent des conceptualisations en lien avec un projet commun qui est celui du processus de l'enseignement-apprentissage.

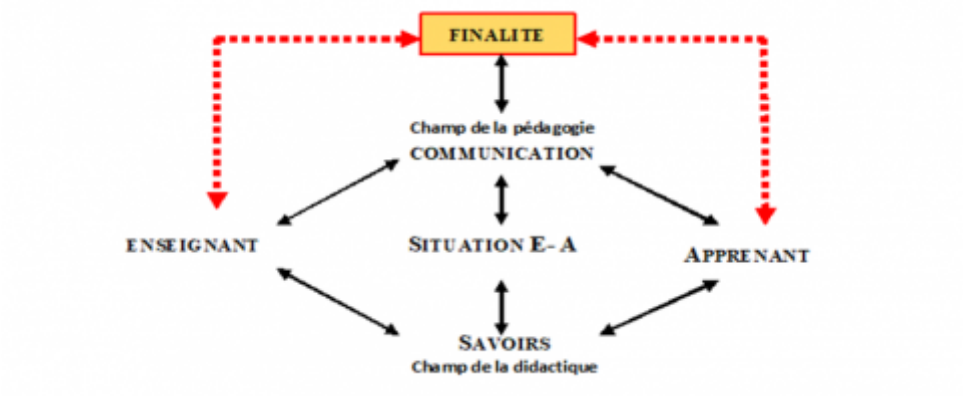
Finalités éducatives et régulation du processus enseignement-apprentissage : l'approche de la pédagogie de l'apprentissage

7 Altet (1997) propose une modélisation des situations pédagogiques (figure 2) comme un couplage entre l'enseignement et l'apprentissage (E-A) dans le microsystème classe.

Ce couplage est assuré par le champ de la communication pédagogique dont la finalité éducative constitue une variable indépendante. En effet, en pédagogie de l'apprentissage, une finalité est considérée comme levier de la régulation fonctionnelle et de l'articulation dialectique entre les processus de d'enseignement-apprentissage dans une situation éducative.

8 Elle constitue, ainsi, un facteur de l'ajustement et de l'adaptation interpersonnelle lors des processus interactionnels médiateurs cognitifs, sociocognitifs et affectifs de traitement de l'information et de sa transformation en savoir entre les acteurs (apprenants et enseignants) impliqués dans ces situations (Altet, 1994).

Figure 2 : Rôle d'une finalité éducative dans une situation pédagogique (Source : Altet, 1997, p. 17)

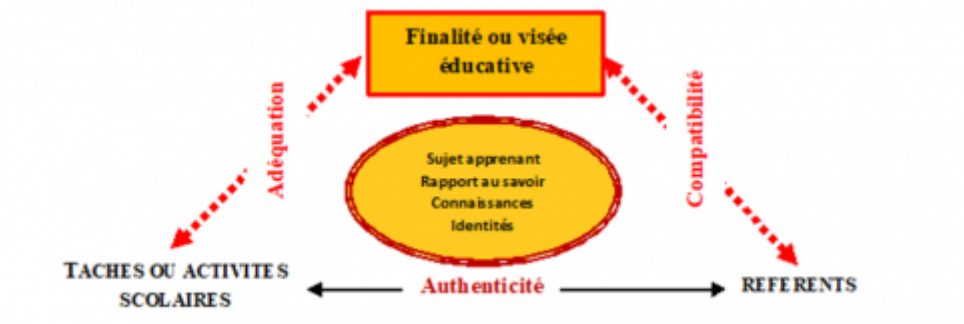


9 Cependant cette schématisation n'échappe pas à une hiérarchisation qui donne une position privilégiée à l'approche pédagogique dans l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage. En effet, selon cette perspective, la finalité éducative apparait comme une variable qui influence le processus d'enseignement-apprentissage principalement par l'entrée de la communication pédagogique.

Finalités éducatives et efficacité de l'enseignement-apprentissage : l'approche de la didactique curriculaire

10 De son côté la didactique curriculaire, à travers les travaux de Coquidé (2000) et de Lange (2006, 2011 et 2015), entre autres, conceptualise la finalité dans un curriculum ou dans une situation éducative comme une variable constituant le critère d'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage (figure 3).

Figure 3 : Rôle d'une finalité éducative dans la structuration d'un curriculum ou dans le fonctionnement d'une situation éducative (inspiré de Lange et al., 2006, p. 97)



11 Cette conceptualisation praxéologique caractérise la finalité éducative comme un facteur de cohérence des situations éducatives par une double entrée : d'une part son adéquation avec les tâches scolaires menées ; d'autre part sa compatibilité avec les référents (savoirs et pratiques sociales de référence). Une telle caractérisation manifeste le projet commun de la didactique avec la pédagogie : celui des situations d'enseignement-apprentissage vues comme situations de socialisation dans des projets

qui font réussir « les tâches, les produits et la manipulation des contenus » (Vial, 2000).

12 Dans la suite, nous présentons des discussions et des conceptualisations de la socialisation selon des approches situées en sciences de l'éducation[1], en philosophie de l'éducation, en socio-histoire de l'éducation et en sociologie de l'éducation.

