LANGE, J-M. & BARTHES, A. (2017). Savoirs. In A. BARTHES, J-M. LANGE & N. TUTIAUX-GUILLON (Dir.) Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à » (pp. 551-558). Paris : L'Harmattan.

SAVOIRS

Jean-Marc LANGE, Université de Montpellier & Angela Barthes, Université d'Aix-Marseille

Pour le champ des études curriculaires, l'émergence de nombreuses formes d'éducations à... est source de nouvelles problématiques et questionnements. Ces éducations à... s'inscrivent en effet dans le contexte de la mondialisation et prennent en charge des enjeux globaux. Elles ont alors une relation étroite avec les questions socialement vives parce qu'elles se focalisent sur des problèmes que se pose la société et se positionnent dans le champ politique. En conséquence, la légitimité scientifique de leurs savoirs de références ne va pas de soi (Alpe, 2006) car ils sont constitués de multiples éléments, empruntant à de nombreux domaines scientifiques, sans articulation bien définie.

Les éducations à... étant thématiques, elles ne constituent pas une discipline scolaire (elles sont a-disciplinaires), ni un enseignement à proprement parler. Il n'y a donc pas de curriculum formel en tant que tel et, par conséquent, il n'y a pas de procédure *a priori* de certification des savoirs à enseigner. La détermination des savoirs qu'elles impliquent émane le plus souvent de la position militante de l'intervenant, devenu « entrepreneur de morale » (Pommier, 2014). Puisqu'il n'y a pas validation *a priori* de ses compétences, celles-ci et le contenu de ses interventions sont légitimés « par conviction ». C'est ce qui explique la multiplicité des interventions du monde associatif portant sur la possibilité de mise en œuvre de comportements observables, et supposés adéquats. Ce faisant, il n'y a pas de procédure de certification spécifique mais l'existence d'un système global de référence, de nature politico-médiatico-institutionnelle, qui tiendrait lieu de matrice conceptuelle. Le contenu est alors légitimé par des productions voire des préconisations institutionnelles qui ne sont elles-mêmes que très partiellement légitimes (Barthes & Alpe, 2012). C'est pourquoi, il est nécessaire de poser la question des savoirs et de leur rôle dans la société.

SAVOIRS, POUVOIRS ET RAPPORTS SOCIAUX

La circulation et la rétention-diffusion des savoirs constituent l'une des pierres angulaires des sociétés, tant dans leur structuration interne, socio-économique, que dans leurs rapports aux autres. Depuis les années 1980, avec l'entrée dans l'économie de la connaissance, la circulation des savoirs s'accroît sous l'effet des transnationalisations et des réadaptations étatiques puis locales, mais aussi des politiques publiques d'éducation.

Or les savoirs résultent pour une part d'actions volontaires d'acteurs sociaux (parents, groupes de pairs, etc.), et, pour une autre part, de la vie sociale, ou plus exactement des processus de socialisation qui se poursuivent tout au long de la vie sous des formes diverses. S'ils réalisent bien

des inculcations, ces processus ne prennent pas pour autant des aspects visibles et/ou facilement observables. Ces savoirs, divers, n'existent que parce qu'ils sont socialement constitués (Barthes & Alpe, 2016). Pour autant, ils transcendent les individus ou les groupes qui les produisent, les utilisent et les font circuler. C'est ce qui les distingue des connaissances, rattachées quant à elles à un individu ou un groupe d'individus. Il en existe en effet de nombreuses formes disponibles dans la société, et ils sont au fondement de la culture. Les savoirs s'inscrivent par ailleurs dans un mouvement continu entre théories et pratiques, les unes nourrissant les autres.

Définir les savoirs à transmettre dans une société constitue donc un enjeu politique, un enjeu de pouvoir. Les savoirs sont hiérarchisés certes, mais d'une double façon : tous n'ont pas la même valeur sociale, tous n'apportent pas les mêmes avantages sociaux. Cela illustre la relation fondamentale entre la capacité à maîtriser les savoirs (les assimiler, les produire, les valider) et les pouvoirs que cette position sociale confère (Barthes & Alpe, 2016). De même, tous n'ont pas la même validité en fonction de la façon dont ils se sont construits, de leur complexité ou de leur supposé caractère cumulatif. Les savoirs constituent ainsi un capital symbolique (Bourdieu, 2001) et leur maîtrise est l'enjeu de luttes incessantes.

