

# Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives

Alain Legardez

► **To cite this version:**

Alain Legardez. Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives. Sisyphus, 2017. hal-01794120

**HAL Id: hal-01794120**

**<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794120>**

Submitted on 1 Jun 2018

**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.

# PROPOSITIONS POUR UNE MODELISATION DES PROCESSUS DE DIDACTISATION SUR DES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES

ALAIN LEGARDEZ

alain.legardez@univ-amu.fr | Université d'Aix-Marseille, France

## RESUME

L'objectif de cette contribution est d'avancer dans la caractérisation et la structuration du domaine de recherches sur les Questions Socialement Vives (QSV) – ou Socially Acute Questions (SAQ) –, en revisitant des propositions faites dans la période d'émergence de cette thématique. Il s'agit donc de proposer une nouvelle présentation de travaux de chercheurs du champ, en termes de processus de didactisation de QSV, ainsi que dans une perspective transformatrice. Cette analyse se fait en relation avec notre grille d'analyse des rapports aux savoirs dans l'enseignement et la formation (Legardez, 2004), désormais revisitée dans une perspective de didactique de questions « hyper-vives » – liées notamment à l'écocitoyenneté – à visée transformatrice-critique (Legardez & Jeziorci, 2017) -. L'objectif de nos travaux est aussi d'éclairer la réflexion et les pratiques des acteurs de l'enseignement et de la formation, dans une perspective d'émancipation et de transformation.

## MOTS CLES

Questions Socialement Vives , Didactisation , Rapports aux savoirs et aux valeurs , Perspective transformatrice-critique.

# PROPOSALS FOR A MODELING OF THE DIDACTIC PROCESSES ON SOCIALY ACUTE QUESTIONS

ALAIN LEGARDEZ

alain.legardez@univ-amu.fr | Université d'Aix-Marseille, France

## ABSTRACT

The objective of this contribution is to advance the characterization and structuring of the Socially Acute Questions (SAQ) research field, by revisiting proposals made in the period of emergence of this theme. It is therefore a question of proposing a new presentation of works of researchers of the field, in terms of SAQ didactic process, as well as from a transformative perspective. This analysis is carried out in relation to our grid of analysis of relations to knowledge in education and training (Legardez, 2004), now revisited from a perspective of didactics of “hyper-acute” questions—linked in particular to eco-citizenship—with a transformative-critical aim (Legardez & Jeziorki, 2017). The objective of our work remains to contribute also to clarify the reflection and the practices of the actors of education and training, with a perspective of emancipation and transformation.

## KEY WORDS

Socially acute questions, Didactization, Relations on knowledge and values, Transformative-critical perspective.

# PROPOSTAS PARA A MODELIZAÇÃO DOS PROCESSOS DIDÁTICOS SOBRE AS QUESTÕES SOCIALMENTE VIVAS

ALAIN LEGARDEZ

alain.legardez@univ-amu.fr | Université d'Aix-Marseille, França

## RESUMO

O objetivo desta contribuição é avançar a caracterização e a estruturação do domínio das descobertas científicas sobre as Questões Socialmente Vivas (QSV) – ou Socially Acute Questions (SAQ) –, revisitando as proposições feitas no período da emergência desta temática. Trata-se, portanto, de propor uma nova apresentação de trabalhos de investigadores deste campo em termos da didática do processo de QSV, assim como numa perspectiva transformadora. Esta análise é feita em relação com a nossa grelha de análise das relações com o conhecimento na educação e formação (Legardez, 2004), agora revisada a partir de uma perspectiva da didática das questões “hiper-vivas” – ligadas em particular à eco-cidadania – com um objetivo crítico-transformador (Legardez & Jezioraki, 2017). O objetivo do nosso trabalho é também clarificar a reflexão e as práticas dos atores da educação e formação, numa perspectiva de emancipação e transformação.

## PALAVRAS - CHAVE

Questões Socialmente Vivas, Didática, Relações sobre conhecimento e valores, Perspetiva crítico-transformadora.

# Propositions Pour une Modélisation des Processus de Didactisation sur des Questions Socialement Vives

*Alain Legardez*

## INTRODUCTION

Cette contribution s'inscrit dans le cadre des perspectives ouvertes par la communication au premier Symposium du GRID-QSV en 2014 à Toulouse (Legardez & Jeziorski, 2014) et par les débats qu'elle a pu susciter. Certaines questions ombilicales et récurrentes des QSV avaient été évoquées et une proposition de typologie des travaux sur les QSV en termes de processus de didactisation avait été ébauchée. Il s'agissait également d'inciter à approfondir les grilles d'analyses théoriques des questions d'enseignement et de formation socialement vives. Ces discussions ont été prolongées lors du deuxième Symposium du GRID-QSV en 2015 à Lisbonne et du troisième en 2016 à Londres.

L'objectif de cette nouvelle contribution est de reprendre et de prolonger cette tentative de structuration et de modélisation, souvent en revisitant des propositions faites dans la période d'émergence du domaine de recherches sur les QSV définies par Legardez et Simonneaux (2006, pp. 21-22, 2011, pp. 16-17) :

Une question triplement socialement vive est une question qui prend (ou qui est amenée à prendre) forme scolaire<sup>1</sup> et qui possède les caractéristiques suivantes :

- Elle est vive dans la société : une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs [...] et renvoie à leurs représentations sociales ; elle est considérée comme un enjeu par la société [...] et suscite des débats [...] Sa production sociale la rend donc « vive » dans un premier sens.
- Elle est vive dans les savoirs de référence : elle suscite des débats (des controverses) entre les spécialistes de champs disciplinaires ou entre experts de champs professionnels. [...] Sa production sociale dans les milieux scientifiques ou professionnels, dans les mouvements sociaux, politiques et culturels, la rend donc « vive » dans un deuxième 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.

Ce travail s'intéresse aussi aux objectifs des recherches sur des QSV dans la perspective de transformation de la société, comme le précisaient déjà les organisateurs du premier symposium (Simonneaux, Simonneaux & Legardez, 2014, p. 4) :

---

<sup>1</sup> «Forme scolaire » ou de tous les autres types de formations : formelles, non formelles, informelles.