Les finalités éducatives de socialisation

13 En sciences de l'éducation, Charlot (2017) discute la place de la finalité de socialisation dans la structuration du processus éducationnel œuvrant dans les sociétés. L'auteur se réfère à une approche anthropologique considérant l'éducation comme un ensemble de processus indissociables d'humanisation, de socialisation et de subjectivation. Ainsi, il identifie trois configurations :

- une configuration où l'éducation est pensée principalement en termes de socialisation/humanisation laissant peu de place pour la subjectivation. Cette configuration se retrouve dans les pratiques pédagogiques traditionnelles,
- une deuxième configuration qui s'actualise dans les pratiques de la pédagogie nouvelle (active, moderne) où l'éducation correspond à un processus de singularisation (subjectivation)/ humanisation (chez Ferrière et Freinet par exemple) qui est articulé à la socialisation (chez Dewey surtout),
- une troisième configuration, apparue dans les années 1960, s'est radicalisée durant les années 1980 et 1990 où l'éducation est surtout interprétée comme socialisation dans le sens de la conquête d'une position sociale. Mais dans cette conquête *« le sujet est abandonné à lui-même : la singularisation est de plus en plus contrôlée comme trajectoire et de moins en moins pensée comme subjectivation »* (Charlot, 2017, p. 25).

14 De son côté, Marpeau (2013), chercheur en sciences de l'éducation, distingue trois paradigmes des finalités éducatives :

- le paradigme de la socialisation où l'éducation est entendue comme intériorisation des savoirs, des valeurs et des normes sociaux,
- le paradigme de la construction des savoirs où l'éducation est pensée comme garant pour l'accès de l'enfant à la rationalité et à l'égalité (paradigme républicain),
- le paradigme de l'autorisation où le processus éducatif est considéré comme un processus d'autorisation « *dans le sens de permettre à une personne de se situer comme auteur, à l'origine de ses actes. Un tel processus repose sur la nécessaire mise en exercice de la liberté d'un individu pour qu'il puisse se développer en tant que sujet humain.»* (Marpeau, 2013, p. 20).

15 En philosophie de l'éducation, la socialisation est conceptualisée par Biesta (2014) comme une finalité des apprentissages civiques. En fait, pour ces apprentissages civiques, l'auteur distingue entre une conception de socialisation et une conception de subjectivation qu'il met en lien avec deux catégories de citoyenneté qui peuvent être visées : « *Alors qu'une conception de socialisation vise l'apprentissage de la citoyenneté future, la conception de subjectivation consiste à apprendre de la citoyenneté actuelle, des expériences actuelles et de l'engagement dans l'expérience en cours de la démocratie »* (Biesta,2014, p. 6, traduction des auteurs).

16 Le même auteur (Biesta, 2010) discute les finalités de l'éducation en termes de fonctions de qualification, de socialisation et de subjectivation :

- dans la fonction de subjectivation, l'éducation contribue à l'émergence du sujet humain,
- dans la fonction de qualification, l'éducation contribue à l'acquisition des connaissances, des dispositions et des savoir-faire spécifiques ou généraux,

- dans la fonction de socialisation, l'éducation est considérée comme une voie à travers laquelle les individus s'intègrent dans l'ordre socioculturel, politique et moral existant.

17 En sociologie de l'éducation, Millet (2013) avance la thèse selon laquelle la théorie de la forme scolaire élaborée par Vincent en 1980 permet de mettre en évidence, grâce à son optique socio-historique, un nouveau mode de socialisation prenant naissance en Europe à partir du 17ème siècle : le mode scolaire de socialisation. Dans ce mode, *« l'école, en tant que forme scolaire constitue, dans les sociétés modernes (…) la forme dominante de la socialisation, à la fois en ce qu'elle a imposé son empire à un nombre croissant d'individus et pour des périodes de plus en plus longues (procès de scolarisation généralisé) et en ce qu'elle est la matrice de cet ensemble de savoirs et de procédés qui constituent la pédagogie et dont le développement, quelque peu monstrueux, incite à penser les transformations sociales en termes de pédagogisation des rapports sociaux.»* (Bernard, 1984, cité par Millet, 2013 p. 15).

18 Selon Millet, ce mode de socialisation se caractérise par l'implication de dimensions cognitives dans le phénomène social car il impose une mobilisation des règles du savoir et une réflexivité sur ce qui est appris.

19 Vincent (2008) exploite une approche d'analyse socio-historique pour définir la socialisation démocratique comme un nouveau type de socialisation (prenant naissance avec la mutation historique de la démocratie) qui peut transformer l'école d'aujourd'hui. En effet, selon cet auteur l'orientation de l'école vers une finalité de socialisation démocratique permet l'instauration d'un nouveau type de relations sociales par la construction de rapports de pouvoir intragénérationnels et intergénérationnels accueillant et préservant l'indétermination de l'avenir.

20 Nous exploitons les conceptualisations de Millet (2013) et de Vincent (2008) pour une relecture de synthèse des discussions de Biesta, Charlot et Marpeau. En effet, nous proposons de reclasser ces finalités discutées en deux groupes. Le premier est celui d'une socialisation cognitive (morale, politique, disciplinaire, critique) comme congruence entre les finalités d'humanisation, de qualification et de construction des savoirs. Le second est celui d'une socialisation démocratique[2] comme congruence entre les finalités de subjectivation, de singularisation et d'autorisation (tableau 2).

Tableau 2 : synthèse sur la place de la socialisation dans les discussions des fonctions de l'éducation

Socialisation cognitive : morale, disciplinaire, critique et politique			Socialisation démocratique
Charlot (2017)	Humanisation	Socialisation	Subjectivation (singularisation)
Marpeau (2013)	Socialisation	Construction des savoirs	Autorisation
Biesta (2010)	Qualification	Socialisation	Subjectivation

21 Dans la suite de cet article, nous nous appuierons sur cette synthèse pour dégager une certaine évolution des apports des recherches en didactique, pour les finalités de socialisation.

