



**HAL**  
open science

## Sciences de l'éducation et enjeux majeurs de société

Angela Barthes, Brigitte Albero

► **To cite this version:**

Angela Barthes, Brigitte Albero. Sciences de l'éducation et enjeux majeurs de société. ESF Sciences Humaines. A quoi servent les sciences de l'éducation, , 2019, 978-2-7101-3735-1. hal-02466946

**HAL Id: hal-02466946**

**<https://amu.hal.science/hal-02466946>**

Submitted on 5 Feb 2020

**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.

**Barthes A.** et Albéro B. (2019) (dir). Sciences de l'éducation et enjeux majeurs de société. In Mabillon-Bonfils et Delory-Momberger (dir.). A quoi servent les sciences de l'éducation. Coll. Pédagogies dirigée par Mérieu. ESF Sciences humaines, Paris

## **Sciences de l'éducation et enjeux majeurs de société**

Angela Barthes, Université d'Aix-Marseille (ADEF, EA 4671)

Brigitte Albero, Université de Rennes (CREAD, EA 3875)

### **Résumé**

Au-delà du rôle traditionnel des sciences de l'éducation (SE) dans ses relations avec le système d'éducation et de formation dans la diversité de ses terrains et de ses modalités, il est d'autres rôles moins connus, liés aux enjeux contemporains de société qui viennent répondre aux travaux de grands organismes internationaux (l'UNESCO pour l'éducation au développement durable, l'OCDE pour l'éducation à la citoyenneté, l'OMS pour l'éducation à la santé) dans une perspective de formation des personnes tout au long de la vie et d'éducation à ces thèmes cruciaux au niveau mondial.

En étudiant, non seulement les secteurs formels des institutions éducatives, mais aussi les secteurs dits non-formels et informels des pratiques autodidactiques, professionnelles, associatives, médiatiques, muséales, etc., les SE apportent une contribution avérée à la compréhension de phénomènes socio-professionnels liés à de telles dynamiques. Elles contribuent également à élaborer des outils de connaissance et d'action dans le domaine.

Une base de données répertoriant les enseignants-chercheurs et les doctorants de cette discipline en France sur la période 2014-2018 permet de documenter ce phénomène, mettant en évidence la manière dont elle répond en France à ces évolutions à la fois scientifiques, institutionnelles et plus largement sociales.

**Mots-clés :** sciences de l'éducation, enjeux, non formel, informel, éducation à.

L'actualité dramatique de janvier 2015<sup>1</sup> et les réactions des institutions éducatives à ces événements ont réactivé les débats, vérifiant une fois encore un ancien constat selon lequel l'éducation est remobilisée dans les moments de crise. D'une façon plus générale, l'histoire des systèmes éducatifs montre que les priorités se succèdent accompagnés d'une instrumentalisation plus ou moins marquée de ce domaine au service des projets politiques du moment (consolidation du sentiment national durant la guerre, légitimation des hiérarchies de pouvoirs en période coloniale, normalisation sociales de l'après-guerre, etc.).

Dans un contexte de politiques ultra-libérales mondialisées, l'éducation est amenée à préparer les individus aux problèmes et aux risques globaux encourus par les sociétés. Plusieurs exemples convergent dans ce sens : instauration de la décennie de l'éducation au développement durable (EDD) 2004-2014 par l'UNESCO, suivie de l'agenda « *Education 2030* » en vue de mettre en œuvre les dix-sept objectifs de développement durable de la planète ; l'OCDE propose un programme pour *l'éducation à la citoyenneté* ; l'OMS en propose un pour *l'éducation à la santé* ; la banque mondiale finance de vastes programmes d'*éducation pour tous* (EPT). Les Etats sont ainsi tenus de s'adapter aux demandes de prise en charge politique des enjeux de sociétés, mais aussi d'adapter les contextes locaux aux exigences des instances de gouvernances internationales.

---

<sup>1</sup> Une série d'attentats terroristes ont été perpétrés à Paris entre le 7 et le 9 janvier 2015. Le 11 janvier, une *marche républicaine* a réuni une quarantaine de chefs d'Etat et plus de quatre millions de personnes pour manifester leur opposition à la violence et leur solidarité à l'égard des victimes.

Les *curricula* de formations (scolaires ou non) témoignent des priorités politiques du moment, autant que des enjeux considérés majeurs à chaque période. Les évolutions des recherches en sciences de l'éducation (SE) sont également un témoin de ces évolutions mettant en évidence l'intérêt de la discipline pour l'analyse des orientations des grandes organisations internationales et son souci d'enquêter sur des problématiques qui présentent des enjeux de société.

S'il est commun, en France, de réduire les SE au secteur scolaire et à la formation des maîtres, un très récent rapport (Athéna, Allistène, 2017) met en évidence la *diversité structurelle* (Albero, 2013, 2019b) des terrains et objets de recherche de la discipline qui étudie bien d'autres domaines<sup>2</sup> en relation avec la variété des fonctions éducatives dans la société.

Ce chapitre vise donc à préciser ce constat grâce à la constitution d'une base de données et d'un traitement statistique permettant de mieux appréhender les évolutions disciplinaires conjointes aux évolutions scientifiques, institutionnelles et socio-professionnelles de la société.

Dans ce but, il s'organise en cinq parties : après l'explicitation de la méthode de recueil et de traitement des données (1), les analyses mettent en évidence une augmentation des travaux sur les pratiques non-formelles<sup>3</sup> et informelles<sup>4</sup> d'éducation (2) qui débordent largement les limites de l'espace scolaire, l'émergence d'un secteur particulier (*les éducations à*<sup>5</sup>) souvent attaché à des commandes ou préconisations politiques (3) et la prise en charge de thématiques transversales (4) repérées par la discipline indépendamment des politiques en la matière et des grands programmes de recherche. Une dernière partie de nature conclusive formule les apports de la discipline aux enjeux de société mais aussi les risques qu'elle encourt à se positionner parfois trop en proximité de préoccupations strictement pragmatiques.

## 1- Question de méthode

La validité des analyses produites s'appuie sur la constitution d'une base de données exhaustive dont il apparaît indispensable d'explicitier la fabrication (1.1) et le traitement (1.2), avant d'aborder les analyses tirées des résultats obtenus (2 à 4).