Ces hiérarchies évoluent aussi dans le temps, et sont à la fois l'objet et la résultante de stratégies de pouvoir. Certains groupes sociaux ont de plus tendance à revendiquer des savoirs comme leur étant spécifiques, car constitutifs de leur identité et de leur place dans la société. Et ceci avec deux conséquences : la mise en place de stratégies de transmission des savoirs indispensables à la socialisation ; la coexistence à l'intérieur d'un ensemble social d'une grande variété de savoirs, insérés dans des rapports de pouvoir, ce qui rend inévitable l'existence de conflits. Par exemple, parmi les savoirs disponibles dans les sociétés contemporaines, ceux dits traditionnels (ou locaux) et informels ont progressivement perdu de l'importance. Ils ont pendant longtemps été bannis par les systèmes éducatifs parce qu'ils interféraient avec le principe d'universalité et risquaient de contrer le projet politique de l'éducation et d'entretenir des particularismes.

Deux grands systèmes de production des savoirs ont ainsi acquis une place particulière dans la société : les sciences, parce que la modernité s'est construite sur un postulat rationaliste, et parce que la technologie et le progrès technique qui en résultent ont depuis longtemps fait leurs preuves (même si cette notion de progrès est aujourd'hui revisitée…) ; et l'éducation formelle, parce qu'on lui a confié la mission de transmettre de façon systématique des savoirs validés et hiérarchisés, qui complètent, mais aussi contestent, d'autres formes de savoirs transmis par la famille, le milieu… dans un mécanisme d'acculturation (Barthes & Alpe, 2016). Mais ces systèmes de savoirs sont fondés sur des systèmes de tri et d'exclusion (du moins en principe) : tous les savoirs ne sont pas scientifiques, tous les savoirs ne sont pas considérés comme transmissibles par l'éducation formelle ; seule une petite partie d'entre eux relève à la fois des deux sous-ensembles.

De nos jours, le lien entre ces deux formes de savoirs est devenu un énorme enjeu et une source de tension : les savoirs scientifiques constituent en amont le garant de la validité d'une grande partie des savoirs transmis par l'éducation formelle, et l'éducation formelle est généralement considérée comme la voie d'accès aux savoirs scientifiques. Dans les sociétés contemporaines possédant des systèmes éducatifs fortement structurés, le sous-ensemble savoirs scolaires (au sens large) est assez bien défini. Dès que l'on passe à des modes d'éducation non formels, les contours deviennent beaucoup plus flous et nettement plus variables. Il suffit pour s'en convaincre de se pencher sur les

contenus de savoirs véhiculés par l'éducation familiale : la proximité ou l'éloignement de ces contenus, par rapport aux savoirs académiques et socialement valorisés, constitue un déterminant très fort des inégalités de réussite scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bernstein, 1997). Mais dans tous les cas, les savoirs concernés par l'éducation formelle entretiennent nécessairement des rapports complexes avec d'autres formes de savoirs disponibles dans la société.

SPÉCIFICITÉ D'UNE APPROCHE DIDACTIQUE DES SAVOIRS

L'enseignement est spontanément pensé comme étant le processus de transmission de savoirs savants à des apprenants, en vue de leur appropriation. Ils deviennent alors des savoirs scolaires. Pour autant, la notion de savoirs scolaires ne va pas de soi, en particulier dans un cadre éducatif. Ainsi, Develay (2000), reprenant la formulation d'Astolfi, qualifie ceux-ci de *propositionnels.* En effet, pour lui, les savoirs scolaires ne sont ni des savoirs théoriques, ni des savoirs pratiques ; ils sont programmatiques et donc découpés en contenus pour faciliter leur didactisation ; enfin, ils sont évaluables. Non théoriques, car pour une large part « engangués » dans des situations pratiques (Develay, 2000), les savoirs scolaires sont de plus désyncrétisés et dépersonnalisés (Chevallard, 1991/1985). Ces caractéristiques laissent alors facilement oublier que les savoir sont des productions sociales et historiques qui visaient à résoudre un problème ou une catégorie de problèmes particuliers, pratiques ou théoriques (Rey, 2007).

