Yves Alpe pose la question récurrente de la **légitimité (ou des légitimités) de savoirs scolaires liés à des questions socialement vives**. Il se place du point de vue de la sociologie et de l'épistémologie pour analyser la constitution et l'institutionnalisation des disciplines scolaires et pour en proposer un modèle. Il s'intéresse ensuite à construction de la légitimité des savoirs scolaires – particulièrement lorsqu'il s'agit de questions socialement vives – et il s'interroge sur les problèmes spécifiques (« les risques ») qu'il peut y avoir à les enseigner, mais il insiste aussi sur l'importance de leur donner une forme scolaire. Il conclut par un appel au développement de recherches au croisement de l'épistémologie, de la didactique, des sciences de l'éducation, de la sociologie et des sciences cognitives.

Enseigner des questions socialement vives Quelques points de repères

Alain LEGARDEZ *

Pour alimenter le débat sur l'enseignement de ce que nous proposons d'appeler des « questions socialement vives » à l'École, nous nous référons principalement à des travaux récents ou en cours menés notamment par des équipes françaises sur des questions « scientifiques » socialement vives (partie coordonnée par Laurence Simonneaux) et sur des questions « sociales » socialement vives (partie coordonnée par Alain Legardez).

Les interventions et les discussions dans des colloques, séminaires et groupes de recherches parfois éloignés des domaines d'origine de ces recherches incitent à penser que ces travaux peuvent également interpeller d'autres champs disciplinaires comme celui des autres sciences humaines et sociales, d'autres domaines scientifiques et tous les niveaux d'enseignement (de l'école fondamentale à l'enseignement supérieur). Ils convergent aussi avec des travaux dans d'autres pays, ce que confirment plusieurs contributions dans cet ouvrage [1].

Nous nous appuyons sur une grille d'analyse de la gestion des rapports aux savoirs, élaborée au fil des recherches, confrontée aux critiques de spécialistes des communautés de recherche proches et affinée dans les débats internes à notre réseau de recherches sur les questions socialement vives (QSV). L'un des objectifs principaux de ces confrontations est de situer les questions étudiées dans une tension entre des problèmes « génériques » à tout ou partie des domaines concernés et des problèmes « spécifiques » à tel domaine ou sous-domaine. C'est bien dans l'exploration de cette tension que nous semble se situer d'abord le caractère heuristique de ces travaux [2].

* Professeur à l'IUFM d'Aix-Marseille et chercheur de l'UMR Apprentissages, Didactiques, Évaluation, Formation (ADEF), Université de Provence, INRP, IUFM d'Aix-Marseille.

1. Un article récent de J.-P. Astolfi (2005) atteste d'un début de diffusion des QSV dans le domaine des sciences de l'éducation.

2. Plusieurs contributions à cet ouvrage s'inspirent directement de cette grille théorique, alors que d'autres en sont moins proches tout en apportant des éclairages complémentaires pour l'étude de l'enseignement de questions socialement vives.

Grille d'analyse

Notre réflexion s'inscrit dans le cadre d'une problématique didactique qui consiste – d'abord – à situer l'analyse par rapport aux savoirs. En effet, « La didactique [...] considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des modalités d'enseignement particuliers » (Develay, 1997, p. 64).

Nous étudions donc les rapports aux savoirs[3]. C'est pourquoi nous proposons une grille de lecture des questions vives qui s'appuie sur la distinction entre trois genres de savoirs théoriquement bien distincts : les « savoirs de référence », les « savoirs sociaux », et les « savoirs scolaires » (*cf.* schéma, page suivante) :

Les savoirs de références sont essentiellement des savoirs savants (ou scientifiques) et des pratiques sociales et professionnelles (des acteurs sociaux hors de l'école).

Les savoirs sociaux (ou naturels[4]*)* sont ceux des acteurs de l'école (des élèves et des étudiants, mais aussi des parents et des enseignants); ces savoirs construits hors du système scolaire deviennent des « savoirs préalables » à un enseignement scolaire lorsqu'ils sont « importés » aux différents niveaux de ce système. Ils peuvent être partiellement constitués de véritables représentations sociales, et ils peuvent inclure des « éléments » de savoirs scolaires antérieurement « exportés » dans les savoirs sociaux.