### 1.1 – Conditions d'élaboration de la base de données

Une base de données intégrée dans un système d'informations géographiques (SIG) sous le logiciel libre *Q GIS* a été constituée (Barthes, 2018). Trois types d'*individus* (au sens statistique du terme) ont été intégrés : les enseignants-chercheurs de la discipline ; les

---

<sup>2</sup> Par exemple : éducation familiale ; formation à l'âge adulte ; autoformations & autodidaxies ; relations de soin en milieu hospitalier ; éducations différentes ; ingénieries et techno-pédagogies ; pédagogie de l'enseignement supérieur. Plus récemment, l'accompagnement de l'action des professionnels et des politiques dans des domaines à forts enjeux : environnement, développement durable, pauvreté, développement des territoires, transition écologique, inégalités de santé, conduites face à la chronicité ou aux addictions, citoyenneté, solidarité internationale, soin de soi et éthicité, médias et information des jeunes, entrepreneuriat, etc.

<sup>3</sup> Les pratiques *non-formelles* d'éducation relèvent de pratiques qui s'organisent en dehors des institutions éducatives, le plus souvent en complémentarité avec elles, car si les apprentissages ne conduisent pas à la validation de diplômes, elles contribuent à l'action éducative par des activités organisées dans ce but (associations culturelles, sportives, artistiques, etc.).

<sup>4</sup> Les pratiques *informelles* d'éducation concernent toutes les pratiques que dispense une société à tous moments et à tous les âges de la vie par différentes instances (famille, bénévolat, travail, médias, activité citoyenne, ludique, loisirs divers, etc.).

<sup>5</sup> Transversales et interdisciplinaires, les *éducations à* regroupent les pratiques qui forment à une activité à enjeux pour la société : l'environnement, la santé, les médias, la paix, etc. Pour une présentation détaillée, voir l'ouvrage : Barthes Lange, Tutiaux-Guillon, 2017.

doctorants ; les établissements d'exercices. Les données de la base sont anonymes conformément aux recommandations de la CNIL.

Concernant les enseignants-chercheurs, la méthodologie d'élaboration s'appuie sur deux sources principales : 1) La liste nominative des votants au Conseil national des universités (CNU) de la 70<sup>e</sup> section de 2014. Elle est associée à la fiche démographique de la même date produite par le département des études d'effectifs et d'analyse des ressources humaines du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche qui permet de valider la récolte d'information ; 2) L'établissement de modalités associées à chaque enseignants-chercheur, à partir de laquelle les informations vont être extraites.

La base de données renseigne les modalités suivantes : civilité, noms et prénoms, établissement de rattachement, académie, composantes de rattachement, thématiques de recherche affichées sur les sites internet académiques et non académiques, les cinq dernières publications accessibles sur le réseau. D'autres modalités telles que les programmes de recherche en cours (régionaux, nationaux, internationaux), enseignements dispensés, diplômes délivrés (contribution), responsabilités administratives, de recherche et d'enseignement figurent également dans la base de données bien que le propos de chapitre ne les exploite pas<sup>6</sup>.

Les données ont été récoltées sur la base déclarative des sites institutionnels et des réseaux sociaux des enseignants-chercheurs concernés, en tenant compte des imprécisions et des lacunes que cela comporte par la prise en compte d'une marge d'erreur.

D'après la base de données constituée (n = 661 en 2014), cette population se répartit comme indiqué dans le tableau 1 (ci-dessous). Les évolutions des données (n = 689 en 2017) sont présentées à titre comparatif, en précisant que les documents ministériels généraux mettent en évidence une augmentation significative constante du nombre d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation entre 1978 (n = 114) et 2017 (n = 689).

	2014		2017	
	MCF	PU	MCF	PU
Effectif	489 (74 %)	172 (26 %)	515 (62,1%)	174 (37,9%)
H	220	114	234	108
F	269	58	281	66
moins de 34 ans	28	-	21	-
entre 35 et 39 ans	60	-	63	3
entre 40 et 44 ans	70	8	82	4
Entre 45 et 49 ans	71	7	90	12
entre 50 et 54 ans	98	33	78	30
entre 55 et 59 ans	88	48	106	52
entre 60 et 64 ans	56	42	61	50
plus de 65 ans	18	34	14	23

**Tableau 1 : Répartition de la population des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (2014 et 2017)**

Concernant les doctorants, une base de données exhaustive de l'ensemble des doctorants inscrits en SE a été réalisée à partir du site internet <thèse.fr> sur la période 2007-2017. Les modalités renseignées concernent les items suivants : civilité, noms et prénoms, établissement de rattachement, académie, composantes de rattachement, sujet de recherche, date de soutenance. Durant cette période, 948 thèses ont été enregistrées. Sur certaines thématiques,

<sup>6</sup> Pour d'autres analyses et résultats, voir : Barthes, Hedjerassi, 2017.

des données fiables existent depuis 1990, mais elles ne peuvent être rapportées à un nombre total des thèses car les informations ne sont pas toujours complètes avant 2007.

Enfin, l'ensemble des universités et composantes de rattachement des enseignants-chercheurs en SE a été extrait de la base de données. Les concordances entre ses informations et les listes des UFR dont l'intitulé fait une référence explicite aux SE ainsi que des ESPE ont été vérifiées. D'autres lieux d'exercices ont ensuite été ajoutés (autres UFR, IUT, écoles d'ingénieur ou agricoles, instituts, etc.). Une troisième information géographique et par composantes a permis de préciser les processus géographiques de diffusion des recherches en SE en France<sup>7</sup>. Il est ainsi possible de constater que 47% des enseignants-chercheurs exercent dans une ESPE, 38 % dans une UFR qui explicite ou non dans sa dénomination l'intégration des SE (pour la plupart des UFR de sciences humaines et sociales), 8 % dans un IUT (le plus souvent carrières sociales, gestion urbaine ou génie de l'environnement), 8 % dans une autre composante (Ecoles supérieures, IUP, organismes de recherche, etc.).

La base de données ainsi constituée permet d'engager des analyses sur les évolutions diachroniques, sociologiques et géographiques de la discipline. Cependant, les limites de la requête résidant dans le choix des mots-clés et les regroupements opérés, celles-ci ne présentent jamais qu'une réduction simplifiée du réel. De ce fait, les analyses quantitatives proposées dans ce chapitre ne sont à interpréter que comme des ordres de grandeurs sur lesquels il est prudent de n'émettre que des hypothèses. C'est ce à quoi se limitera ce chapitre concernant les évolutions des thématiques de recherches traitées dans la discipline.