Évolution des apports des recherches en didactique pour les finalités éducatives de socialisation

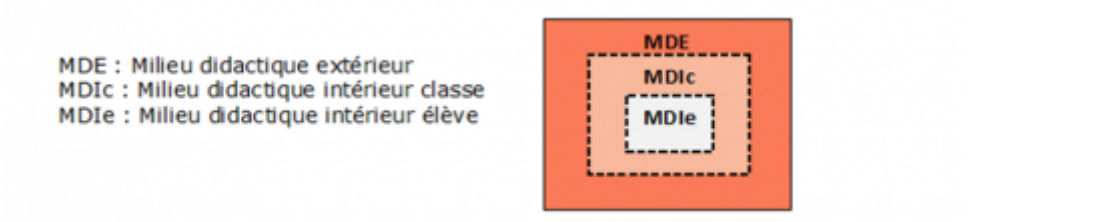
22 Dans cette partie, nous montrerons que l'orientation praxéologique de la didactique (Astolfi, 1993) propose des structurations de situations éducatives, qui sont en cohérence avec les différentes finalités de socialisation.

Éducation scientifique et possibilité d'une finalité de socialisation cognitive disciplinaire

23 Dans le cadre de la didactique de l'apprentissage des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), Orange (2007) propose la thèse selon laquelle, du point de vue du courant didactique de la problématisation, la question des apprentissages se pose en termes de milieu et d'adaptation. L'auteur retient, dans une première étape, la théorisation proposée par Brousseau qui, elle-même, reprend l'idée de Piaget de l'apprentissage comme adaptation à un milieu : « chaque connaissance doit naître de l'adaptation à une situation spécifique… L'élève apprend en s'adaptant à un milieu qui est facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres, un peu comme le fait la société humaine. Ce savoir, fruit de l'adaptation de l'élève se manifeste par des réponses nouvelles qui sont la preuve de l'apprentissage. » (Brousseau, 1986 , cité par Orange, 2007, p. 39).

24 Puis, dans une deuxième étape, il ajoute à cette structuration verticale de la situation éducative, issue de la théorie des situations didactiques (TSD) travaillée surtout en didactique des mathématiques, une deuxième structuration qu'il appelle « horizontale » en s'appuyant sur la théorie physiologique du milieu intérieur, élaborée par le physiologiste Claude Bernard. Cette nouvelle structuration (figure 4) correspond à un triptyque de « Milieu Didactique Extérieur (MDE) », « Milieu Didactique Intérieur de la classe (MDIc) », et « Milieu Didactique Intérieur de l'élève (MDIé)».

Figure 4 : Structuration générale d'une situation d'education scientifique (inspiré de Orange, 2007, p. 52)



25 Selon l'auteur, les apprentissages scientifiques ne peuvent se réaliser par adaptation au MDE en produisant un texte de savoir en relation avec ce milieu lors des situations de validation comme dans la TSD, que s'ils passent par le MDIc. En effet, la position intermédiaire du MDIc entre MDIé et MDE (essentiellement matériel) permet d'interpréter les apprentissages scientifiques comme la construction de savoirs qui sont principalement explicatifs, ne visant pas à éliminer les problèmes par leur résolution mais à les construire de nouveau.

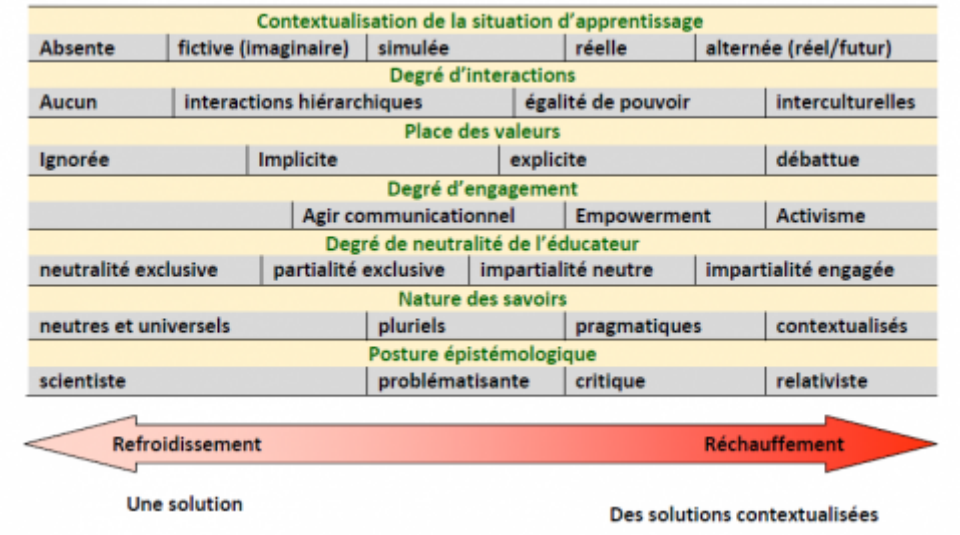
26 En fait, cette idée d'adaptation constitue un fort ancrage épistémologique pour une finalité éducative de socialisation par les logiques cognitives disciplinaires (matrices disciplinaires), en considérant l'enseignement-apprentissage des sciences, non pas comme un corpus de contenus factuels désocialisés, mais comme une activité culturelle (Albe, 2011). Ainsi, les situations éducatives impliquées deviennent des situations d'acculturation à des pratiques scientifiques de problématisation.