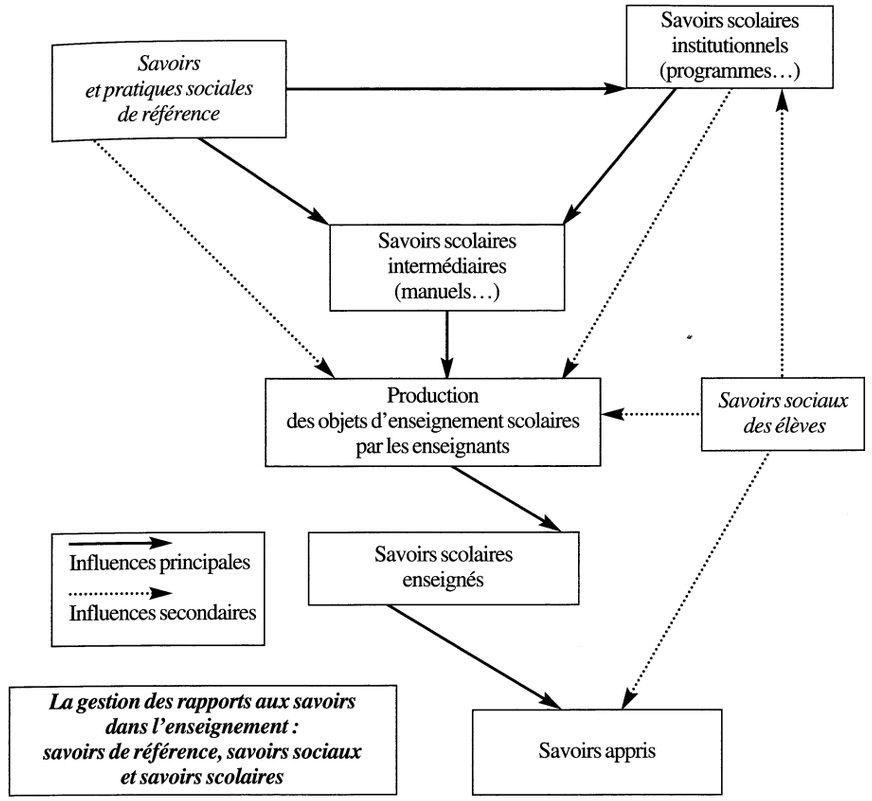
Enfin, *les savoirs scolaires* sont un troisième genre de savoirs. Ces savoirs sont construits essentiellement par les enseignants, d'une part en relation avec les deux autres genres de savoirs, et d'autre part avec les autres sous-ensembles de savoirs scolaires : savoirs institutionnels de référence (programmes, référentiels, sujets d'examen...), savoirs intermédiaires (manuels, revues professionnelles, pédagogiques ou de vulgarisation...). À chaque étape du processus de production des objets d'enseignements scolaires, nous postulons que les différents acteurs de ce système de production des savoirs scolaires tentent de gérer au mieux leurs rapports aux savoirs.

Par-delà les singularités plus ou moins marquées des enseignants eux-mêmes, les particularités des systèmes didactiques expliquent des régularités internes à chaque système. C'est ainsi que l'on peut faire des distinctions entre les différents niveaux d'enseignement, entre les différentes filières et les différentes disciplines qui sont plus ou moins contraints par la demande sociale et par les relations internes au système éducatif et à ses différentes composantes (administrations, inspections, corps enseignants...)[5].

3. Tout en restant dans une perspective didactique, notre réflexion s'inspire ici des travaux de l'équipe ESCOL sur le rapport au savoir (Charlot 1997) ainsi que ceux d'Y. Chevallard (1991) sur les « genres de savoirs » (voir : Legardez, 2001 et 2004).

4. « Naturels », selon certains auteurs en psychologie sociale, au sens où ils sont issus directement du « milieu naturel » des sujets sociaux; ils sont donc éminemment des produits de processus sociaux.

5. Sur des QSV, le fonctionnement de ce système peut être modifié par des contraintes supplémentaires; c'est d'ailleurs ce qu'étudient la plupart des contributions de cet ouvrage.



Définitions et hypothèses

Nous proposons de nommer « question (triplement) socialement vive » une question qui prend (ou qui est amenée à prendre) une forme scolaire et qui possède plusieurs caractéristiques.

Une définition des QSV

Elle est vive dans la société : une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution) et renvoie à leurs représentations sociales et à leur système de valeurs; elle est considérée comme un enjeu par la société (globalement ou dans certaines de ses composantes) et suscite des débats (des « disputes » aux « conflits »); elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance.