## ***1.2 – Modalités d'exploitation de la base de données***

Compte-tenu de la problématique et des interrogations formulées au début de ce chapitre, une première étape a consisté en l'extraction des occurrences de l'ensemble des mots de la modalité « *thématique de recherche* » renseignés individuellement : 632 répondants sur 661 individus ont été recensés dans le panel de 2014 ayant fourni 2171 réponses, soit environ 3,5 réponses par individus. Ces occurrences lexicales ont ensuite été comptées, des recodages mineurs (orthographe, synonymes) ont été réalisés, puis un comptage statistique des occurrences lexicales a été effectué. Les pourcentages extraits par occurrences lexicales sont calculés sur la base des répondants.

Ce traitement a permis d'emblée de dégager trois aspects qui paraissent constituer des évolutions significatives de la discipline, confirmées par des recoupements avec la littérature du domaine :

- Un retour d'intérêt pour la recherche à propos des pratiques dites *non-formelles* et *informelles* d'éducation qu'elles soient professionnelles, associatives, médiatiques, muséales ou encore à l'initiative individuelle (pratiques autodidaxiques).
- L'émergence ou la réactivation d'un intérêt de la recherche pour les « *éducations à* » en tant qu'enseignements thématiques et non-disciplinaires qui correspondent à des commandes politiques ou à des besoins sociétaux.
- La prise en charge de grandes *questions transversales* (rôles politiques de l'éducation, incidence de l'éducation sur le développement humain, lien entre l'éducation et les sphères socio-économiques, etc.) ; questions qui peuvent être étudiées dans les pratiques d'éducation non-formelle ou d'« *éducations à* » ou encore à la marge des questions scolaires plus classiques (dont le volume tend cependant à diminuer) mais qui peuvent aussi, et de plus en

---

<sup>7</sup> Pour des raisons de lisibilité, cet aspect ne sera pas abordé dans ce chapitre mais dans une publication ultérieure.

plus, constituer des objets de recherche à part entière, plus ou moins indépendamment des commandes politiques.

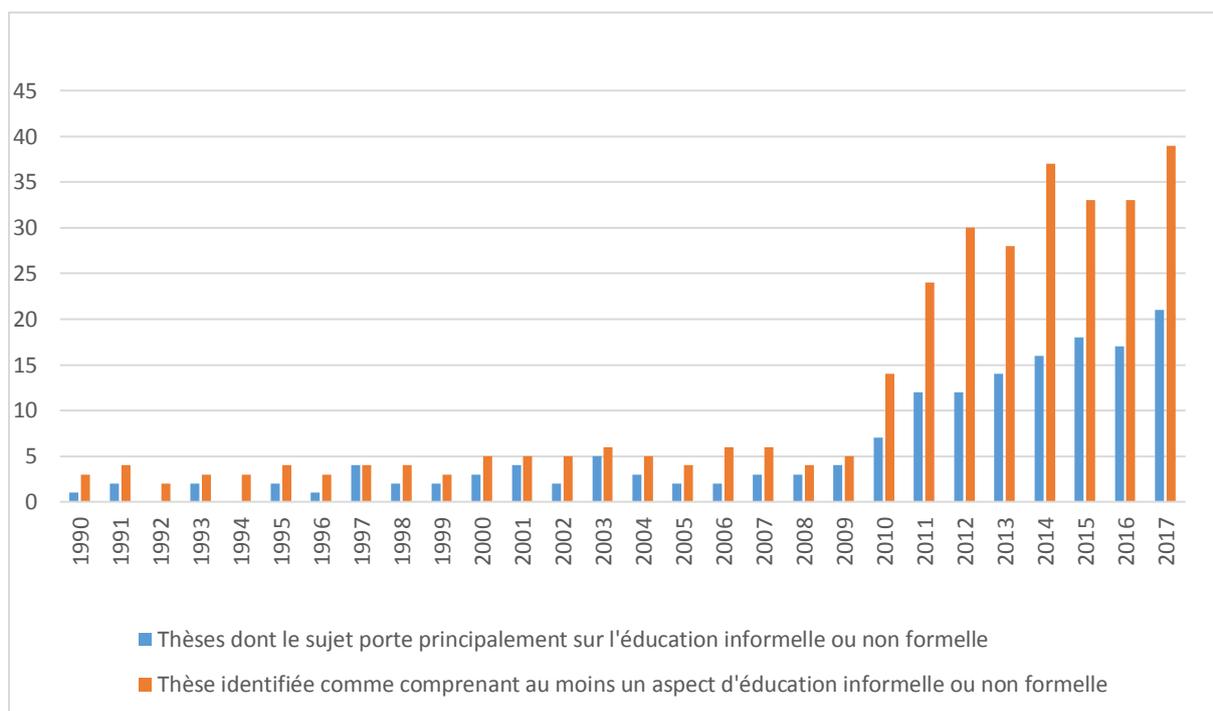
A partir de ces premières constatations, il s'est agi de les documenter et de quantifier les différents domaines émergents et de les mettre en perspectives. Les contours des trois domaines d'émergence des SE en France sont successivement traités dans les chapitres 2 à 4.

## **2 – Un regain d'intérêt pour la recherche sur les pratiques dites *non-formelles* et *informelles***

Les travaux de recherches sur les pratiques d'éducation et de formation dites *non-formelles* ou *informelles* sont très anciens, mais ils sont longtemps restés peu visibles dans une discipline dont les destinataires (politiques, étudiants, médias, grand public) reconnaissent plus aisément les travaux conduits sur les secteurs formels de l'offre institutionnelle aux différents âges de la vie ou sur des domaines transversaux en vogue selon les périodes (technologies, innovation, professionnalisation, etc.).

Avec la généralisation du numérique à tous les secteurs d'activité, les pratiques d'éducation et de formation autodidaxiques ou collaboratives à partir d'un même support (media, MOOC, etc.) sont plus visibles qu'auparavant, peut-être parce qu'elles sont partagées ou collectivement organisées (étudiants, associations, cercles de professionnels et d'experts, etc.). Par ailleurs, l'affaiblissement relatif du nombre d'enseignants-chercheurs exerçant dans des ESPE qui affichent des thématiques de recherche plus tournées vers la formation des maîtres et la didactique disciplinaire, joue aussi un rôle dans la diminution objective de ces recherches et de leur visibilité.

Les principales évolutions diachroniques sont apportées par le volume des thèses soutenues depuis les années 1990 (fig. 2, ci-dessous). En effet, dans ces domaines, le volume annuel des thèses soutenues a considérablement augmenté. Entre 1990 et 2017, sur 948 thèses dénombrées, 158 ont été identifiées comme traitant exclusivement des questions d'éducation informelle ou non-formelle dont plus de la moitié après 2007. De plus, 317 thèses comprennent au moins une problématique d'éducation informelle ou non formelle dont plus des deux tiers après 2007.