La didactique des QSV n'est donc pas seulement une didactique sur des objets spécifiques, c'est une didactique qui s'appuie sur une socio-épistémologie dépassant le simple cadre scolaire et c'est une didactique engagée dans une visée transformative.

Nous proposons donc de présenter et discuter un projet de grille de lecture des travaux sur les QSV, puis d'esquisser une modélisation du processus de didactisation.

## VERS UNE GRILLE DE LECTURE DES RECHERCHES SUR DES QSV

Néanmoins, ces mêmes auteurs ajoutaient (Simonneaux, Simonneaux & Legardez, 2014, p. 4) :

Cette visée transformative de la recherche peut certes prendre différentes formes – éducation critique, sociopolitique, activisme – et utiliser différents leviers, des ingénieries expérimentales ou ordinaires, et être plus ou moins implicites.

Il y a donc différentes manières d'étudier l'enseignement et l'apprentissage de QSV, tout en restant dans une perspective globale d'ordre didactique. L'objectif sera de tenter de les caractériser de manière structurée, - toujours en termes de processus de didactisation de QSV – la dynamique des recherches sur des QSV, en prenant également en compte l'objectif d'une visée transformatrice. Il serait ainsi relativement plus aisé de chercher à repérer, - pour chaque texte qui se réclame de la thématique des QSV -, son positionnement dans l'étude du processus de didactisation. Pour ce faire, nous repartirons d'une définition révisée de l'étude de QSV dans une perspective didactique.

## LES ETAPES DE L'ETUDE DE QSV DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE

Partant de notre contribution de Toulouse (Legardez & Jeziorski, 2014, pp. 25-27), nous proposons une nouvelle version des étapes de l'étude d'une QSV dans une perspective didactique.

Une structuration raisonnée<sup>2</sup> est proposée pour les études de QSV<sup>3</sup>, selon un axe qui va de la plus grande généralité (sociale) à la plus forte spécificité (didactique) et au regard des genres de savoirs (Chevallard, 1991). Ces études seront alors caractérisées selon leur « étape dans le processus de didactisation » et en fonction de leurs rapports

---

2 Cette grille d'analyse se présente donc comme une « structuration raisonnée » et non plus comme une « typologie » qui aurait pu sous-entendre une ambition normalisatrice et masquer ainsi la dynamique des recherches sur des QSV.

3 Ces étapes sont regroupées dans un tableau récapitulatif (cf Tableau 1, infra).

aux différents savoirs ; quatre étapes de didactisation seront alors distinguées. Des informations seront ajoutées sur les objectifs affichés de l'étude de la QSV concernée - en termes d'engagement -, selon un gradient qui va de la neutralité au militantisme.

*L'étude de QSV sous l'angle généraliste* est la plus éloignée de l'étape de la didactisation ; ce sont souvent de grandes questions de société, récurrentes et imposées par l'actualité. L'étude de ces savoirs sociaux (SSoc) peut alors se faire au regard des opinions, des conceptions, des représentations sociales ou des systèmes de représentations-connaissances des apprenants, voire des autres acteurs de la formation de manière à relever des informations sur leurs savoirs préalables à un éventuel processus d'enseignement-apprentissage.

*L'étude de QSV sous l'angle scientifique* cherche souvent à rendre ces questions scientifiques potentiellement didactisables. Il s'agit de l'étude des savoirs et discours à vocation scientifique (SSci) sur des questions de société – souvent controversés - qui jouent un rôle de savoirs de référence (SRef) pour des QSV. Cette étape peut aussi être effectuée (en tout ou partie) par une étude d'autres savoirs de références, comme des savoirs et pratiques professionnelles : par exemple pour l'étude d'objets scolaires des enseignements professionnels (Lebatteux, 2006) ou encore des savoirs locaux (Floro, Jeziorski & Legardez, 2015).

*L'étude de QSV sous l'angle de l'éducation et de la formation* examine ces questions potentiellement en voie de didactisation. Il s'agit alors d'études sur des objets d'enseignement et de formation, particulièrement sur leur mise en forme scolaire dans des curricula (Lange, 2014).

*L'étude de QSV sous l'angle spécifique des processus d'enseignement-apprentissage en situation didactique* porte sur des objets d'enseignement et de formations, liés à des questions sensibles et controversées et qui sont étudiés jusqu'à la mise en œuvre dans la situation didactique. Ces études correspondent donc à la définition initiale des QSV. Des exemples sont proposés notamment dans les deux ouvrages collectifs sur les QSV (Legardez & Simonneaux, 2006, 2011), ainsi que dans la Revue Francophone du développement durable (2014-4) consacrée aux QSV et qui fait suite au symposium de Toulouse<sup>4</sup>.

---

4 C'est dans cette ouvrage que nous prendrons des exemples illustratifs de notre proposition de classification dans le notre tableau 1 ci-dessous.

*Résumé des étapes de l'étude des différentes étapes d'études  
d'une QSV dans une perspective didactique :*

E1 : étude des savoirs sociaux (SSoc) : opinions, représentations sociales (RS), système de représentations-connaissances (SRC)

E2 : étude des savoirs de référence (SRef) : savoirs scientifiques (souvent controversés), pratiques sociales ou professionnelles (souvent non stabilisées), éléments de savoirs locaux

E3 : étude des curricula

E4 : étude des situations didactiques

Précisons qu'une QSV peut être étudiée sur l'une, sur plusieurs ou sur l'ensemble des étapes, et dans un ordre qui n'est pas unilinéaire. Par contre, une étude didactique complète d'une QSV prendrait en compte ces différentes étapes et déboucherait sur l'étude de situations didactiques.