Sa production sociale dans la société la rend donc « vive » dans un premier sens.

Elle est vive dans les savoirs de référence : il existe des débats (des « controverses ») entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels. Dans la plupart des savoirs disciplinaires qui renvoient à des sciences sociales et humaines plusieurs paradigmes sont souvent en concurrence. Dans les domaines des sciences dites exactes, il faut désormais faire la distinction entre la « core » science stabilisée et la « frontier » science encore débattue dans la communauté scientifique. Les recherches scientifiques sont devenues finalisées. Elles produisent des technosciences. La chronologie a changé ; le plus souvent, le savant ne fait plus d'abord progresser les savoirs théoriques qui entraînent d'éventuelles applications pratiques. Aujourd'hui, c'est plutôt la technologie qui pousse au progrès de la théorie ; ce sont souvent des applications que de nouvelles hypothèses germent. De plus, les références sont également souvent à chercher dans des pratiques sociales, culturelles, politiques, éthiques… en butte aussi à des débats (souvent des « polémiques ») dont sont issues certaines des références explicites ou implicites des savoirs scolaires.

Sa production sociale dans des milieux scientifiques ou professionnels, dans les mouvements sociaux, politiques et culturels, la rend donc « vive » dans un second sens.

Elle est vive dans les savoirs scolaires : la question est alors d'autant plus « potentiellement vive » au niveau des savoirs scolaires qu'elle renvoie à une double vivacité dans les deux autres niveaux de savoirs. Les élèves y sont alors directement confrontés, ainsi que les enseignants qui se sentent souvent démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence.

Les QSV sont donc, selon l'actualité, l'avancement de la recherche, les acteurs impliqués… porteuses d'incertitudes, de divergences, de controverses, de disputes, voire de conflits.

Quelles sont les modalités d'existence de « questions socialement vives » dans le champ scolaire ?

Il ne s'agit d'ailleurs pas toujours à proprement parler de « questions d'actualité » : elles peuvent demeurer vives pendant de longues périodes, avec une intensité variable dans le temps et dans les différentes composantes de la société ; nous qualifions ces questions de « potentiellement socialement vives ». C'est ainsi que l'on parle de « la question sociale » qui traverse l'histoire contemporaine, de « la question des revenus » (de leur répartition et de leur redistribution) qui est une antienne des débats économiques, de « la question de la nationalité » qui est latente dans nos sociétés européennes, de « la question de l'énergie » qui taraude les sociétés occidentales depuis trois décennies… Plusieurs des contributions de cet ouvrage sont des illustrations de la permanence de plusieurs de ces questions. Ces études apportent des éléments pour élaborer une typologie des QSV : certaines seraient

« émergentes », comme la mondialisation, des questions de gestion de l'environnement, les organismes génétiquement modifiés (OGM), les nouvelles technologies de reproduction humaine… ; d'autres seraient « latentes », comme le genre, le racisme, l'entreprise… ; d'autres encore seraient « résurgentes », comme la citoyenneté, l'identité nationale, les questions énergétiques, etc. Il faudrait alors prolonger ces études sur l'enseignement de ces QSV par un travail sur leur histoire et sur leur écologie dans divers systèmes éducatifs.

De telles questions pénètrent dans le champ scolaire de plusieurs manières. Parfois, l'actualité sert de référence pour « motiver » les élèves : par exemple, sur le terrorisme, la guerre, les mouvements sociaux, le clonage. Ce sont d'ailleurs aussi les élèves qui les amènent au débat dans la classe du fait de l'actualité (OGM, clonage, ESB, guerres en Irak, 11 Septembre…). À d'autres moments, la demande sociale (celle des parents, des syndicats, des associations, d'intellectuels et d'autres groupes sociaux mobilisés par ces questions) – relayés par les experts du système éducatif concerné (ministres, responsables, membres des groupes de rédaction de programmes) – conduit à intégrer tel ou tel problème dans le champ scolaire comme la nationalité, la religion, la sexualité, la sécurité routière, l'environnement, le développement durable, le réchauffement climatique… C'est ainsi que l'institution scolaire modifie des programmes, crée de nouvelles disciplines. La société « fait dévolution » de ces questions à l'École, comme c'est le cas récemment en France par la mise en place d'enseignements transversaux : éducations à la citoyenneté, à l'environnement et au développement durable, à la sexualité…

Des questions socialement vives ne sont pas toujours présentes dans les *curriculi* sous forme de « questions ». Il s'agit le plus souvent d'objets d'enseignement scolaire qui renvoient à des questions vives dans les références et/ou dans les savoirs sociaux, mais qui ne se présentent pas sous une forme scolaire problématisée. Les processus de didactisation ont pu leur faire perdre l'apparence d'une question sociale pour qu'ils deviennent des objets d'enseignement scolaire « neutralisés ».