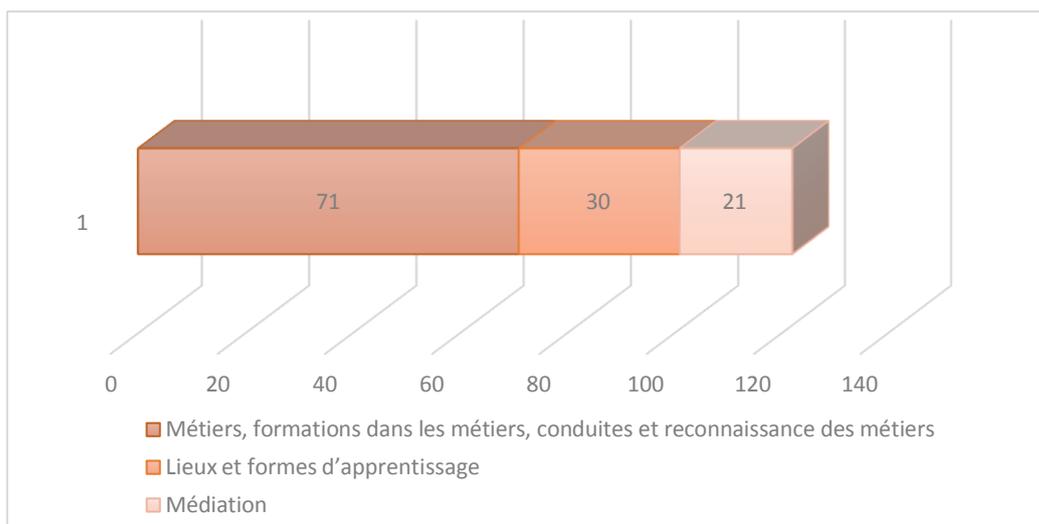
**Figure 1 : Evolution du nombre de thèses soutenues en sciences de l'éducation portant sur l'éducation *informelle* ou *non-formelle* (professionnelle, associative, médiatique, muséale) (1990-2017)**

Les résultats de la base de données des enseignants-chercheurs, en termes d'occurrences lexicales à propos des recherches conduites en 2014 permettent un regroupement des catégories *informelles* et *non-formelles* des travaux en trois grands genres consignés dans le tableau ci-dessous. Il s'agit de donner ici un ordre de grandeur de l'évolution en cours, avant de rentrer de manière plus fine dans le détail des contenus.

Thèmes	Nombre de réponses	% de répondants
Métiers, formations aux métiers, conduites et reconnaissance des métiers	61	8
Lieux et formes d'apprentissage (totalement ou en partie hors-école)	27	6
Médiations	18	4

**Tableau 2 : Répartition des thématiques de recherche des enseignants-chercheurs en SE à propos des recherches sur les pratiques *informelles* et *non-formelles***

La base de données des thèses en SE complète l'information et montre une répartition des thématiques entre 2007 et 2017 (fig. 3, ci-dessous).



**Figure 2 : Thèses sur les thématiques des éducations non formelles ou informelles (2007-2017)**

Les contenus de ces recherches sont détaillés ci-dessous afin d'en saisir la variété dans chacun des sous-domaines identifiés dans les modalités *informelles* ou *non-formelles* d'éducation et de formation.

Considérant les métiers, formations aux métiers, conduites et reconnaissance des métiers, correspondant au plus fort pourcentage de réponses dans le champ des modalités *informelles* ou *non-formelles*, un historique est indispensable pour les replacer dans le contexte d'une temporalité longue mais généralement peu reconnue, en dehors des quelques spécialistes. Sollicitées, depuis leur création, par une variété de milieux, les SE travaillent principalement à l'analyse des pratiques et du développement des professionnels d'une grande variété de métiers<sup>8</sup> et d'activités du domaine. Les travaux se focalisent généralement sur l'étude des environnements, les modalités de la formation initiale et continue, les conduites et pratiques, les artefacts matériels et symboliques, la diversité des modalités d'intervention (audit, prescriptions, tutorat, accompagnement, conseil), en caractérisant les compétences, mais aussi les identités, les formes de reconnaissance, les questionnements déontologiques et éthiques. A toutes les étapes de présentation des résultats, les questions de formation sont présentes.

En prenant appui sur les apports d'autres disciplines de SHS (sociologie et psychologie du travail, économie, ergonomie), la discipline aborde aussi des domaines moins connus (santé, confort, bien-être au travail, stress des professionnels, socio-histoire et modalités du syndicalisme, entrepreneuriat, écoles différentes). Les thèmes de recherche sont donc extrêmement variés<sup>9</sup>, avec une diversification accrue depuis les années 2000, en même temps que se constituent des communautés transversales réflexives et coopératives.

Le deuxième grand domaine des modalités *informelles* et *non-formelles* concerne les travaux sur les lieux et formes d'apprentissage. En définissant l'éducation et la formation comme un processus anthropologique de préparation et de développement des individus et des collectifs

<sup>8</sup> Leur liste est longue car, outre les traditionnels mondes scolaires, les analyses concernent aussi les mondes socio-éducatifs ou socio-culturels, le travail social, le secteur médico-social et de la santé, le domaine des actions sociales et publiques, de nombreux métiers territoriaux et du développement local, ceux de la protection de l'enfance, de l'art et de la culture, ceux des secteurs juridiques ou médiatiques, les ingénieurs et autres métiers des technologies industrielles.

<sup>9</sup> Exemples de thèmes de recherche : mutations de l'action publique et incidences sur les métiers et les formations ; conditions de travaux et styles de vie des ouvriers en milieu rural ; spécificités des besoins de formation pour le développement local en Afrique subsaharienne ; gestes professionnels des métiers des soins infirmiers.

au regard de projets communs et des normes qui font société, les SE ne se limitent pas à l'étude des mondes scolaires (secteur éducatif formel), mais s'intéressent également aux modalités formelles *différentes* (pédagogies actives, coopératives notamment), aux initiatives diverses qui y naissent (fermes pédagogiques, école hors l'école, centres d'éducation par exemple en Afrique, centre sociaux, volontariat solidaire, échanges scolaires internationaux), aux relations avec d'autres sphères plus proches (pratiques théâtrales) ou plus lointaines (place et fonction de la religion).