Éducation à l'incertitude scientifique et possibilité d'une finalité de socialisation cognitive critique

27 Simonneaux (2011) rattache la didactique des questions socialement vives portant sur les problématiques liées à la mondialisation, aux OGM, à la politique agricole, aux agro-carburants ou à l'alimentation, au courant de la problématisation de la didactique de la discipline SVT. En effet, l'auteur attribue la vivacité sociale de ces questions aux incertitudes qu'elles véhiculent. Il identifie le raisonnement sur ces questions à un raisonnement socio-scientifique abordé par une problématisation spécifique dans des situations d'enseignement-apprentissage impliquant ce type de questions. Le même auteur (2013) caractérise ces situations chargées d'incertitudes à l'aide de sept entrées (figure 5) : contextualisation de la situation, degré d'interaction, place des valeurs,

degré d'engagement des acteurs impliqués, degré de neutralité de l'éducateur, nature des savoirs et posture épistémologique.

Figure 5 : Caractéristiques des situations d'éducation à l'incertitude scientifique (Source : Simonneaux, 2013, p. 9)



28 En fait, les modalités didactiques proposées par les recherches en didactique des questions socialement vives (situations-débats, dérangements épistémologiques, études de cas…) visent le « réchauffement » de ces questions scientifiques qualifiées de post-normales car non stabilisées contrairement aux questions scientifiques normales, dans une situation d'éducation à l'incertitude scientifique. Ce réchauffement consiste épistémologiquement dans la prise en compte d'un niveau[3] d'incertitude lié à la diversité des perceptions des contextes et des risques d'usage de ces savoirs (Morin, 2013).

29 Le débat, comme outil de réchauffement, constitue « un lieu » composite d'apprentissage et de socialisation (Simonneaux et Legardez, 2008). Il favorise l'argumentation et le développement de discours exploratoires (Simonneaux et *al.*, 2013) et il permet de dépasser les conséquences culturelles de la rationalité instrumentale vers un modèle d'expertise collégiale. Un tel modèle, fondé sur la défense de différentes thèses scientifiques, ne bloque pas la controverse mais plutôt l'ouvre sur un champ de possibles (Morin, 2013). Ainsi, l'expertise collégiale, fondamentalement ouverte, exploratoire et interculturelle (ce qui lui garantit une « distanciation » des réalités humaines dans lesquelles elle plonge), jette les bases épistémologiques d'une socialisation cognitive critique.

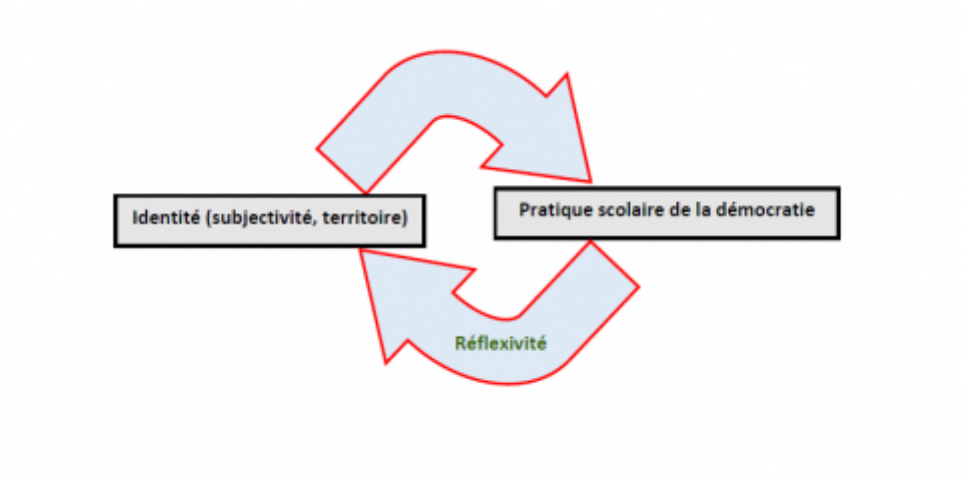
Éducation à l'écocitoyenneté et possibilité d'une finalité de socialisation politique

30 Les situations éducatives à l'écocitoyenneté sont définies comme des situations de « co-construction de savoirs et d'identités subjectives singulières et solidaires vers une division du travail, sociale, locale et internationale permettant une réelle cohésion et une écocitoyenneté universalisée » (Martinez, 2010, p. 10). Ainsi, l'identité écocitoyenne s'opère dans un « espace interlocutif et dialogique » au sein des échanges qui ont lieu à travers les processus d'identification (conjugaison d'appartenance et de différence) lors de la pratique éducative (Martinez, 2009). Les apprentissages visés dans les situations éducatives sont ceux des rôles sociaux (socialisation) qui caractérisent le statut de l'éco-citoyen comme membre d'une communauté politique (la communauté des éco-citoyens) : il s'agit une socialisation politique.

Éducation au développement durable et possibilité d'une finalité de socialisation démocratique

31 Dans le cadre de la didactique de l'EDD (éducation au développement durable), Lange (2011 et 2015) propose un modèle analytique de fonctionnement d'une situation éducative au développement durable comme une pratique sociale scolaire de la démocratie. Dans ce modèle, l'auteur associe, à l'instar de la sociologie pragmatique (Barthe et *al.*, 2013), cette pratique sociale à un rapport de réflexivité que les acteurs sociaux à l'échelle de l'institution scolaire entretiennent avec leur agir et avec celui des autres sous la forme d'action collective (figure 6).