Par ailleurs, le choix de leur transmission pour une génération donnée est un choix politique : selon les points de vue adoptés, les savoirs scolaires ont une visée de domination et d'intégration culturelle ou d'émancipation car permettant l'accès à l'universel. Cela pose la question de leur légitimité. Si celle-ci prend sa source le plus souvent dans une légitimité académique, elle est concurrencée ou en tension avec une autre source, la légitimité sociale (Forquin, 2008). De son côté, Martinand (1987) fait remarquer que les savoirs sont toujours issus de pratiques socio-techniques. Il pose ainsi la question de la référence comme source de légitimité pour les savoirs scolaires. À condition toutefois de transposer non seulement les savoirs mais aussi les rôles sociaux, les instruments et les problèmes dont ils sont issus.

Ainsi, le processus de didactisation n'est plus une transposition linéaire d'un savoir savant préalable en un savoir enseigné, mais celle d'une pratique, celle du chercheur, et sa transformation en un savoir textuel, abstrait et décontextualisé, puis présenté dans un nouveau contexte, visant à son appropriation et son entrée dans la culture au moyen de l'enseignement (Rey, 2007). Ces mécanismes font toute la difficulté de l'acte d'enseigner : comment faire entrer les savoirs dans la culture, c'est-à-dire, comment retrouver, au-delà de leur seule valeur explicative, leur signification (Rumelhard, 2012), et comment faire accéder à leur saveur (Astolfi, 2008) ? Le processus de didactisation, et la posture qui lui est associée, proposent ainsi de lutter contre la réification des savoirs en prônant pour l'enseignant un détour réflexif sur leur contexte d'élaboration, une recherche des obstacles potentiels dont ils sont porteurs et une reconstruction en situation éducative visant à leur donner du sens pour l'apprenant. Posant tout le rapport à la théorie à la pratique et à l'action, la didactisation des savoirs est donc une question elle-même complexe.

RUPTURES ÉPISTÉMOLOGIQUES DANS LES DOMAINES DE RÉFÉRENCE

Par ailleurs, la deuxième moitié du XXe siècle se caractérise par un certain nombre de ruptures dans les sciences de référence.

La première est celle de la complexité. Née dans les sciences de la nature, cette nouvelle façon de questionner le monde envahit peu à peu le champ des sciences humaines et sociales (Deffuant, Banos, Chavalarias, *et alii*, 2015). D'une certaine façon, la prise en charge des questions sociétales (gestion de la biodiversité, changement climatique, transition énergétique, santé-environnement, alimentation…) renoue avec la coutume du questionnement scientifique jusqu'à sa professionnalisation de la fin du XIXe – début du XXe siècles. Les objets des sciences changent alors de nature et ne recouvrent plus exactement chacun des domaines académiques constitués, obligeant ceux-ci à coopérer avec d'autres en vue de constituer une matrice nouvelle (van der Leeuw, 2016). Ils obligent aussi chacun d'entre eux à approfondir son propre questionnement et sa spécificité.

La seconde est celle de l'incertitude. L'irruption de la complexité et l'intérêt porté à des phénomènes sensibles aux conditions initiales (climat, biodiversité…) placent les scientifiques dans l'incapacité structurelle à prédire l'évolution des systèmes étudiés. D'où les focalisations actuelles sur les méthodes de la prospective.

La troisième est la prise en compte des savoirs non académiques, tels les savoirs locaux ou de collectifs spécifiques. Elle rendue nécessaire par la volonté de se rapprocher des questions sociétales. L'ethnopharmacologie ou la gestion de la biodiversité, notamment des écosystèmes, en constituent des exemples emblématiques.