## EXEMPLE DE STRUCTURATION

Tableau 1  
*Structuration raisonnée des études sur des QSV*

Etapes et types de savoirs (en colonnes)	Etudes de QSV sous l'angle généraliste	Etudes de QSV sous l'angle scientifique	Etudes de QSV sous l'angle éducation-formation	Etudes de QSV sous l'angle didactique	Objectifs de l'étude de QSV dans la perspective transformatrice
Exemples (en lignes)	<i>Savoirs sociaux (SSoc)</i>	<i>Savoirs de référence scientifiques (SRef-Sci)</i>	<i>Savoirs pour l'enseignement et la formation (SEF) - curricula</i>	<i>Savoirs didactisés (SDid)</i>	
(1) Etudes de questions scientifiques controversées et incertitude <i>C. Marquat, Y. Rafaitin, A. Diemer</i>	Evoquées dans l'article	Etudiées dans l'article	Evoquées dans l'article	Etudiés dans l'article: carte des controverses et débats	Objectifs: Mener des débats argumentés
(2) Savoirs disciplinaires et RS du DD <i>A. Berrios</i>	Etudiées dans l'article: Connaissance des RS par l'étude en contexte scolaire	Non évoquées dans l'article	Non directement étudiées dans l'article: Evocation des curricula	Etudiées dans l'article: Etude des savoirs préalables en contexte scolaire	Objectif: Rechercher les appuis et obstacles dans une perspective critique du DD
(3) Analyse curriculaire sur la question de la production alimentaire et de sa durabilité <i>J.-M. Lange</i>	Non directement étudiées dans l'article	Non directement étudiées dans l'article	Etudiées dans l'article: Macro-didactique curriculaire Curricula prescrits Analyse réticulaire	Non directement étudiées dans l'article	Objectifs: «Intérêt épistémologique et éducatif» «éducation citoyenne au choix» «appropriation critique des enjeux»
(4) Cartographier les controverses sur les gaz de schistes <i>N. Hervé</i>	Non directement étudiées dans l'article	Non directement étudiées dans l'article	Non directement étudiées dans l'article	Etudiées dans l'article: Carte des controverses	Objectifs: Apprentissages critiques
(5) Prescription, manuels et vivacité de la QSV du bien-être animal <i>A. Lipp, M. Vidal, L. Simonneaux</i>	Non évoquées dans l'article	Non directement évoquées dans l'article	Etudiées dans l'article: Curricula prescrits propositionnels Controverses éthiques	Non directement étudiées dans l'article	Objectifs: connaissances positionnements éthiques
(6) Débat sur des QSV liées aux nano-technologies <i>N. Panissal</i>	Evoquées dans l'article: Emergences des thématiques liées aux nanotechnologies	Etudiées dans l'article: «Social Ethical Issues» -SEI liées aux nanotechnologies	Pas étudiées dans l'article	Etudiées dans l'article: Problématisation organisation de débat dans la classe Analyse de discours et de rationalités	Objectif de Transformations des savoirs Engagement des élèves dans une rationalité critique pour une «problématisation citoyenne»

<p><b>(7)</b> Construction de raisonnements sur des QSV <i>O. Morin, N. Cancian, A. Sarda, L. Simonneaux, J. Simonneaux</i></p>	<p>Non directement étudiées dans l'article</p>	<p>Non directement étudiées dans l'article</p>	<p>Non directement étudiées dans l'article</p>	<p>Etudiées dans l'article: Interactions sociodiscursives Argumentations individuelles et collectives Analyse des degrés de complexités</p>	<p>Objectifs: «Appropriation participative» Construction d'expertises Prise de décisions d'actions individuelles et collectives</p>
<p><b>(8)</b> Apprentissage des QSV liées à l'environnement et l'agronomie <i>L. Simonneaux J. Simonneaux</i></p>	<p>Etudiées dans l'article: Prise en compte des «savoirs profanes»</p>	<p>Etudiées dans l'article: «hybridation des savoirs» sciences politique</p>	<p>Etudiées dans l'article: Approche éducative des interactions Sciences-Technologies-Société-Environnement (STSE)</p>	<p>Etudiées dans l'article: Stratégies didactiques: doctrinale, problématisante, praxéologique, critique Modèles pédagogiques: positiviste, interventionniste, critique Education scientifique, humaniste, politique</p>	<p>Objectifs: cognitifs, affectifs, axiologiques, pragmatiques Argumentation Questionnement socio-scientifique Réflexion critique Emancipation sociale «QSV = citoyenneté scientifique et politique engagée»</p>
<p><b>(9)</b> Rapports aux savoirs scientifiques et formes d'engagement citoyens face au changement climatique <i>B. Bader, E. Morin, G. Therriault, I. Arseneau</i></p>	<p>Etudiées dans l'article: Prise en compte des conceptions des élèves</p>	<p>Non directement évoquées dans l'article</p>	<p>Non évoquées dans l'article</p>	<p>Etudiées dans l'article: Ilots de rationalité (Fouriez)</p>	<p>Objectifs: Enseignement des sciences «éducation à l'écocitoyenneté critique et créative» Engagement écocitoyen</p>
<p><b>(10)</b> Analyse de ressources pédagogiques sur des QSV environnementales <i>B. France S. Birdsall</i></p>	<p>Non évoquées dans l'article</p>	<p>Etudiées dans l'article: Approche des sciences environnementales controversées</p>	<p>Etudiées dans l'article: Etude de ressources pédagogiques</p>	<p>Etudiées dans l'article: Contextualisation de questions environnementales Approche didactique de SSI «configurations didactiques»: attributs du savoir Posture épistémologique Stratégies didactiques</p>	<p>Objectifs: Positionnement épistémologique Stratégies pédagogiques Prise de décisions favorables à l'environnement «réfléchir de façon critique et entreprendre des actions»</p>
<p><b>(11)</b> Discussion de QSV et promotion de l'activisme <i>E. Linhares, P. Reis</i></p>	<p>Etudiées dans l'article: Prise en compte des «savoirs du sens commun» Etude des conceptions des futurs enseignants en contexte de formation</p>	<p>Etudiées dans l'article: Etude de «didactique engagée» des QSV scientifiques controversées Prise en compte des conflits de valeurs</p>	<p>Non évoquées dans l'article</p>	<p>Etudiées dans l'article: Didactique de formation des enseignants Etude des conceptions en situation de formation</p>	<p>Objectifs: «incitation à l'activisme» «action communautaire raisonnée» «recherche-action orientée pour l'action sociopolitique» «résolution démocratique de problèmes»</p>

*Note:* La plupart des informations du tableau ci-dessus sont le fruit d'une lecture orientée des contributions publiées dans l'ouvrage de référence, suite au symposium de Toulouse de 2014. Les contributions sont classées (de 1 à 11) en fonction de leur perspective transformatrice explicite ou présumée<sup>5</sup>.