L'étude scolaire de ces questions est presque toujours pluri-, inter- ou trans-disciplinaire. C'est ainsi que l'on peut repérer trois modalités différentes. En premier lieu, l'étude de thèmes liés à des questions vives est proposée au sein d'une même discipline scolaire qui fait alors appel à plusieurs éclairages dans les savoirs de références : par exemple, des éclairages historiques et géographiques dans les enseignements d'histoire-géographie ou des éclairages économiques, sociologiques, juridiques dans les enseignements de sciences économiques et sociales (SES), ou encore des éclairages biologiques et économiques dans les enseignements biotechnologiques, etc. Ce sont ensuite des études qui nécessitent la collaboration de deux ou plusieurs disciplines scolaires ; c'est le cas de nombreux thèmes étudiés à l'école primaire où les enseignants sont polyvalents, ainsi que, le plus souvent, dans les enseignements scientifiques. C'est enfin la situation où la dévolution n'a pas (encore) pris une forme disciplinaire ; c'est le cas des « éducations à… » (la citoyenneté, l'environnement et le développement durable…). Mais

alors le risque est fort que ces enseignements soient marginalisés, notamment dans le système éducatif français où domine encore souvent la logique disciplinaire[6].

Sur la vie des savoirs scolaires

De nombreux travaux de didactique ont montré que les processus de production des savoirs scolaires tendent à l'entropie. Ainsi, Chevallard (1991) avance que la plupart des savoirs scolaires en mathématiques jusqu'au niveau du lycée sont des « savoirs morts ».

Une telle affirmation demanderait sans doute à être fortement nuancée pour les savoirs scolaires qui sont liés à des questions socialement vives où une règle de « moindre obsolescence des savoirs » nous semble devoir être respectée pour être légitimes. Il n'en reste pas moins vrai que la tendance à la « sédimentation » des savoirs est forte. Le recours à des savoirs sédimentés et stockés est rassurant pour les acteurs du système ; on les voit se raccrocher à des savoirs relativement stables, aussi bien pour les enseignants – auprès des programmes, référentiels et surtout des manuels et autres « savoirs intermédiaires » – que pour les élèves auprès de ces mêmes manuels et du savoir institutionnalisé par l'enseignant.

Or les savoirs scolaires sont constamment les produits de processus provisoirement stabilisés dans la construction de distances entre les différents savoirs. Pour vivre, ils doivent « circuler » entre les savoirs de références (savoirs issus des pratiques scientifiques, sociales ou professionnelles), les savoirs sociaux (produits dans les interactions sociales), et les savoirs scolaires. La construction de ce que chaque acteur de la relation didactique considère comme « une bonne distance[7] » aux différents savoirs serait donc essentiellement le résultat d'un compromis.

La gestion des rapports aux savoirs sur des QSV

L'étude de situations d'enseignement de questions socialement vives nous semble poser des problèmes particuliers qui font système et que nous proposons de travailler dans leur tension entre généricités (pour toutes ou parties des QSV) et spécificités (de chacune des QSV étudiées).

6. Plusieurs contributions montrent néanmoins que des innovations sont possibles. Ces exemples sont pris essentiellement dans le système éducatif français, mais quelques contributions de cet ouvrage en étudient certains dans d'autres systèmes éducatifs.

7. La notion de « bonnes distances » (empruntée à Y. Chevallard) ne revêt pour nous aucun jugement de valeur (positif ou négatif) ; il s'agit des distances jugées optimales par chaque acteur à tout moment des processus en œuvre, selon donc une « rationalité limitée » (H. Simon). Leurs interactions produisent des savoirs en actes dans les pratiques d'enseignement qui sont donc des « distances provisoirement cristallisées », les produits des transpositions.