Les travaux portent aussi sur les pratiques dites *informelles* ou *non-formelles* en relation avec la sphère familiale (éducation familiale, processus éducatifs intrafamiliaux, transmissions familiales dans des cultures très différentes). Suivent ensuite les travaux relatifs aux pratiques juvéniles (du numérique, dans le rapport à la norme, à la sexualité, à la violence), au milieu environnant (éducation interculturelle), à un projet de société (éducation populaire, autogestion pédagogique), aux espaces de jeux, aux architectures des lieux d'éducation et de formation allant jusqu'aux pratiques d'autoformation et d'autodidaxie dans tous les domaines. Depuis leur création, les SE ont développé un secteur important consacré à la formation à l'âge adulte prenant en compte les apprentissages issus de l'activité ordinaire (savoirs de l'expérience), les dynamiques spécifiques de formation (y compris autoformation, autodidaxie, formation tout au long de la vie), les modalités progressivement intégrées par l'institution (validation des acquis de l'expérience-VAE, alternance, formation à distance), les formes d'organisation (communauté d'apprentissage des professionnels experts, mais aussi celles de SDF, d'une organisation telle qu'Emmaüs ou encore d'associations féminines africaines telles que les femmes bamilékes), la puissance dans le parcours de formation des adultes d'expériences qui semblent *a priori* très éloignées de la centration exclusive sur les savoirs institués (sens de l'expérience artistique, apports de la vie associative, du volontariat international, etc.). Dans cette catégorie, sont également regroupés les travaux à propos des formes d'apprentissage dans leur diversité (apprentissage par le jeu, la télévision ou les réseaux de formation par les pairs).

Enfin, de longue date, les processus de *médiation* sont étudiés en SE, par contraste avec les processus de *médiatisation* (Linard, 1989) avec un intérêt pour les formes éducatives *informelles* et *non-formelles* (médiation des sciences, médiation interculturelle, *littéracies* muséales, objets socio-médiatiques), pour les lieux de telles médiations éducatives (musées, associations, expositions, patrimoine, parcours nature, art, médias), mais aussi par souci éthique et politique pour des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui relèvent de la vie démocratique (controverses socio-scientifiques, questions socialement vives, débat public). Là encore, les thématiques étudiées par les travaux sont très variées, même si leur nombre n'est pas très élevé. On note cependant un fort accroissement très récent de ce domaine. L'éducation prenant une importance accrue dans toutes les mutations actuelles de la société, elle est de plus en plus mobilisée de manière formelle dans les musées ou les parcs naturels par exemple mais aussi dans de nombreux secteurs de la société civile (économie sociale et solidaire, thérapies alternatives, etc.). Les domaines de l'éducation *informelle* et *non-formelle* se structurent donc de plus en plus en SE, devenant particulièrement visibles après 2010. Ces domaines s'associent par ailleurs à celui de l'émergence des « *éducations à* » avec une actualisation et un fort développement au milieu des années 2000.

### **3 – Emergence ou réactivation de l'intérêt de la recherche pour les « *éducations à* »**

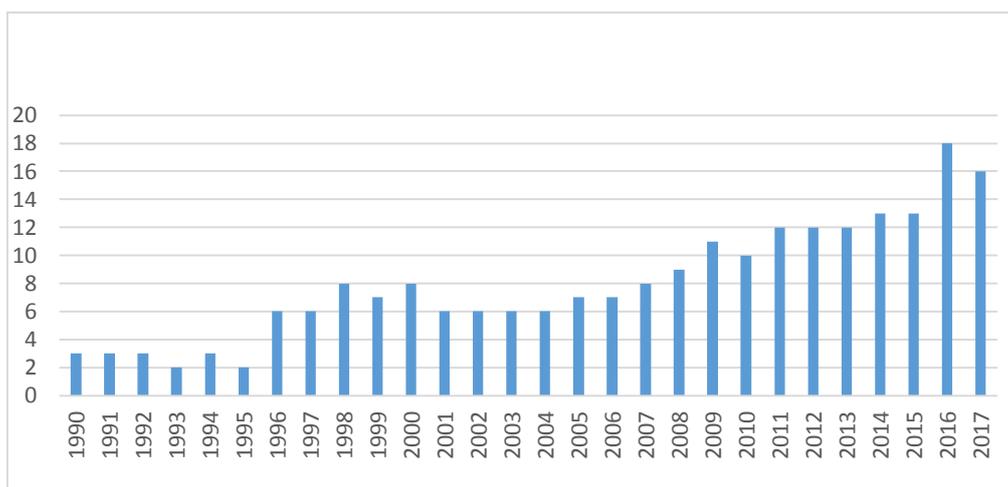
L'historique de l'appellation se formalise plus particulièrement au début des années 70 avec l'émergence d'une *éducation à l'environnement*. Pour autant, les pratiques de formation qui relèvent de ce qui est nommé « *éducations à* » sont une réalité ancienne : l'éducation morale,

l'enseignement ménager ou l'instruction civique en ont été les premières expressions, en étant centrées sur les valeurs et les conduites, même si elles ont fini par occuper une place limitée dans le système scolaire en ne répondant plus que très partiellement à une demande sociale identifiée. Dans un contexte de tension entre les pouvoirs de l'Eglise catholique et ceux de l'Etat à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'institution scolaire a dû démontrer que le principe de laïcité n'excluait ni les valeurs morales ni l'éthique. Ensuite, après deux guerres successives au début du XX<sup>e</sup> siècle, elle a largement contribué à consolider le patriotisme et l'unité nationale. Ces deux expériences collectives ont infléchi la politique éducative du pays jusqu'à ce que les analyses de la sociologie critique de l'éducation mettent en évidence, dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les fonctions idéologiques de l'école. C'est à partir de cette période que l'objectif d'enseigner l'emporte sur celui d'éduquer, limitant la fonction sociale de l'enseignant du secteur scolaire, au moment où s'accroît la demande de formation face à la course aux diplômes et à l'emploi.

Depuis une vingtaine d'années, apparaît donc un retournement de tendance en partie portée par l'internationalisation des échanges et la structuration de l'espace européen : la demande sociale adressée au système éducatif élargit à nouveau l'empan des fonctions de l'école, au point d'attendre de cette institution bien plus qu'elle ne peut offrir avec l'assurance d'une employabilité des jeunes ou d'une orientation réussie, leur responsabilité citoyenne, leur contribution à la paix sociale, etc. De nombreux travaux ont également mis en évidence l'affaiblissement du lien social créant de vives controverses dans le milieu scientifique en SHS, mais aussi dans la société avec la médiatisation de débats contradictoires.