*Quelques remarques :*

Ces quelques travaux et d'autres – portant sur les QSV - s'inscrivent bien dans une perspective didactique. Par contre, il n'est pas certain que tous leurs auteurs adopteraient la même définition d'une « étude didactique d'une QSV ».

Par ailleurs, les objectifs en terme d'engagement se situent bien sur un gradient allant jusqu'à « l'activisme », mais de nombreux auteurs se situeraient - a minima - dans une perspective « transformatrice » modérée. L'introduction dans le corpus d'études menées, - par exemple dans une perspective de didactique chevallardienne<sup>6</sup> de « pédagogie de l'enquête » (Chevallard & Ladage, 2011) -, pourrait mener à élargir le gradient. De plus, les objectifs de certains auteurs « historiques » des QSV ont pu évoluer, comme nos propres travaux qui s'inscrivent désormais dans une perspective transformatrice-critique (Legardez & Jeziorski, 2014 ; Panissal, Jeziorski & Legardez, 2016).

Ces propositions devraient évidemment à nouveau être soumises au débat avec les auteurs concernés et complétées par un enrichissement collectif, notamment en examinant d'autres travaux qui se positionnent dans la thématique des QSV. De même manière, les propositions sont faites pour aller vers des modélisations des processus de didactisation sur des QSV, qui seront, elles aussi, soumises à la discussion de la communauté des chercheurs de notre thématique.

## VERS DES MODELISATIONS DU PROCESSUS DE DIDACTISATION DE QSV

Dans un premier temps notre grille d'analyse des QSV sera revisitée en termes de légitimité, de vivacité, de didactisation et de problématisation avant, - dans un second temps -, d'examiner des propositions de modélisation utilisables pour des études sur le processus de didactisation des QSV.

---

<sup>5</sup> Il a été tenu compte des remarques des auteurs, mais ce classement reste imputable à l'auteur de cette contribution.

<sup>6</sup> Dans le cadre théorique de la théorie anthropologique de la didactique (TAD) créée et systématiquement utilisée dans les travaux de Chevallard et des chercheurs qui se réclament de cette théorie.

## DES PROPOSITIONS DE GRILLES D'ANALYSE

L'entreprise de modélisation sur des QSV n'est pas nouvelle. Les premiers chercheurs engagés dans cette thématique : Laurence Simonneaux, Virginie Albe, Yves Alpe, Alain Legardez ... avaient déjà avancé quelques propositions, notamment dans le premier ouvrage collectif sur les QSV (Legardez & Simonneaux, 2006). Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut évoquer d'autres modélisations qui sont venues ensuite.

### *Quelques contributions :*

#### *Sur la légitimité des savoirs scolaires*

Des travaux collectifs, – réalisés notamment en lien avec l'INRP-IFE, dans le cadre d'ANR ou de projets européens<sup>7</sup> – ont permis de construire les variables pour la modélisation didactique sur des QSV. Concernant la variable « légitimité », on peut se référer à la définition des trois formes de légitimité des savoirs scolaires par Yves Alpe (Alpe, 2006, pp. 241-242) :

[La légitimité scientifique] ... qui se constitue par référence aux savoirs savants, caractéristique du modèle académique et du modèle de la transposition didactique », la légitimité institutionnelle « ... qui résulte de la mise en forme scolaire d'un projet politique (éduquer, enseigner). Elle s'appuie sur le processus de disciplinarisation » des contenus, et va se traduire par la forme réglementaire donnée aux programmes officiels, aux instructions ... », [et la légitimité social]e « qui s'élabore à partir des représentations sociales de la fonction de l'école et des interprétations des acteurs ».

On peut remarquer que l'action conjointe de ces trois types de légitimités et de leur évolution convergente ou divergente conduit à des modifications des savoirs scolaires, particulièrement lorsqu'il peut s'agir de questions potentiellement vives qui rentrent dans l'école, inquiètent les disciplines et tendent à remettre en cause la forme scolaire traditionnelle. L'introduction, puis la montée en puissance des « éducations à », nous semblent être l'un des plus puissants vecteurs de cette évolution récente qui donne probablement plus de visibilité et d'intérêt aux travaux sur les QSV et leur didactique (Tutiaux, Simonneaux & Legardez, 2013).

---

<sup>7</sup> Par exemples :

Recherche ANR « E2DAO » Education au développement durable ; appuis et obstacles (ANR – 08 –BLAN – 0135 -03) avec l'UMR STEF - ENS Cachan (J.-M. Lange), l'ENFA de Toulouse (L. Simonneaux), l'EA 4671 ADEF (A. Legardez) et le MNHN de Paris (Y. Girault) (2009-2012).

Recherches sur « l'enseignement de questions vives liées aux environnements », UMR ADEF et INRP-IFE (n°39141) (2009-2012) ; resp. A. Legardez.

Projet européen Erasmus+ STEP (2015-2018) sur l'éducation à la citoyenneté : « School Territory Environment Pedagogy » - « Citizenship pedagogy and teacher education ».

### *Sur la vivacité, la contextualisation et l'implication*

Certains contributeurs du symposium de Toulouse ont également proposé des modélisations, dont voici deux exemples, - évidemment sans intention d'exhaustivité -.

C'est ainsi que A. Lipp, M. Vidal et L. Simonneaux (2014, p. 128) postulent que le « degré de vivacité » d'une QSV dépend :

[...] de la dynamique d'évolution des débats et des savoirs ou pratiques faisant référence, des valeurs mises en jeu et de l'intensité de l'engagement des acteurs.