Quelques caractéristiques de l'enseignement de QSV

Les légitimités. Plus encore que pour d'autres thèmes, l'enseignant va chercher à légitimer son enseignement, soit par rapport à la demande sociale (de la société globale et des groupes sociaux et professionnels), soit par rapport aux savoirs scientifiques et aux pratiques sociales de référence ; il s'agit alors de légitimations externes au système éducatif concerné. De même, sur de telles questions, on peut penser qu'il cherchera aussi à (sur) légitimer son enseignement par rapport aux savoirs scolaires de référence (programmes, référentiels) ; il s'agit alors de légitimations internes au système éducatif. Enfin, plus que pour des objets d'enseignement plus neutres, les enseignants peuvent être amenés à légitimer leurs enseignements en fonction de ce qu'ils se représentent des savoirs sociaux et des pratiques sociales des élèves, et toujours en fonction de leurs propres convictions et représentations de leur métier d'enseignant.

Le degré de vivacité. On peut penser que l'enseignant aura d'autant plus de problèmes spécifiques à gérer que l'objet d'enseignement scolaire concerné renverra à des questions particulièrement vives dans l'un ou dans les deux autres genres de savoirs. Le « degré de vivacité » aura alors une influence sur son travail. C'est ainsi qu'à certaines périodes la question du chômage est une question vive de société où chaque sujet social se trouve directement ou indirectement concerné, alors qu'elle est aussi l'objet de vifs débats entre les économistes et les sociologues. C'est ainsi aussi que les questions liées à la reproduction « non naturelle » agitent périodiquement les milieux spécialisés et l'ensemble de la société.

Les risques. On peut faire l'hypothèse que les « risques » auxquels sera confronté l'enseignant seront plus aigus pour des QSV. Ils relèvent alors de trois types de problèmes de gestion didactique : celle de la distance entre les genres de savoirs (classique pour tout enseignement), mais surtout celle d'une nécessaire mais relative mise à distance des pratiques sociales, et celle d'une interaction pédagogique renforcée (en particulier lorsque sont activés des conflits de valeurs et que des débats sont intégrés dans la pratique didactique).

Problématisation, reproblématisation, déproblématisation. On peut considérer que l'enseignant est alors conduit à une double reproblématisation : d'une part celle qui concerne ce qu'il cherche à faire circuler entre les genres de savoirs et son enseignement, et d'autre part celle qui l'amène à *activer* ou à *neutraliser* son enseignement de questions socialement vives pour qu'elles deviennent « enseignables ». L'estimation par l'enseignant des risques liés aux degrés de vivacité de ces questions le conduit en effet à chercher à en activer (« réchauffer ») ou à en neutraliser (« refroidir ») l'enseignement dans la classe ou dans le groupe d'apprentissage. On peut avancer qu'au moins trois séries de variables peuvent avoir une influence : la tension entre hétérogénéité et homogénéité des champs de référence ; celle entre proximité et éloignement des pratiques sociales ; celle entre activation et neutralisation des conflits et notamment des conflits de valeurs. Le risque aurait tendance à augmenter en fonction de la domination du premier terme

des oppositions… alors même que les élèves pourraient y trouver plus facilement de quoi construire du sens à leurs apprentissages (Legardez et *al.,* 2002).

La construction de distances. Pour limiter les risques dans son enseignement de questions socialement vives, l'enseignant va chercher à gérer le plus finement possible les distances entre les savoirs. D'abord – de manière incontournable –, il construit des distances entre son enseignement et les savoirs scolaires : les savoirs institutionnels de référence (les savoirs à enseigner : programmes, référentiels, instructions…) et les savoirs intermédiaires (manuels, sujets d'examens, revues professionnelles…). De plus – particulièrement sur des questions qui lui paraissent vives et pour accroître la légitimité de son enseignement –, il peut aussi chercher à construire plus directement des distances entre ce qu'il veut enseigner et les savoirs de référence (savoirs scientifiques ou pratiques sociales et professionnelles). L'enseignant peut encore – souvent avec l'objectif explicite de « motiver » les élèves – construire des distances aux savoirs non scolaires des élèves. Ces savoirs sociaux, construits hors du système scolaire, peuvent inclure des éléments de savoirs scolaires antérieurs et de véritables représentations sociales (Legardez, 2004).