La restauration des fonctions éducatives de l'institution, *dans et hors* l'école, constitue donc un aspect délicat de débat public car il relève autant de prescriptions et de processus de normalisation que de socialisation des individus en vue de contribuer de manière constructive à la production d'une société ou encore de contribution du système éducatif français à la politique internationale en la matière. Aujourd'hui, les thèmes portés par ce qui est nommé « *éducations à* » relèvent d'enjeux aussi cruciaux que le développement durable, la santé, la citoyenneté, la solidarité internationale, les médias et l'information, le patrimoine, etc. Leur multiplication ne peut qu'être constatée dans un contexte de généralisation des économies ultra-libérales et d'absence de prise en charge de ces thèmes par les disciplines scolaires ou plus largement par la forme scolaire dominante. De ce fait, elles émanent en général d'une commande des institutions politiques internationales (UNESCO, OMS, OCDE, Banque mondiale, etc.) et montrent une fois de plus les relations étroites entre l'éducation et la sphère politique, mais aussi de quelle manière l'éducation constitue un atout des sociétés développées face aux crises et aux enjeux de société.

En recherche, l'émergence d'un champ spécifique autour des *éducations à* s'observe dans les années 1970 en relation avec les contestations sociales liées aux questions environnementales. Ce secteur se consolide particulièrement dans les années 1990 avec l'internationalisation des économies et la nécessité de prise en charge par l'éducation des problèmes globaux de la société (Barthes, Lange, Tutiaux-Guillon, 2017). Le volume des travaux ne cesse d'augmenter avec un accroissement net au milieu des années 2000 (*ibid.*). Le volume des thèses depuis les années 1990 témoigne de cet accroissement constant des *éducations à*, nettement observable (fig.4, ci-dessous).



**Figure 3 : Evolution du nombre de thèses en « éducation à » (1990-2017)**

Ainsi, 372 thèses qui ont été soutenues sous la catégorie « éducation à » et ses thématiques associées<sup>10</sup>, soit 39 % des thèses sur la période 2007-2017, dont 134 thèses qui explicitent leur inscription dans le champ des « éducations à », soit 14 % des thèses totales.

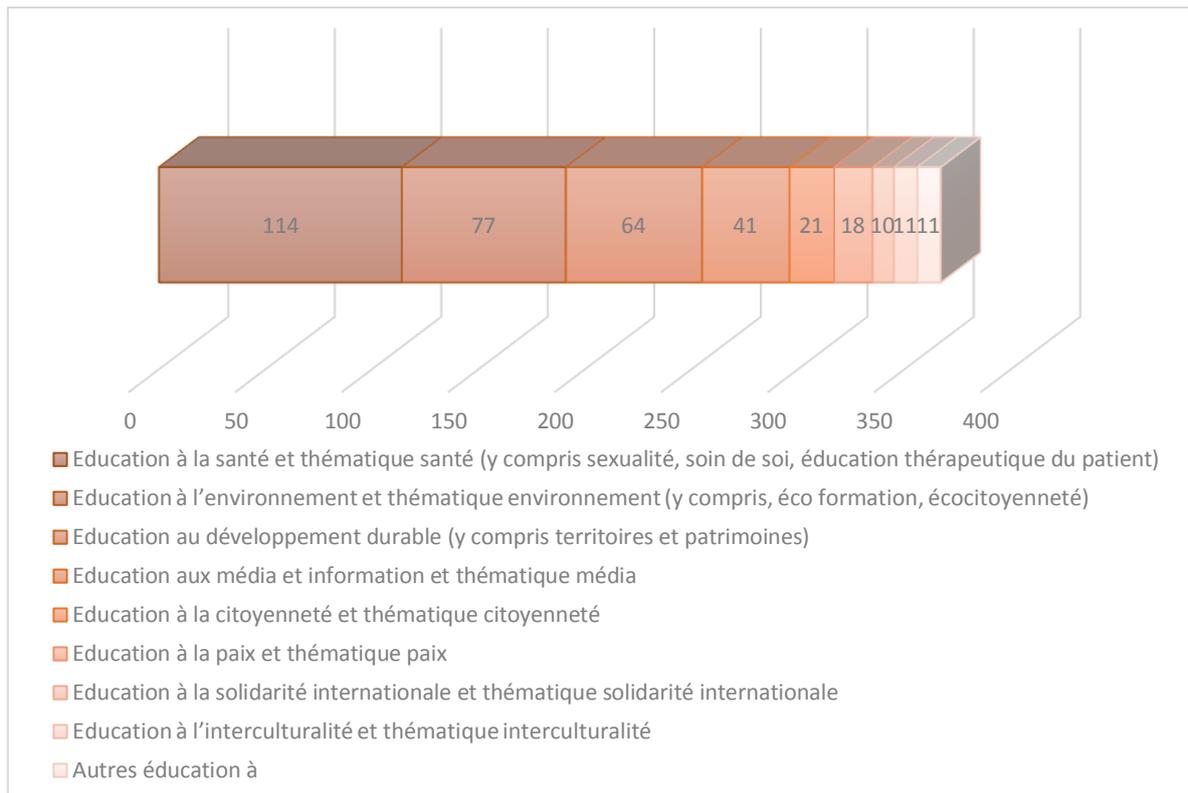
Du point de vue thématique, les données (occurrences lexicales) issues des enseignants-chercheurs donnent les résultats suivants (tableau 3, ci-dessous).

Thèmes	Nbre de réponses	% de répondants
Santé	26	4
Environnement, Développement durable	24	4
Médias et information	21	3
Citoyenneté	8	2
Interculturalité	6	2
Autre (paix, solidarité, etc.)	4	2

**Tableau 3 : Répartition des thématiques de recherche des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation à propos des « éducations à » et thèmes associés**

Le tableau 3 (ci-dessus) montre la montée de trois thèmes principaux en 2014 (santé ; environnement et développement durable ; média et information). Il montre aussi l'émergence d'une variété d'autres thèmes dont certains (*éducation à* la citoyenneté), étant pour diverses raisons plus connus que d'autres (*éducation à* la paix). La base de données des thèses en SE complète l'information et montre une répartition des thématiques entre 2007 et 2017 qui se succèdent différemment selon l'actualité (fig.5, ci-dessous).