Par ailleurs, L. et J. Simonneaux (2014, pp. 118-119), - s'appuyant notamment sur leurs travaux sur la réintroduction de l'ours dans les Pyrénées et du loup dans les Alpes -, évaluent l'impact comparé des degrés d'implication et d'affect des acteurs concernés :

[...] plus la proximité de la question traitée est grande avec les étudiants – question locale impliquant du fait de leur origine socioculturelle – plus l'apprentissage scientifique (analyse critique de leurs conceptions, appropriation de connaissances, réflexion socioépistémologique sur les savoirs impliqués, raisonnement) est faible. Tant l'emporte la surexpression de l'affect sur certaines QSVE<sup>8</sup> en fonction de facteurs culturels. Mais sur certaines QSV, la mobilisation de l'affect favorise la recherche de contre arguments scientifiques pour réfuter des positions divergentes (Jimenez-Alexandre, 2006).

Ils font donc aussi remarquer que ces déterminants peuvent jouer dans un sens différent selon les contextes, ce qui devrait nous conduire à tenir le plus grand compte de la contextualisation de nos études (Bader, Barthes & Legardez, 2013 ; Floro, Jeziorski & Legardez, 2015).

On pourrait trouver d'autres propositions de modélisations dans de nombreux autres travaux sur les QSV et il serait d'ailleurs intéressant d'en faire une recension systématique et une analyse comparative.

### *Les trois étapes de la production de savoirs sur des QSV*

Dans le texte de Legardez et Jeziorski de la Revue Francophone du développement durable (2014-4) et concernant les « Rappels, approfondissements et pistes », il était fait allusion - au titre des questions récurrentes dans les travaux sur les QSV - à leurs « légitimités, vivacités et risques » (pp. 24-25). Mais il semble nécessaire de reprendre la réflexion sur ces caractéristiques et de la compléter en termes de légitimités et de vivacités, de didactisation et de problématisation, - toujours en relation avec notre grille d'analyse en termes de rapports aux savoirs revisitée<sup>9</sup> : savoirs de références, savoirs

---

<sup>8</sup> QSVE : question socialement vive environnementale.

<sup>9</sup> Voir plus loin notre schéma revisité (Figure 1).

sociaux et savoirs scolaires ou de formations (Legardez, 2004, 2006 ; Legardez & Simonneaux, 2011).

*Dans le cadre du processus de transposition didactique externe* (sphère de l'expertise), on peut étudier les degrés de légitimités de la production des savoirs institutionnels scolaires et de formation sur des QSV (leurs curriculums) que construisent les experts en relations avec des savoirs de références : savoirs scientifiques, savoirs experts, pratiques professionnelles, parfois même de savoirs locaux (Floro, Jeziorski & Legardez, 2015) et des savoirs sociaux. Les estimations de ces degrés de légitimités auraient une forte influence sur les choix des experts au regard des distances qu'ils choisissent de prendre par rapport aux deux savoirs non scolaires (ou de formation) dans leur production de curricula (prescrits).

*Dans le cadre du processus de transposition didactique interne* (sphère de l'enseignement et de la formation), on peut étudier les degrés de vivacités potentiels de QSV, ressentis ou anticipés par les enseignants ou les formateurs, au regard des savoirs de référence et des savoirs sociaux, voire des savoirs scolaires (ou de formation) institutionnels. Les anticipations de ces degrés de vivacités auraient une forte influence sur les choix des enseignants ou des formateurs au regard des distances qu'ils choisissent de prendre par rapport aux deux savoirs non scolaires (ou de formation) ainsi qu'aux savoirs institutionnels et donc pour la production de leurs savoirs à enseigner : leurs curricula réels, cachés, voire « sournois » (Alpe & Legardez, 2013).

*Les stratégies de didactisation* (externe et interne) sur des QSV seraient alors fonction de la prise en compte de degrés de légitimités et de degrés de vivacités estimés et anticipés. Et elles détermineraient les constructions de distances par rapport aux différents savoirs, ainsi que les degrés de problématisation proposés dans les savoirs institutionnels et les savoirs intermédiaires (manuels, internet ...) ou choisis par le formateur dans sa préparation et son intervention, en fonction de ses objectifs, de la situation didactique et de son appréhension du réseau de contraintes.

#### *Outils pour une analyse didactique*

On pourrait postuler qu'un objet d'enseignement ou de formation qui fait débat (selon des degrés de vivacités et de légitimités) dans au moins l'un des trois genres de savoirs - savoirs de référence (SRef), savoirs sociaux (SSoc), savoirs pour l'enseignement-apprentissage (RpEA) – est susceptible d'être étudié dans la perspective de la didactique des QSV. Et l'on pourrait aussi repérer trois grandes catégories de situations didactiques selon les degrés de vivacités (dv) et en fonction des conséquences sur le risque d'enseigner et le risque d'apprendre (Legardez & Jeziorski, 2014, p. 25). Nommons alors « *degrés de sensibilité didactique* » la résultante des différents « degrés de vivacités » et tentons d'illustrer la pertinence de cette proposition par trois exemples.

Cas n°1 : Sensibilité didactique faible

SSoc (dv faible) : (quasi) absence de savoirs sociaux, mais possibilité de savoirs appris

SRef (dv forte) : références scientifiques parfois controversées

SpEA (dv variable) : selon les degrés de problématisation choisis dans TDE et/ou TDI

Dans ce premier cas, on peut penser que le risque potentiel d'enseigner est faible, que le risque d'apprendre est faible lui aussi, mais qu'il peut exister un risque d'obstacles didactiques (dus à des apprentissages antérieurs). C'est ainsi que l'enseignement de la comptabilité nationale en économie se heurte rarement à des savoirs sociaux (quasi) inexistantes et que les formateurs choisissent très rarement de faire mention des controverses des spécialistes. Par contre, des obstacles de type didactique peuvent apparaître pour des apprenants qui réintroduiraient des éléments de savoirs appris antérieurs, non homogènes aux nouveaux savoirs enseignés.