La concurrence des savoirs

La question des savoirs sur des questions socialement vives ne peut se concevoir en dehors d'une étude de leurs rapports, non plus que d'une réflexion de type épistémologique.

Au sens strict, la question épistémologique peut s'entendre ici comme l'étude de la nature des savoirs savants dans les disciplines concernées. Le statut épistémologique de ces savoirs surdétermine alors les questions de leur transposition.

Au sens large, on peut parler de trois systèmes de rapports aux savoirs qui coexistent dans les processus de production des savoirs scolaires.

L'épistémologie scientifique des savoirs de référence : elle peut être importée comme telle dans les savoirs à enseigner ou modifiée par les experts en charge de la production des savoirs scolaires institutionnels (programmes, référentiels…).

Les rapports de l'enseignant aux savoirs dans les sciences et les pratiques de références : influencées par son histoire privée en tant que sujet social, ils peuvent être notablement différents de l'épistémologie institutionnelle et de celle des experts.

Les rapports de l'élève aux savoirs : ils sont fortement influencés par les représentations qu'il s'est construit sur le statut de la Science, sur les différentes sciences – certaines semblant plus éloignées que d'autres des savoirs « naturels » (Léziart, 1995) – sur le statut des disciplines, sur son rapport à l'École et au Savoir (Charlot, 1997). Ces représentations peuvent être partagées par l'ensemble des élèves d'une classe, ou être partiellement contradictoires selon les sous-groupes.

On conçoit alors la difficulté à gérer ces conflits de rapports aux savoirs que va devoir assumer l'enseignant, particulièrement sur des questions socialement vives.

Quelques interrogations

La légitimité sociale des savoirs scolaires dépend pour l'essentiel de la façon dont la société conçoit le rôle de l'École : elle se manifeste à travers la demande d'éducation, les attentes des familles, les jugements sur l'utilité sociale de tel ou tel savoir, mais aussi à travers des stratégies de réussite scolaire et sociale ou d'évitement. Nous avons vu qu'elle renvoie également aux représentations des élèves sur l'école, sur les filières d'enseignement, sur les disciplines scolaires et sur chacun des objets d'enseignement.

Peut-on légitimement enseigner des questions socialement vives à l'école ?

Les « innovations pédagogiques » – qui consistent de plus en plus souvent à donner forme scolaire à une QSV – mettent l'école aux prises avec deux tendances en grande partie contradictoires.

La tentation de légitimer un contenu scolaire par la prégnance (conjoncturelle ou structurelle) d'un questionnement social peut être forte : l'école utilise de nombreuses voies pour « motiver » les connaissances scolaires, et cette motivation peut être reçue et interprétée différemment selon les acteurs et les époques. Les effets en sont différents selon la proximité des disciplines scolaires avec les pratiques sociales, proximité considérée par les différents acteurs comme forte pour les enseignements de sciences sociales et pour certains enseignements scientifiques (comme ceux portant sur les technosciences). Quels savoirs sont alors en jeu ? Quelle est la place des valeurs par rapport à celle des connaissances scientifiques et scolaires ?

La volonté de maîtriser les conséquences de ces innovations peut en freiner le processus de didactisation. À trop vouloir se rapprocher de questions de société, on risque de s'exposer à la mise en cause des critères de légitimité du savoir scolaire sur une QSV : quelle sera la garantie des contenus scolaires, si ce qui est transmis à l'école résulte simplement de la prégnance d'un questionnement social ? Comment légitimer de répondre ou non à une question d'actualité brûlante, comme des questions de citoyenneté, de racisme, de genre, de guerre, de pollutions, de nouvelles technologies, d'énergie, de questions liées à la mondialisation ou aux développements des biotechnologies… ?

Comment gérer le risque d'enseigner et le risque d'apprendre ?

Dans une telle situation, il existe un certain nombre de « risques » pour l'enseignement de questions socialement vives.

Le risque de la dérive normative : l'enseignement deviendrait alors un cours de morale privilégiant le « politiquement correct » au détriment des savoirs ; par contre, l'enseignement d'une QSV n'exclut pas une forme scolaire du débat éthique.

Le risque de la dérive relativiste : la nécessité d'un recul critique est remplacée par un repliement des savoirs sur des opinions ; il y a disparition de toute distance entre les opinions et les savoirs. Le risque est encore plus grand lorsqu'il s'agit de certaines valeurs fondatrices de nos sociétés (démocratie, tolérance, antiracisme…) ou de certains faits (holocauste…) qui ne se discutent pas, ou encore lorsque l'enseignement place au même niveau – voire de façon préférentielle – l'enseignement du créationnisme et celui de l'évolution (comme dans certains états américains).