<sup>10</sup> Par exemple, une thèse sur l'éducation à la santé comparée dans les collèges européens est une thèse pleinement étiquetée en « éducation à » la santé, mais une thèse sur la formation initiale des sages-femmes, bien qu'elle soit dirigée par un professeur en *éducation à* la santé est comptabilisé comme thématique associée. En revanche, une thèse concernant la prévention de la consommation d'alcool dans les lycées, peut tout à fait relever de l'« éducation à » la santé, même si la thèse n'a pas été explicitement placée dans ce domaine de recherche.



**Figure 4 : Thèses sur les thématiques des *éducations à* (2007-2017)**

La répartition des thèses montre une importance certaine des questions de santé, puisqu'elles représentent un peu moins du tiers de toutes les *éducations à*, avec une diminution relative, plus liée à l'émergence des questions de développement durable que d'infléchissement de la santé. Dans les deux cas, les *éducations à* accompagnent les mutations de la société, y compris des sphères de la société civile, associatives, vies institutionnelles, territoires, etc. Les médias et la citoyenneté correspondent aux deux autres domaines importants des *éducations à*. Elles sont suivies d'un nombre varié de formes (fraternité, valeurs, etc.) dont *l'éducation à* la paix, la solidarité, l'interculturalité qui commencent à constituer des champs de recherche visibles avec une tendance actuelle à s'organiser en réseaux.

Les domaines de recherches des *éducations à* ont la particularité d'être à la fois interdisciplinaires (SVT, géographie, etc.) et inter-catégoriels (professionnels, associatifs, etc.). Ainsi donc étudier les thématiques affichées par les acteurs des SE (enseignants-chercheurs, doctorants, composantes des établissements) permet de constater l'émergence de domaines de recherche, sans pour autant pouvoir en dessiner les contours.

Enfin, pour aller au bout des thématiques de recherche en émergence dans la discipline, les questions transversales répondant aux enjeux majeurs de société ont été étudiées : certaines constituent des champs de recherche à part entière avec une communauté associée (les *territoires* en éducation) ; d'autres sont moins formalisées (les méthodologies) car si elles sont toujours présentes dans les enquêtes (ce qui a justifié leur extraction de la base de données), elles relèvent moins souvent de travaux à part entière. Pour autant, celles qui relèvent de champs d'intérêts émergents en éducation face aux enjeux de société sont importantes à mettre en évidence de manière à repérer les évolutions potentielles de la discipline.

#### 4 – La prise en charge par la recherche de thématiques transversales

En dehors des travaux relevant des « *éducations à* », la prise en charge par les SE de thématiques transversales est importante. Elles diffèrent des premières par le fait qu'elles ne sont pas directement issues d'une commande politique (locale, régionale, nationale ou internationale), mais qu'elles répondent davantage à des préoccupations de la recherche en SE soulevées par une diversité de travaux.

L'analyse de la base de données montre que les principales thématiques transversales peuvent être regroupées en cinq catégories (tableau 4, ci-dessus).

Thèmes de recherche	Nbre de réponses	% des répondants
Publics & groupes sociaux, activités éducatives hors de l'école, individus & société	98	57,8
Histoire, mondialisation, situations politiques	77	14
Interactions, relations et rapports à	61	10
Valeurs et idées	14	5
Méthodologies	7	3

**Tableau 4 : Répartition des thématiques de recherche des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation à propos des questions transversales**

Concernant la catégorie *publics & groupes sociaux, activités éducatives hors de l'école, individus & société*, nombreux sont les travaux sur l'enfance sous des aspects variés (développement psychoaffectif ; culture enfantine et culture enfantine de masse ; délinquance ; droit de l'enfant), mais aussi selon des angles d'étude spécifiques (enfants uniques dans la chine urbaine ; enfants à haut potentiels ; enfants en phase de précarisation familiale). Cette catégorie englobe également des travaux relatifs à l'adolescence et à la jeunesse selon des approches socio-anthropologie ou sociologiques (déconstruction de l'identité par exemple). D'autres travaux encore abordent la structure familiale (pratiques sociales de parentalité, coparentalité, identité parentale, soutien à la parentalité, conjugalité, politiques familiales), les relations de genre et la sexualité. Sous ces aspects, de nombreuses situations particulières sont étudiées (précarité économique, rapport à la santé et au soin, délinquance, handicap, publics fragiles, bilinguisme et appartenances multiculturelles). Cette catégorie comprend également des travaux sur les adultes et les personnes âgées ou encore sur les environnements culturels ou géographiques spécifiques (tzigane, immigration, immigration clandestine, insularité, construction européenne, etc.).

Au-delà de l'étude des groupes sociaux qui relèvent d'approches anthropo-sociologiques fortement empreintes d'intérêt pour les problématiques d'éducation et de formation, mais aussi pour les questions de valeurs relatives aux projets sociaux sous-jacents, d'autres travaux étudient de manière approfondie les parcours biographiques (bifurcations, transitions, ruptures, rencontres, accélérations, etc.) en relation avec les apprentissages à tous les âges de la vie. D'autres études encore spécifient l'influence des pratiques urbaines des jeunes, des pratiques culturelles, de loisirs ou sportives, ou encore de styles de vies (y compris en termes de catégories sociales ou géographiques), en traitant les problématiques d'inclusion ou de déscolarisation et de décrochage. Les travaux peuvent se situer à une échelle macro-structurelle (construction européenne, territoires prioritaires, temps sociaux, institutions, professions et monde associatif, droit à l'éducation, éducation thérapeutique, dynamique d'inclusion, diversité, etc.) ou faire le choix d'un angle plus micro-structurel en étudiant les dynamiques individuelles et collectives qui encouragent ou empêchent les apprentissages tout au long de la vie (capacitation, autonomie, socialisation, émancipation, créativité, aliénation,