Cas n°2 : Sensibilité didactique moyenne

SSoc (dv forte) : opinions divergentes

SRef (dv faible) : quasi consensus dans les références scientifiques

SpEA (dv variable) : selon les degrés de problématisation choisis dans la TDE et/ou la TDI

Dans ce deuxième cas, on peut penser que le risque d'enseigner est faible, puisqu'il y a un quasi consensus dans les savoirs de références ; par contre, le risque d'apprendre existe, puisqu'un tel objet d'enseignement scolaire est très discuté dans les savoirs sociaux. C'est ainsi qu'un enseignement sur le réchauffement climatique pourrait ne pas poser de problème de TD, puisqu'actuellement la quasi-totalité des spécialistes sont d'accord sur l'existence et l'ampleur de ce phénomène. Par contre, le formateur pourra se heurter au scepticisme des apprenants qui se réfèreraient à leur propre vécu à court terme. Une stratégie didactique de type « refroidissement » de la QSV(Soc) pourrait alors être choisie par le formateur. Par contre, si l'enseignement portait sur la question de la limitation de ce réchauffement, nous pourrions nous trouver dans le cas n°3.

Cas n° 3 : Sensibilité didactique forte

SSoc (dv forte) : RS ou opinions divergentes

SRef (dv forte) : savoirs controversés (scientifiques, pratiques professionnelles, savoirs locaux)

SpEA : potentiellement assez fort, selon les degrés de problématisation choisis dans TDE et/ou TDI

Dans ce troisième cas, on peut penser que le risque d'enseigner est fort, puisqu'il n'y a pas de consensus dans les savoirs de références, mais au contraire des controverses qu'il peut être difficile pour le formateur de maîtriser et transposer. De plus, de telles questions sont souvent fortement débattues et discutées dans les savoirs sociaux et elles interpellent l'apprenant, par exemple en l'incitant à importer ses savoirs sociaux dans la situation didactique et/ou à se sentir stigmatisé et refuser d'entrer dans une stratégie d'apprentissage. C'est ainsi qu'un enseignement sur la transition énergétique pourrait

poser de délicats problèmes d'accès aux SRef ainsi que de TD, puisqu'il n'y a pas actuellement de consensus parmi les spécialistes, - si ce n'est sur l'existence de la question -, mais pas sur ses causes, son urgence, ni sur des solutions pour une transition. De plus, le formateur pourra se heurter au scepticisme, à la stigmatisation, voire à l'opposition des apprenants qui se réfèreraient à nouveau à leur vécu. Une stratégie didactique de type « neutralisation » des débats dans les QSV(Ref) et de « refroidissement » de la QSV(Soc) pourrait alors être choisie par le formateur ... alors même que les travaux de didactique des QSV tendent à montrer que la stratégie du débat argumenté serait potentiellement la plus efficace.

On peut encore faire remarquer que le degré de sensibilité d'une QSV peut varier. C'est ainsi que la question du réchauffement (ou du changement) climatique (Legardez, 2016) était probablement vive dans les SRef voici encore quelques années, lorsque les rapports du GIEC n'étaient pas encore aussi consensuels et que certains contradicteurs étaient très présents dans les médias<sup>10</sup>. Plus généralement, on peut avancer que le formateur aurait à faire preuve d'une grande vigilance lorsqu'il travaille sur une question potentiellement vive, - soit nouvelle, soit latente -, et particulièrement là où les conflits de valeurs sont potentiellement forts (Legardez, 2006).

## VERS UNE DIDACTIQUE DES QUESTIONS HYPERVIVES

### *L'hypothèse des questions « hyper-vives »*

L'élaboration d'une nouvelle version de la grille d'analyse des questions socialement vives (QSV) – développée initialement (Legardez, 2006) en termes de gestion des rapports aux savoirs dans le processus de production des savoirs scolaires et de formation – nous semble permettre une analyse spécifique de nouvelles questions « hyper-vives » liées aux éducations à (notamment au développement durable, aux changements et aux transitions). L'objectif de la formation n'est alors plus seulement l'enrichissement des connaissances sur des objets d'apprentissage – qui renvoient à des controverses dans les références et qui sont confrontés à des obstacles dans les savoirs sociaux des apprenants –, mais une formation à un ensemble complexe de savoirs, de pratiques et de valeurs dans une perspective transformatrice-critique (Jickling & Wals, 2013 ; Panissal, Jeziorski & Legardez, 2016) orientée vers l'action.

Cette grille revisitée vise à éclairer les stratégies didactiques des formateurs, en repérant des obstacles et des appuis au processus d'enseignement-apprentissage sur ces questions qui intègrent des rapports aux valeurs, aussi bien au regard des références des enseignements que dans les systèmes de représentations-connaissances (SRC) des apprenants, et donc, dans la production des savoirs scolaires ou de formation.

Nous travaillons désormais sur les spécificités des savoirs, des pratiques et des valeurs qui sont liés à l'enseignement-apprentissage sur des questions que nous proposons de nommer « hyper-vives » dans un triple sens. D'une part, elles concernent des questions fondamentales, incontournables et souvent urgentes – comme par

---

<sup>10</sup> Et l'on peut s'interroger sur les conséquences de l'accès à la présidence des USA d'un climato sceptique.



exemples, celles des transitions écologique, climatique et énergétique. D’autre part, elles sont en rapports avec des savoirs, des pratiques mais aussi des valeurs, dans les références ainsi que dans les SRC des apprenants. Enfin, l’objectif des apprentissages ne vise pas seulement l’acquisition de connaissances, mais aussi l’action – via la réflexivité, l’engagement et la prise en compte des émotions – pour la formation d’un (futur) citoyen instruit, critique et engagé.

*Les processus de production des savoirs, pratiques et valeurs sur des questions hypervives*

Des travaux récents menés sur des questions liées à la citoyenneté (Legardez & Jeziorski, 2017 ; Legardez, Jeziorski, Floro & Fauguet, 2017) ont permis de proposer et de discuter une nouvelle version du modèle de production des savoirs de formation, notamment en y incorporant plus clairement les pratiques et en y ajoutant les valeurs qui nous semblent alors incontournables dans toutes les étapes du processus. Nous proposons encore d’ajouter une nouvelle étape en fin de processus, celle de la « transposition didactique citoyenne » qui en serait l’étape (provisoirement) finale. Il s’agit bien alors d’une perspective transformatrice-critique qui rapproche notre modèle des positionnements à visée les plus transformatrices et centrées aussi sur l’action.