Figure 6 : Principes généraux de fonctionnement d'une situation éducative au développement durable (Adapté de Lange, 2015, p. 120)



32 La réflexivité est conceptualisée en sciences sociales par Archer comme un processus médiateur entre le monde intérieur et le monde extérieur des personnes. Il s'agit d'un « exercice régulier de l'aptitude mentale, partagée par toutes les personnes normales, de se considérer par rapport à leurs contextes (sociaux) et vice versa » (Archer, 2007, cité par Vogler, 2016, traduction des auteurs). En effet, cette idée, par son insistance sur le rôle des individus (en tant qu'agents actifs qui, en recevant des messages hétérogènes et parfois contradictoires, définissent leurs intérêts d'une manière relationnelle), permet de reconceptualiser la socialisation comme un processus toujours inachevé et en devenir (Caetano, 2014).

33 Ainsi, la réflexivité des acteurs sociaux participe à la construction de « dispositions » (Lange, 2011 et 2015) traduisant le caractère pluriel du régime d'action, à travers une nouvelle vision de l'identité des agents sociaux impliqués, comme construction résultante d'un mode de socialisation qui se fonde sur la discussion : c'est la socialisation démocratique.

34 Cette approche praxéologique, issue d'une perspective anthropo-pédagogique de la didactique des situations éducatives impliquant la question du développement durable, pose l'urgence d'un nouvel enjeu pour l'école qui est « l'introduction d'une éducation au politique, non partisane, démocratique, facilitant l'émergence et participant à l'élaboration d'orientations sociétales à imaginer collectivement » (Lange, 2015, p. 107).

35 Nous pensons que cet enjeu d'éducation au politique pourrait s'actualiser dans des situations éducatives impliquant différents types de questions environnementales et de développement (en plus de la question du développement durable) sous la forme de moments d'apprentissage à visée de socialisation démocratique intégrant des moments à visée de socialisation cognitive (disciplinaire, critique, politique).

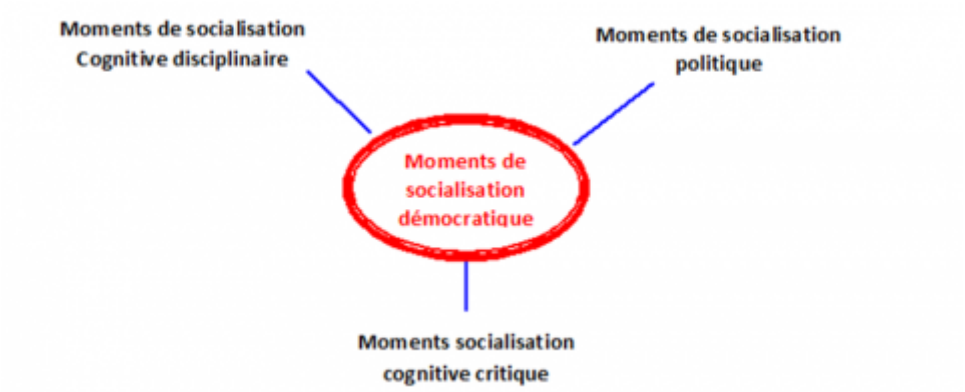
Perspective : la possibilité d'une éducation au politique dans l'enseignement des questions environnementales et de développement

36 Le spectre des contenus des Questions Environnementales et de Développement (QED), qui alimente les contenus éducatifs en éducation scientifique, en éducation à l'incertitude scientifique, en éducation à l'écocitoyenneté et en éducation au développement durable, est très large. Cette facette de diversité thématique se trouve amplifiée par une seconde qui se rapporte à la dualité des QED comme questions qui sont facilement dépolitisées mais peuvent être aussi « un excellent terrain de politisation » (Kenis et Lievens, 2014). Ces deux propriétés font des QED un champ à haut potentiel d'apprentissages politiques, d'éducation au politique et de socialisation.

37 Nous nous sommes inspirés des travaux de Sloam (2010), prévoyant que les apprentissages politiques se développent dans un système à quatre dimensions (littératie, participation, expériences et délibération) qui se renforcent mutuellement et des travaux de Lange (2011) sur le curriculum possible de l'EDD, pour proposer la structuration d'un cadre conceptuel de l'éducation au politique à travers les QED.

38 Cette structuration prend une forme schématique (figure 7) où les apprentissages politiques s'organisent dans quatre moments qui se différencient par leur visée : des moments à visée de socialisation cognitive disciplinaire, des moments à visée de socialisation cognitive critique et des moments à visée de socialisation politique. Ces trois moments curriculaires sont à articuler grâce au quatrième type de moments d'apprentissage occupant la position pivot : les moments à visée de socialisation démocratique[4].

Figure 7 : Structuration schématique d'un cadre conceptuel de l'éducation au politique au travers des QED



39 Les moments à visée de socialisation cognitive disciplinaire sont des moments d'apprentissage d'éco-littératie technique, culturelle et critique (Huckle, 2013) dans des disciplines scientifiques impliquant une littératie environnementale (Roth, 1992), comme extension de la littératie scientifique aux QED.

40 Les moments à visée de socialisation cognitive critique sont des moments d'apprentissage de délibération politique sur des situations environnementales problématiques (Håkansson et *al.*, 2017) et qui sont traversées par l'incertitude scientifique.

41 Les moments à visée de socialisation politique sont des moments d'apprentissage des rôles sociaux dans une communauté d'éco-citoyens émergeant à travers une exigence de réduire l'empreinte écologique (Dobson, 2006) dans ses différentes composantes (empreinte eau, empreinte énergie comme exemples).