La quatrième est celle de la production organisée, « scientifique », du doute et de l'ignorance. Dans de nombreux domaines (tabagisme, vaccination, alimentation…), les études scientifiques sont soumises à l'influence de lobbys et il est bien difficile alors pour les citoyens de se faire une opinion raisonnée sur ces questions. Enfin, l'orientation de la recherche par les appels à projets laisse de larges champs en jachère (l'*undone science* des anglo-américains). Comment démêler les études fondamentales des autres ? Comment enseigner ces savoirs sous influence ?

Devenus largement hybrides, incertains, mouvants et sous influences (Lange & Martinand, 2010), les savoirs impliqués dans le champ des éducations à... complexifient d'autant la question des savoirs scolaires et leur didactisation. Tous ces éléments convergent vers le même constat : au-delà de l'approche épistémologique de la construction des savoirs en jeu dans les éducations à..., il est nécessaire de se pencher sur deux grandes catégories de problèmes. Les uns concernent les rapports de pouvoir (ou même de domination) qui structurent fortement leur hiérarchisation, et les autres relèvent de façon dont les individus réagissent à ce double rapport de savoir et de pouvoir. Certes, certaines des éducations à... peuvent aussi être considérées comme le résultat ou l'occasion d'une mise en correspondance (Martinand, 1987) des domaines de référence par la prise en charge des questions sociétales et par la transversalité quelles impliquent. Pour autant, elles posent de manière renouvelée la question des didactiques et des contenus, notamment en déplaçant ceux-ci vers les compétences et les enjeux. Elles réactualisent de ce fait la question de la légitimité des savoirs

impliqués dans le monde scolaire, bousculent les rapports de pouvoirs établis, et sont sources de tensions, de conflits : ceci explique en partie les oppositions dont elles font l'objet.

références bibliograPhiques

ALPE, Y. (2006) Quelle est la légitimité des savoirs scolaires ? In A. Legardez & L. Simonneaux (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives.* (p.233-246). Paris : ESF.

ASTOLFI, J-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF

BARTHES, A., ALPE, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation.* Paris : L'Harmathan.

BARTHES, A., ALPE, Y. (2012). Les éducations à, un changement de logique éducative. L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Les éducations à, quelles recherches, quels questionnements ? Spirale.* N°50, 197-209.

BERNSTEIN, B. (1997). Class and pedagogies: visible and invisible. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Stuart Wells. *Education, Culture, Economy and Society*. (p.59-79). Oxford : Oxford University Press.

BOURDIEU, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de minuit.

CHEVALLARD, Y. (1991/1985). *La transposition didactique*. Grenoble : la pensée sauvage.

DEFFUANT, G., BANOS, A., CHAVALARIAS, D., BERTELLE, C., BRODU, N., JENSEN, P., LESNE, A., MÜLLER, J.-P., PERRIER, É., VARENNE, F. (2015). Visions de la complexité. Le démon de Laplace dans tous ses états. *Natures Sciences Sociétés.* Vol. 23/1, 42-53.

DEVELAY, M. (2000). À propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux.* n°123, 28-37

FORQUIN, J-C. (2008). Organisation des savoirs. In A. van Zanten (dir*.). Dictionnaire de l'éducation.* (p.599-603). Paris : PUF.

LANGE, J-M., MARTINAND, J-L. (2010). Éducation au développement durable et éducation scientifique. Repères pour un curriculum. In A. Hasni & J. Lebeaume (dir.). *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technique*. (p.125-154). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

MARTINAND, J.-L. (1987). Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques*. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle.* n°1/2, 23-30.

REY, B. (2007). Autour du mot « contenu ». *Recherche et formation.* n°55, 119-133.

POMMIER, M. (2014). L'engagement des enseignants et des établissements scolaires du second degré dans le développement durable : vers une appropriation du changement ? *Actes du Colloque international L'éducation au développement durable : appuis et obstacles. Penser l'éducation.* Hors-série, 397-415.

RUMELHARD, G. (2012). *La biologie élément d'une culture. Connaître et enseigner le vivant, pas si simple !* Paris : Adapt-Snes

VAN DER LEEUW, B. (2016). La science, les politiques et le public : quelle réalité, quels écueils ? *Natures Sciences Sociétés.* n°24, 160-167.