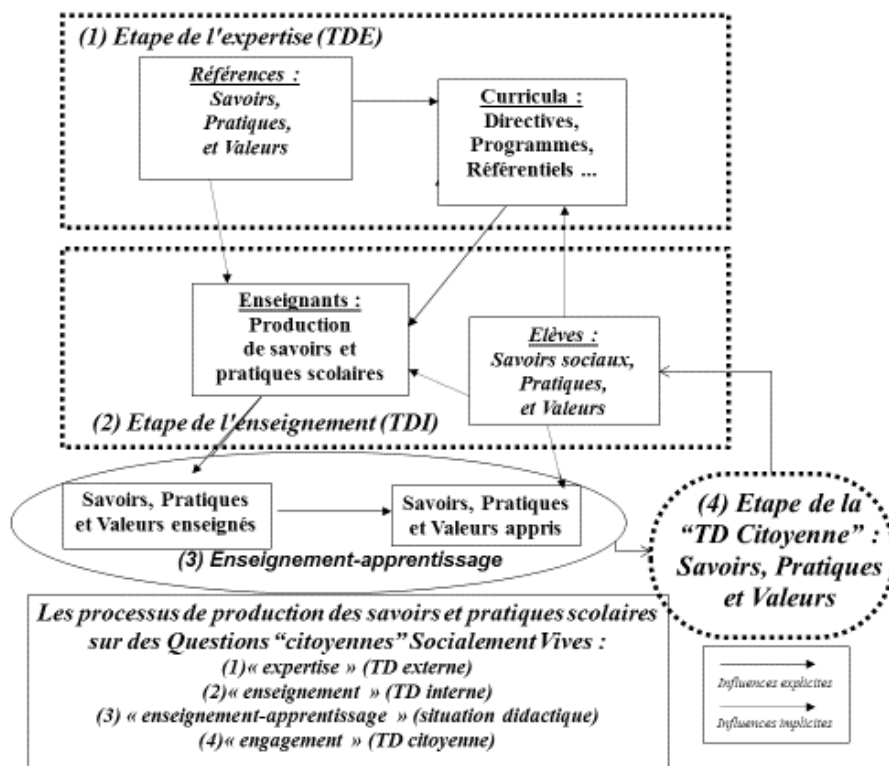


Figure 1. Modélisation de la succession des transpositions sur des questions hyper-vives (Legardez & Jeziorski, 2017).

Remarquons encore que ce processus est continu et spiralaire, puisque les savoirs, pratiques et valeurs apprises, – acquis et co-construits dans le processus –, sont réinjectés par les apprenants dans le circuit d’enseignement-apprentissage au niveau des systèmes de représentations-connaissances (savoirs, pratiques et valeurs issus de leur insertion sociale – enrichis des savoirs, pratiques et valeurs acquis dans les précédents apprentissages).

## CONCLUSION

En s’appuyant sur nos nouvelles propositions, on pourrait repérer une relative convergence globale vers un objectif de transformation de la société, mais selon un gradient déjà proposé par Laurence et Jean Simonneaux (2014, p. 111) à propos des enjeux éducatifs de l’enseignement de questions socio-scientifiques. Ce gradient irait d’un objectif « de rationalité » qui correspondrait à une zone d’enjeux « froids », jusqu’à un objectif « d’activisme » qui engendrerait une zone d’enjeux « chauds ». Le choix d’une perspective « transformatrice » serait plus propice à l’émergence ou au développement de QSV dans l’enseignement et la formation ... et à l’éclosion d’études sur des problèmes de leur didactique. On pourrait alors repérer, – en s’inspirant aussi de l’étude ci-dessus (par exemple à l’aide de la caractérisation proposée) –, au moins quatre niveaux d’objectifs ou de finalités plus ou moins « transformatrices » :

Quelles finalités (objectifs) pour des recherches « sous l’angle des QSV » ?

F1 : Production de savoirs académiques sur les processus d’enseignement et d’apprentissage de savoirs curriculaires

F2 : F1 + des objectifs d’aide à la réflexion et à la pratique des acteurs du processus d’enseignement-apprentissage

F3 : F2 + perspective transformatrice

F4 : F3 + perspective activiste

Il faudrait aussitôt préciser que (le plus souvent) il s’agit plus de gradations que de catégorisations. C’est ainsi que certains considèrent que la perspective transformatrice se trouve déjà en F2. D’autres soutiennent qu’il n’y a pas de différence de nature entre la perspective activiste et la perspective transformatrice<sup>11</sup>.

Enfin, et pour en revenir aux objectifs de ces propositions de caractérisation-modélisation – revisités et « revivifiés » – leur ambition consiste à se positionner comme des éléments de théorisation sur des questions de didactique des QSV, et donc comme des briques de savoirs susceptibles de contribuer à poursuivre la co-construction de notre champ de recherche sur les QSV, pour contribuer aussi à éclairer la réflexion et les pratiques des acteurs de l’enseignement et de la formation, dans une perspective renforcée et explicitée de transformation de la société.

---

11 Ici encore s’ouvre un espace pour un élargissement-approfondissement de l’analyse.

## ANNEXE

Sommaire de la Revue Francophone du développement durable 2014, n°4 : « Les questions socialement vives » :

Note : Les chiffres (n) font référence à la classification du tableau n°1

Simonneaux, J., Simonneaux, L. & Legardez, A. : Editorial, 3-5.

(1) Marquat, C. Rafaitin, Y. & Diemer, A. : Des Controversial Issues aux Questions Socialement Vives, 6-20.

Legardez, A. & Jeziorski, A. : Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation ; propos d'étape, 21-34.

(6) Panissal, N. : Le débat sur les QSV : un outil pour une éducation post-moderne, 35-48.

(7) Morin, O., Cancian, N., Simonneaux, L. & Simonneaux, J. : Suivre les processus et résultats de la construction de raisonnements sur des questions socialement vives par des étudiants, 49-65.