42 Les moments à visée de socialisation démocratique sont des moments d'apprentissage à l'aide d'expériences politiques se fondant sur des actions collectives environnementales, comme efforts impliquant une multitude d'acteurs orientés vers la production de biens environnementaux (Duit, 2010) à l'échelle de l'institution scolaire et de son territoire. Ces moments permettent de connecter (Sloam, 2010) les autres moments d'apprentissages politiques (éco-littératie, délibération environnementale, écocitoyenneté) ainsi que leurs visées de socialisation cognitive (disciplinaire et critique) et politique.

43 La structuration d'un tel cadre conceptuel en trois types de moments (socialisation cognitive disciplinaire, socialisation politique et socialisation cognitive critique) liés à un quatrième type (celui d'une socialisation démocratique) reprend d'une autre manière, grâce à la mobilisation de la dimension éducative socialisante du politique

dans les QED, la discussion par Öhman (2004) du lien avec la démocratie de trois perspectives de l'education environnementale :

- la perspective factuelle (*Fact-Based Environmental Education*) suppose que les problématiques environnementales sont essentiellement technoscientifiques. Elle restreint le rôle de l'éducation à un simple garant de l'objectivité des faits exploités dans la construction des opinions chez les apprenants.
- la perspective normative (*Normative Environmental Education*) suppose que les questions environnementales sont de nature socio-scientifique. Elle considère qu'un consensus politique sur ces problématiques résulte de la discussion entre experts et politiciens.
- la perspective pluraliste (*Pluralistic Environmental Education*) suppose que la diversité des points de vue lors du débat entre les citoyens aboutit à des actions environnementales n'échappant pas à l'examen critique.

44 Aussi, le rôle des moments à visée de socialisation démocratique dans les apprentissages politiques à travers les QED, nous amène à adapter le schéma de la régulation fonctionnelle de l'enseignement-apprentissage proposé par Altet (1997), pour décrire le fonctionnement d'une situation éducative impliquant un tel type de questions (figure 8). Dans un tel type de situations, la finalité de socialisation démocratique constitue une variable indépendante[5] dans la régulation de la communication pédagogique et dans l'organisation didactique des contenus et des moments des apprentissages politiques. Cette proposition vise le prolongement du projet commun de socialisation entre les praxéologies pédagogique et didactique. Elle le différencie sous la forme d'un projet intégrateur de socialisation démocratique. Ce projet rejoint la perspective de Biesta et Lawy (2006) sur l'éducation comme un processus de communication reposant sur des activités de construction créative du sens (savoirs, valeurs, normes), non déterminé au préalable et situé dans un acte démocratique qui rend l'éducation possible.

Figure 8 : Rôles de la finalité de socialisation démocratique dans le fonctionnement d'une situation éducative impliquant une QED ; un aspect de la synergie entre « le pédagogique » et « le didactique »



45 En guise de conclusion, nous affirmerons que la socialisation fonde un projet commun entre la pédagogie et la didactique. La didactique à orientation praxéologique poursuit ce projet en l'ancrant dans ses propositions de structuration des situations d'enseignement-apprentissage.

46 En effet, ces propositions fournissent des ancrages pour la socialisation en éducation scientifique, en éducation à l'incertitude scientifique, en éducation à l'écocitoyenneté et en éducation au développement durable.

47 Ces ancrages peuvent fonder un cadre conceptuel pour une éducation au politique intégrant des moments d'apprentissages qui visent différents types de socialisation dans des situations impliquant des questions environnementales et de développement (QED). Ainsi, ce cadre permet d'ouvrir la perspective d'une didactique de l'éducation au politique, poursuivant le projet commun de la pédagogie et de la didactique, selon une nouvelle configuration intégratrice : celle d'une socialisation démocratique.

48 Néanmoins, nous ne considérons pas que les contenus et les dispositifs impliquant des QED constituent la seule condition de possibilité de cette éducation. En effet, plusieurs autres types de contenus y participent comme ceux de l'éducation à la citoyenneté.

49 De plus, de multiples dispositifs pédagogico-didactiques (Tozzi, 2017)[6] et approches disciplinaires, transdisciplinaires ou a-disciplinaires se focalisent sur des questions d'actualité et les investissent dans le développement d'une vie politique scolaire marquée par une volonté d'articuler apprentissages disciplinaires et socialisation (Chauvigné, 2018).

Bibliographie

Albe, V. (2011). Finalités socio-éducatives de la culture scientifique. *Revue française de pédagogie, 174*, 119-138. DOI : 10.4000/rfp.2789
DOI : 10.4000/rfp.2789

Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
DOI : 10.3917/puf.alte.2013.01

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue Française de Pédagogie, 107*, 123-139.

Astolfi, P. (1993). Trois paradigmes pour la recherche en didactique. *Revue française de* pédagogie*, 103*, 5-18.

Barthe, Y., de Blic, D., Heurtin, J., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D., et Trom, D. (2013). Sociologie pragmatique : mode d'emploi. *Politix*, *103*(3), 175-204. DOI : 10.3917

Biesta, G. (2014). Learning in Public Places : Civic Learning for the Twenty-First Century. Dans : Biesta G., De Bie M., Wildemeersch D. (eds), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere (p. 1-11)*. Dordrecht : Springer.

Biesta, G. (2010). On the weakness of education. Dans D. Kerdeman (Ed.), *Philosophy of education 2009*. Urbana, IL : Philosophy of education society.