Le risque de nier la distance entre les savoirs scolaires et les pratiques sociales : la tentation est grande alors (pour diminuer le « risque d'enseigner ») de « refroidir » l'enseignement des questions socialement vives à l'école, et par là d'en affaiblir le sens pour les élèves… alors qu'il faudrait, au contraire, pouvoir gérer ce risque et faire en sorte de « problématiser » ces questions, en assumant la nature de l'école comme « mise à distance du réel » pour contribuer à la formation du citoyen et de la citoyenne, particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves issus des couches sociales défavorisées de la société qui en auraient le plus besoin.

Le « risque d'enseigner » peut donc paraître trop fort pour que l'enseignant propose d'étudier une telle question en la problématisant et en la mettant en débat dans la situation didactique. Il sélectionne alors les objets qu'il va faire entrer dans le « milieu pour l'étude » dans une tension entre problématisation et déproblématisation. En choisissant la déproblématisation, il « refroidit » le traitement didactique de la question – par exemple en limitant les objectifs à des apprentissages descriptifs –, au risque de perte de sens pour les élèves. En choisissant de problématiser, il « réchauffe » la question, au risque d'envahissement de débats idéologiques dans la classe. S'il est suffisamment chevronné, il peut prévoir des bifurcations en fonction de l'évolution de son appréhension immédiate des risques.

De leur côté, les élèves peuvent évaluer le risque de s'investir dans un apprentissage qui leur semble éloigné de la forme scolaire (de la pratique coutumière de leur « métier d'élève »). Ils peuvent alors se réfugier dans une pratique utilitariste qui consiste à apprendre des techniques directement réutilisables aux différentes évaluations scolaires. Pour les élèves, la difficulté majeure consistera à accepter un double enjeu : celui de l'apprentissage de savoirs dans le cadre scolaire – et donc de trouver du sens dans la construction d'un savoir à légitimité scolaire – puis celui de l'intégration d'une partie de ces savoirs scolaires dans son système de représentations-connaissances (son savoir social) pour éclairer ses pratiques sociales. Or, on constate souvent que des savoirs scolaires peuvent être appris, mais qu'ils restent des savoirs pour l'École et qu'ils ne sont pas « exportés » vers les savoirs sociaux « citoyens ». Souvent – et particulièrement sur des QSV –, ces deux genres de savoirs appartiennent à deux mondes qui coexistent sans que des savoirs scolaires enrichissent rapidement et directement les savoirs des jeunes citoyens.

Quelles sont les stratégies didactiques adaptées à l'enseignement des questions socialement vives ?

La réflexion sur des stratégies didactiques adaptées à l'enseignement et à l'apprentissage d'objets d'enseignements scolaires liés à des questions socialement vives nous semble rendre nécessaires trois types d'interrogations : sur la problématisation de ces questions, sur la gestion des rapports aux savoirs et sur les finalités de l'École.

La problématisation. Elle paraît particulièrement cruciale dans des disciplines où l'apprenant est souvent amené à une véritable rupture épistémologique, soit à renoncer à des certitudes en les confrontant à d'autres postures (celles de ses pairs, celles de l'enseignant) et en les mettant en relation avec des éclairages scientifiques divers (et à travers divers paradigmes théoriques) et avec les débats et les conflits sociaux, culturels, scientifiques, politiques relatifs aux objets d'enseignement scolaire en jeu. Ces questions ne peuvent prendre place dans l'enseignement sans que soient définis des cadres théoriques, des grilles d'analyse, qui donneront les moyens conceptuels de les traiter, donc d'argumenter[8]. Il s'agit bien de « dévolution », puis de « transposition didactique » et de mise en débat, mais spécifiées aux caractéristiques d'objets d'enseignements scolaires issus de questions socialement vives. Par contre, s'en tenir à un mimétisme d'un débat scientifique dans la classe sur ces questions renforcerait le risque d'enlever une bonne part du sens à ces apprentissages ou à faire en sorte que les élèves ne retiennent qu'un décalque *a minima* du débat scientifique, utile à leur seul métier d'élève.