(2) Berrios, A. : Des savoirs disciplinaires dans l'élaboration d'une représentation sociale du développement durable chez les élèves chiliens, 66-79.

(11) Linhares, E. & Reis, P. : La promotion de l'activisme chez les futurs enseignants partant de la discussion de questions socialement vives, 80-93

(10) France, B. & Birdsall, S. : Maintenir la Nouvelle Zelande propre et verte ; analyse de ressources pédagogiques sur des QSV environnementales, 94-108.

(8) Simonneaux, L. & Simoneaux, J. : Panorama de recherches autour de l'enseignement-apprentissage des QSV liées à l'environnement et à l'agronomie, 109-126.

(5) Lipp, A., Vidal, M. & Simonneaux, L. : Comment les prescriptions et les manuels scolaires de l'enseignement agricole prennent en compte la vivacité de la QSV du bien être animal en élevage, 127-141.

(3) Lange, J.-M. : La question de la production alimentaire et le défi de sa durabilité dans les prescriptions de l'enseignement général : analyse curriculaire, 142-154.

(4) Hervé, N. : Cartographie des controverses pour apprendre la complexité des technosciences, l'étude des gaz de schiste en lycée agricole, 155-170.

(9) Bader, B., Morin, E., Therriault, G. & Arseneau, I. : Rapports aux savoirs scientifiques et forms d'engagement écocitoyen d'élèves de quatrième secondaire face aux changements climatiques, 171- 190.

## REFERENCES

- ALPE, Y. (2006) Quelles est la légitimité des savoirs scolaires ? In A. LEGARDEZ & L. SIMONNEAUX (Dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (pp. 233-246). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- ALPE, Y., & LEGARDEZ, A. (2013). Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts économiques. *Revue francophone du développement durable n°1, L'éducation au développement durable 2013-1*. Clermont, OR2D, 91-108.
- BADER, B., BARTHES, A., & LEGARDEZ, A. (2013). Rapports aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable. *Revue Regards – Recherches – Réflexions n°11, 2013*, Montréal : UQAM.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition Didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- FLORO, M., JEZIORSKI, A., & LEGARDEZ, A. (2015). Questions socialement vives liées au développement durable. La co-construction des savoirs patrimoniaux. L'exemple du Parc du Mercantour. *Revue francophone du développement durable, Hors-série 3*, 43-53.
- JICKLING, B., & WALS, A. E. J. (2013). Probing Normative Research in Environmental Education. Ideas about Education and Ethics. In R. B. STEVENSON, M. BRODY, J. DILLON & A. E. J. WALS (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 74-86). New York: Routledge Publishers.
- LADAGE, C., & CHEVALLARD, Y. (2011). Enquêter avec internet : étude pour une didactique de l'enquête. *Education et didactique, 5(2)*, 85-116.
- LANGE, J.-M. (2014). La question de la production alimentaire et le défi de sa durabilité dans les prescriptions de l'enseignement général : analyse curriculaire. *Revue francophone du développement durable, « Les questions socialement vives », 2014-4*, 142-154.
- LEBATTEUX, N. (2006). La question de l'entreprise en lycée professionnel. In A. LEGARDEZ & L. SIMONNEAUX (Dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (pp. 203-2014). Paris : ESF.
- 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. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01488594/document>
- LEGARDEZ, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. In A. LEGARDEZ & L. SIMONNEAUX (Dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (pp. 19-32). Paris : ESF.

- LEGARDEZ, A. (2016). Questions socialement vives, Education au développement durable et changements climatiques. *Revue francophone du développement durable*, n°6, 11-22.
- LEGARDEZ, A., & JEZIORSKI, A. (2017, avril). Etudier les conceptions et/ou les représentations sociales dans l'éducation au développement durable et à la citoyenneté, sur des questions de société hyper-vives à visée d'émancipation. *Colloque international « Former au monde de demain (3) »*. Université de Clermont (France).
- LEGARDEZ, A., & JEZIORSKI, A. (2014). Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation : propos d'étape. *Revue francophone du développement durable*, « Les questions socialement vives », 2014-4, 21-34.
- LEGARDEZ, A., JEZIORSKI, A., FLORO, M., & FAUGUET, J.-L. (2017, mai). Co-construction de savoirs pour la formation sur des questions socialement vives par la gestion des rapports aux différents genres de savoirs de références et sociaux. *Congrès : « Pratiques et formations dans les éducations à »*, Hammamet (Tunisie).
- LEGARDEZ, A., & SIMONNEAUX, L. (Dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. Paris : ESF, 19-32.
- LEGARDEZ, A., & SIMONNEAUX, L. (Dir.) (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri, 15-30.
- LIPP, A., VIDAL, M., & SIMONNEAUX, L. (2014). Comment les prescriptions et les manuels scolaires de l'enseignement agricole prennent en compte la vivacité de la QSV du bien être animal en élevage. *Revue francophone du développement durable*, « Les questions socialement vives », 2014-4, 127-141.
- PANISSAL, N., JEZIORSKI, A., & LEGARDEZ, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menés avec des élèves de collège, *DIRE*, n° 8. Retrieved from <http://epublications.unilim.fr/revues/dire/786> (consulté le 17/04/2017).
- SIMONNEAUX, L., & LEGARDEZ, A. (2011). Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans la société post moderne. In A. LEGARDEZ & L. SIMONNEAUX (Dir.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 15-30). Dijon : Educagri.
- SIMONNEAUX, L., & SIMONNEAUX, J. (2014). Panorama de recherches autour de l'enseignement-apprentissage des QSV liées à l'environnement et l'agronomie. *Revue francophone du développement durable*, « Les questions socialement vives », 2014-4, 109-126.

SIMONNEAUX, L., SIMONNEAUX, J., & LEGARDEZ, A. (2014). Editorial. *Revue francophone du développement durable*, « Les questions socialement vives », 2014-4, 3-6.

SIMONNEAUX, J., TUTIAUX-GUILLON, N., & LEGARDEZ, A. (2013). Éducatons à ... et sciences sociales, perspectives des recherches francophones. *Journal of Social Science Education*, 11, 4, 2–16. Retrieved from :  
<http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/viewFile/1210/1125>