Biesta, G., Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy : overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education, 36*(1), 63–79.
DOI : 10.1080/03057640500490981

Caetano, A. (2014). Defining personal reflexivity : a critical reading of Archer's approach, *European journal of social theory*. DOI 10.1177/1368431014549684
DOI : 10.1177/1368431014549684

Chauvigné, C. (2018). La démocratie à l'école : quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? *Éducation et socialisation*, *48*. Récupéré du site http://journals.openedition.org/edso/2980
DOI : 10.4000/edso.2980

Charlot, B. (2017). Formes et enjeux des recherches en éducation et formation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 50*, 17-30.

Coquidé, M. (2000). *Le rapport expérimental au vivant*. Mémoire d'habilitation à diriger les recherches, Université Paris-Sud, Paris, France. Récupéré du site https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00525838/document

Dobson, A. (2006). Ecological citizenship : a defence. *Environmental politics, 15*(3), 447-451.

Duit, A. (2010). Patterns of environmental collective action : some cross-national findings. *Political studies, 59*, 900-920.
DOI : 10.1111/j.1467-9248.2010.00858.x

Håkansson, M., Östman, L., Van Poeck, K. (2017).The political tendency in environmental and sustainability education. *European Educational Research Journal*. En ligne DOI : 10.1177/1474904117695278
DOI : 10.1177/1474904117695278

Huckle, J. (2013). Eco-schooling and sustainability citizenship : exploring issues raised by corporate sponsorship. *The curriculum journal, 24*(2), 206-223.
DOI : 10.1080/09585176.2013.779286

Kenis, A., Lievens M., (2014). Searching for the political in environmental politics. *Environmental Politics*, *24*(1), 531-548.

Lange, J-M. (2015). Éducation et engagement ; La participation de l'École à relever les défis environnementaux et de développement. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, *12*, 105-125.

Lange, J-M. (2011). *Éducation au Développement Durable : problématique éducative/problèmes de didactique.* Mémoire d'habilitation à diriger les recherches non publié. École normale supérieure de Cachan, Cachan.

Lange, J.-M et Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et éducation à ...la santé, l'Environnement et au développement durable : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia, 28,* 85-100.
DOI : 10.4267/2042/23954

Lenoir, Y., Esquivel, R., Froelich, A. et Jean, V. (2013). *Problématique et cadre de référence pour analyser les finalités éducatives scolaires chez les enseignants du primaire.* Récupéré du site : http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/ISEP-CI/4-ISEP-CI-Intro-Finalite__-VF.pdf

Marchive, A., (2006). *Approches anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation, contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement*. Mémoire d'habilitation à diriger les recherches, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux. Récupéré du site http://ddata.over-blog.com/xxxyyy/4/08/81/00/Note-de-synthese-HDR.pdf

Marpeau, J. (2013). *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes*. Toulouse : Erès.

Martinez, M-L. (2010). Approches anthropologiques de la co-construction d'identités écocitoyennes. Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève. Récupéré du site https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordinateurs-en-c/education-au-developpement-durable-et-territoires/Approche %20anthropologique.pdf

Martinez, M-L., Poydenot, F. (2009). Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne. *Education relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 8*, 57-74.

Millet, M. (2013). *Les cadres cognitifs de la socialisation.* Mémoire d'habilitation à diriger les recherches, Université de Poitiers, Poitiers. Récupéré du site https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01378157/document

Morin, O. (2013). *Éducation à la citoyenneté et construction collaborative de raisonnements socio-scientifiques dans la perspective de la durabilité : pédagogie numérique pour une approche interculturelle de QSV environnementales*. Université Toulouse le Mirail, Toulouse. Récupéré du site https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00962300/document

Öhman, J. (2004). Moral perspectives in selective traditions of environmental education - conditions for environmental moral meaning-making and students' constitution as democratic citizens. Dans Per Wickenberg, A. Axelsson, L. Fritzén, G. Helldén et J. Öhman (Eds.), *Learning to change our world ? Swedish research on education & sustainable development* (p. 21-32). Lund : Studentlitteratur.

Orange, C. (2007). Quel milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la Terre. *Éducation & Didactique, 1*(2), 37-55.
DOI : 10.4000/educationdidactique.152

Robbes, B. (2013). Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique. *Éducation et socialisation,* [En ligne], 34 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 26 mars 2018. URL : http://journals.openedition.org/edso/434; DOI : 10.4000/edso.434
DOI : 10.4000/edso.434

Roth, C-E. (1992). *Environmental literacy : its roots, evolution and direction in 1990s*.Columbus. Récupéré du site https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf

Sarrazy, B. (2002). Didactique, Pédagogie et Enseignement : pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation. Dans Marcel J.F. Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline ? Dans *Actes de l'Université d'été « Éducation, Recherche et Société » 5, 6 et 7 juillet 2000 – Carcassonne*. Paris : L'Harmattan.

Simonneaux, L., et Legardez, A. (2008). Efficacité de l'approche des Questions Socialement Vives pour l'éducation à l'environnement et à la durabilité. *Symposium au colloque Efficacité et équité en éducation, Rennes*. Récupéré du site https://esup.espe-bretagne.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_legardez_lsimonneaux.pdf

Simonneaux, L., Panissal, N., et Brossais, E. (2013). Students' perception of risk about nanotechnology after an SAQ teaching strategy. *International Journal of Science Education*, *35*, 2376-2406.
DOI : 10.1080/09500693.2011.635164

Simonneaux, J. (2013). Les QSV : *enjeux et leviers pour une éducation environnementale et citoyenne.* Récupéré du site http://www.grainelr.org/reseau-regional-education-sante-environnement/wakka.php?wiki=JourneeDeuxAgricultureAlimentation/download&file=Diaporama%20QSV.pdf

Simonneaux, J. (2011). *Les configurations didactiques des Questions Socialement Vives économiques et sociales*. Mémoire d'habilitation à diriger les recherches. Université d'Aix-Marseille, Marseille. Récupéré du site http://oatao.univ-toulouse.fr/5289/1/Simonneaux_5289.pdf

Sloam, J. (2010). Youth, citizenship, and political science education : questions for the discipline. *Journal of Political Science Education*, *6*, 325-335.
DOI : 10.1080/15512169.2010.518085

Tozzi, M. (2017). La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques. *Diotime, 74*. Récupéré du site http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=110220

Vial, M. (2000). La recherche en sciences de l'éducation et la santé. *Spirales-Revue de Recherche en Éducation, 25,* 19-142.
DOI : 10.3406/spira.2000.1514

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, *36*(2), 47-62.