La gestion des rapports aux savoirs. Elle apparaît également théoriquement comme une contrainte pour les acteurs de la situation didactique. Pour les enseignants, cela suppose d'une part une connaissance aussi peu lacunaire que possible des savoirs de référence et des controverses qui les traversent, et d'autre part la maîtrise des problématiques didactiques. Cela suppose aussi qu'ils puissent prendre en compte les relations des élèves aux savoirs, s'interroger sur le « déjà là » des élèves : leurs savoirs préalables à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces savoirs préalables risquent d'être d'autant plus résistants que la question est socialement vive et que l'on peut anticiper des obstacles aux apprentissages scolaires. La prise en compte de ces savoirs préalables permettrait alors de mettre en place des stratégies didactiques réalistes quant aux possibilités d'apprentissage, prenant appui sur ces savoirs composites et respectueuses de l'élève, de son droit à penser, à se former une opinion.

La société s'interroge en permanence sur la finalité de l'école. La tâche prioritaire de l'école est-elle d'enseigner des savoirs (et de quelle manière) ou de participer à la socialisation dans des sociétés où famille, groupes de pairs et de proximité ne semblent plus suffire ? Les savoirs scolaires sont-ils une fin (les

8. Voir, notamment dans cet ouvrage, la contribution de Laurence Simonneaux sur ce problème, ainsi que dans Simonneaux (2003a, 2003b, 2004).

élèves doivent apprendre des contenus pour savoir)… ou un moyen (les élèves se préparent à devenir des acteurs sociaux)… ou encore les deux ?

Les missions que la société donne à l'École sont d'ailleurs passées au crible de la différentiation sociale ; certains (essentiellement des jeunes issus des milieux défavorisés) s'arrêtent aux objectifs explicites : faire ce que demande le maître… et se révolter lorsque les résultats ne suivent pas. Par contre d'autres – qui savent décrypter les codes scolaires implicites – s'accultureront plus rapidement, mais pourront vouloir se limiter à une consommation utilitariste d'école, particulièrement lorsqu'il s'agit de questions considérées *a priori* comme « peu scolaires »… comme le sont nombre de QSV. Le déficit de sens conduit alors soit à l'absence d'apprentissage, soit à un jeu de dupes où les enseignants font leur « métier d'enseignants » et les élèves leur « métier d'élèves » – en limitant leurs investissements personnels – chacun se gardant bien d'empiéter réellement sur le monde de l'autre.

Pour conclure

On peut alors s'interroger sur le rôle « citoyen » de l'école, notamment sur des questions socialement vives. Pourquoi enseigner des questions vives à l'École, et lesquelles ?

Mais l'on peut aussi étudier les conditions d'une « reproblématisation raisonnée » de ces questions dans le cadre scolaire : comment enseigner efficacement (au sens scolaire et citoyen) des objets d'enseignement scolaires liés à des questions socialement vives[9] ?

Bibliographie

ASTOLFI J.-P. (2005), « Problèmes scientifiques et pratiques de formations, Formel ? Informel ? Les formes du savoir », *Raisons Éducatives n° 9*, Bruxelles, De Boeck.

CHARLOT B. (1997), *Du rapport aux savoirs, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage (1re éd., 1985).

DEVELAY M. (1997), « Origines, malentendus et spécificités de la didactique », *Revue Française de Pédagogie, n° 120,* Paris, INRP, 59-66.

LEGARDEZ A. (2001), *La didactique des sciences économiques et sociales ; bilan et perspectives,* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

LEGARDEZ A. et *al.* (2002), « Circulation et reproblématisation des savoirs. L'exemple de l'enseignement de la question vive des revenus », *Rapport de recherche*, Aix-en-Provence et Paris, INRP et IUFM d'Aix-Marseille (mimeo).

9. L'étude de certaines de ces stratégies est proposée dans différentes contributions de cet ouvrage.

LEGARDEZ A. (2004), « Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives », *Revue Française de Pédagogie, n° 149,* Paris, INRP, 19-27

LÉZIART J. (1995), « Le métier de lycéen et d'étudiant ; rapport au savoir et réussite scolaire », Paris, L'Harmattan.

SIMONNEAUX, L. (2003a). Argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée, *Aster,* 37, 189-214

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

SIMONNEAUX, L. (2004), "Classroom Debates on Biotechnology", *Themes in Education*, 5, 1, 31-52.