Vogler, G. (2016). Power between habitus and reflexivity-introducing Margaret Archer to the power debate. *Journal of political power*, *9*(1), 65-82.
DOI : 10.1080/2158379X.2016.1149309

Notes

1 Nous nous sommes appuyés sur le regroupement des recherches en éducation proposé par Charlot (2017). Dans ce regroupement, l'auteur distingue trois blocs de recherche : le bloc des recherches qui naissent dans des disciplines (histoire, psychologie, sociologie), le bloc des didactiques des disciplines et le bloc des sciences de l'éducation.

2 La socialisation démocratique est différenciée de la socialisation politique. Cette dernière est conçue comme étant le résultat d'apprentissage de rôles sociaux dans une communauté politique existante. Tandis que la première est conçue comme résultat d'apprentissage dans l'action collective qui tient compte d'une créativité dans l'agir humain et de son ouverture sur l'avenir.

3 Morin (2013) distingue, dans l'épistémologie de la *Post Normal Science* (PNS), qu'il caractérise par les liens qu'elle établit entre les savoirs scientifiques et leurs contextes socio-politiques, deux niveaux d'incertitude : « celui lié aux processus de sélection d'informations et de contrôle de leur validité durant la production de savoirs » et « celui de la pertinence des savoirs scientifiques produits dans le contexte de leur usage ».

4 Cette position est garantie par le fait que la socialisation démocratique incorpore l'indétermination et la discussion comme condition de possibilité d'un « vivre ensemble ».

5 Selon cette approche, la communication pédagogique et l'organisation des contenus et des moments d'apprentissage doivent être orientées par la finalité de socialisation démocratique. Donc, cette dernière impose des modalités d'enseignement qui doivent être cohérentes avec elle.

6 Le dispositif « Discussion à Visée Démocratique et Philosophique » (DVDP) influencé par Alain Delsol et Sylvain Connac est mis en œuvre par Michel Tozzi dans l'enseignement de la philosophie.

Table des illustrations

	**Titre**	Figure 1 : Relations entre options sociales, finalités éducatives et projets éducatifs (inspiré de Lenoir et al., 2013, p. 9)
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/5106/img-1.png
	Fichier	image/png, 77k
	**Titre**	Figure 2 : Rôle d'une finalité éducative dans une situation pédagogique (Source : Altet, 1997, p. 17)
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/5106/img-2.png
	Fichier	image/png, 58k
	**Titre**	Figure 3 : Rôle d'une finalité éducative dans la structuration d'un curriculum ou dans le fonctionnement d'une situation éducative (inspiré de Lange et al., 2006, p. 97)
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/5106/img-3.png
	Fichier	image/png, 93k
	**Titre**	Figure 4 : Structuration générale d'une situation d'education scientifique (inspiré de Orange, 2007, p. 52)
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/5106/img-4.png

Fichier	image/png, 66k
 **Titre**	Figure 5 : Caractéristiques des situations d'éducation à l'incertitude scientifique (Source : Simonneaux, 2013, p. 9)
URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/5106/img-5.png
Fichier	image/png, 43k
 **Titre**	Figure 6 : Principes généraux de fonctionnement d'une situation éducative au développement durable (Adapté de Lange, 2015, p. 120)
URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/5106/img-6.png
Fichier	image/png, 14k
 **Titre**	Figure 7 : Structuration schématique d'un cadre conceptuel de l'éducation au politique au travers des QED
URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/5106/img-7.png
Fichier	image/png, 76k
 **Titre**	Figure 8 : Rôles de la finalité de socialisation démocratique dans le fonctionnement d'une situation éducative impliquant une QED ; un aspect de la synergie entre « le pédagogique » et « le didactique »
URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/5106/img-8.png
Fichier	image/png, 39k

Pour citer cet article

Référence électronique
Melki Slimani, Jean-Marc Lange et Atf Azzouna, « Le projet pédagogico-didactique de socialisation : perspective d'une socialisation démocratique pour l'enseignement-apprentissage des questions environnementales et de développement », *Éducation et socialisation* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 15 décembre 2018, consulté le 11 janvier 2019. URL : http://journals.openedition.org/edso/5106 ; DOI : 10.4000/edso.5106

Auteurs

Melki Slimani
Université de Tunis El Manar, LIRDEF, Université de Montpellier et Université Paul Valéry-Montpellier 3

Jean-Marc Lange
LIRDEF, Université de Montpellier et Université Paul Valéry-Montpellier 3

Articles du même auteur

Éducations à : penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal [Texte intégral]
L'exemple révélateur de l'éducation au développement durable
Paru dans *Éducation et socialisation*, 48 | 2018

Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux [Texte intégral]
Paru dans *Éducation et socialisation*, 36 | 2014

Atf Azzouna
Université de Tunis El Manar

Droits d'auteur

La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.