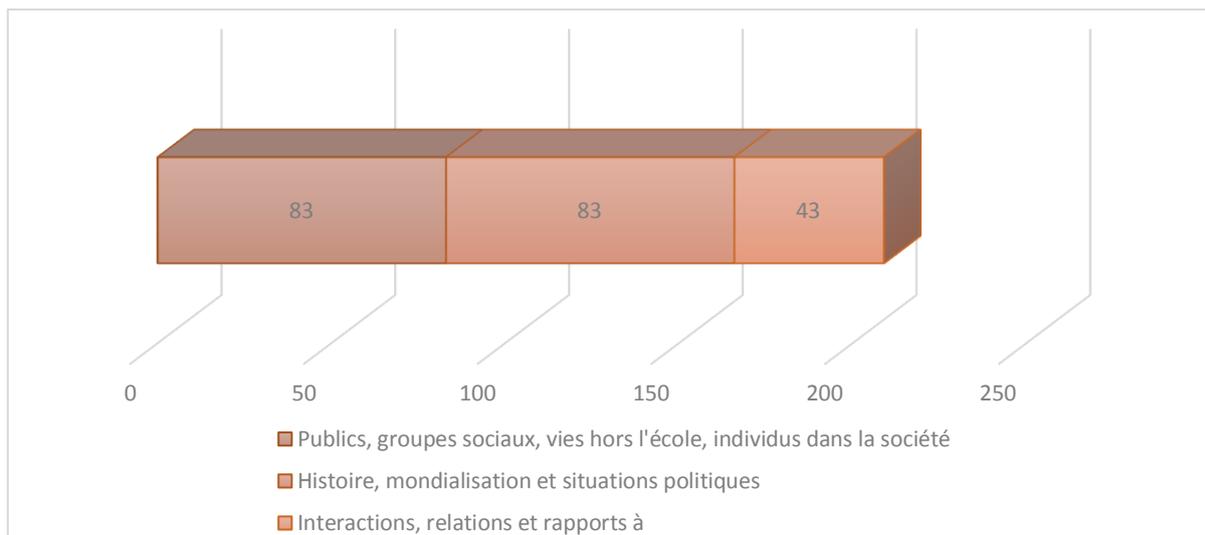
altérité, engagement, conscience et estime de soi, autorégulation, fonction des émotions et de l'empathie, rapport au corps, bien-être ou mal-être, obéissance et désobéissance, vulnérabilité, précarité, conduites à risques).

La deuxième catégorie qui regroupe des thématiques transversales est constituée par les évolutions de l'éducation, souvent étudiées dans leurs dimensions politiques. L'histoire de l'éducation est ainsi mise en perspective avec des questions politiques situées (éducations coloniales, processus récent de mondialisation). Cette catégorie comprend des thématiques variés qui concernent le passé (colonisation, discours de vérité dans les sociétés d'Europe et d'Afrique, décolonisation de l'école sur les terrains autochtones dans le pacifique, transitions postcommunistes) ou l'actualité plus récente (internationalisation des systèmes d'enseignement, politiques internationales, européennes, production des politiques européennes en matière d'éducation, enjeux des évaluations internationales actuelles). Plus classiques sont les approches socio-politiques de l'école (décentralisation, massification), l'analyse des *curricula* (prescrits, réels, cachés, intermédiaires avec les manuels et produits éditoriaux) ou encore l'économie de l'éducation. Ces approches étudient aussi les formes d'inégalités sociales, spatiales, culturelles, ainsi que celle des territoires sous des formes ou catégories diverses (identités culturelles, politiques éducatives territoriales, éducation comparée, urbaine, rurale, dans les banlieues, développement des territoires, sentiment d'appartenance).

Par ailleurs, nombreuses sont les études concernant les interactions *aux* et *entre* les âges de la vie, les relations entre acteurs (école-famille, formation-travail, associations de parents d'élèves, culture juvénile/culture scolaire, Etat/école, formation/environnement, jeu/éducation, psychanalyse/lien social, psychanalyse/subversion, culture/handicap) et les *rapports à* (savoirs, autorité, culture, altérité, intergénérationnel, etc.).

Enfin, deux autres thématiques transversales peuvent être repérées, celle des valeurs et des idées et celle des méthodes. Les premières regroupent des thèmes d'étude tels que la laïcité, la justice sociale, la solidarité, l'émancipation ou les contrevaleurs démocratiques ou encore les formes de jugement, la philosophie des idées en matière éducative, les idéologies, les utopies les problématiques de l'ordre, le racisme et la xénophobie, la déconstruction des stéréotypes raciaux, culturels et sociaux. Concernant les secondes, si l'explicitation méthodologique est de rigueur en SE, seuls 3% des enseignants-chercheurs de la discipline déclarent réaliser des travaux spécifiques sur des questions de méthodes (techniques de modélisation statistiques, d'enquêtes, contenus pour l'éducation, etc.).

Les résultats concernant les thèses offrent une lecture plus dynamique des évolutions de la discipline. Les thématiques transversales paraissent se développer progressivement après la décennie 1990 car leur nombre augmente faiblement corrélativement au volume des thèses soutenues. La base de données avant 2007 n'est toutefois pas suffisamment fiable pour produire une courbe d'évolution précise depuis 1990 comme cela a pu être fait dans les parties précédentes. Tout au plus peut-on constater un *ordre de grandeur* d'une centaine de thèse soutenue avant 2007 sur les questions transversales. Entre 2007 et 2017, 209 thèses ont été soutenues, soit 22 % du total. L'analyse de la situation (figure 6, ci-dessous) montre cependant que les questions d'histoire de l'éducation en lien avec les questions politiques et de mondialisation sont un peu moins nombreuses en 2017 qu'en 2007, tandis que les questions plus techniques et descriptives concernant par exemple les publics divers ou groupes sociaux, les individus dans la société, ou encore les activités éducatives hors de l'école sont plutôt en augmentation. Cette remarque n'est pas anodine dans le sens où de plus en plus de recherches tendent à devenir de plus en plus technique en étudiant moins les enjeux globaux de société.



**Figure 5 : Thèses portant sur des thématiques transversales (2007-2017)**

## **5 – Une contribution de la discipline à une diversité de demandes sociales : des apports évidents et quelques risques**

Le rapport des Alliances Athéna & Allistène (2017) avait déjà montré que loin de s'en tenir au rôle qui leur est trop souvent assigné de recherche sur le terrain exclusif de l'éducation scolaire et de la formation des enseignants, les SE prennent en charge de multiples secteurs d'investigation. Les résultats produits par la base de données confirment cette réalité en permettant de noter une augmentation et diversification des thématiques de recherche en réponse aux demandes formulées par différents secteurs (politiques, professionnels du domaine, industriels, associatifs) à toutes les échelles du local jusqu'à l'international. Ils montrent ainsi que la demande sociale envers l'éducation est toujours aussi importante et qu'il s'opère un ajustement de la discipline au contexte d'internationalisation des économies, de demande d'analyses concernant les risques et enjeux mondiaux et de réponses aux exigences des instances de gouvernances internationales.

La base de données permet de préciser en outre les contours de cette évolution récente. La diversification des thématiques de recherche et la structuration de domaines d'investigation jusque-là confidentiels sont ainsi rendus plus visibles. Par ailleurs, les thématiques repérées mettent en évidence un intérêt pour l'étude des relations entre les éducations formelles et non-formelles, en s'accompagnant de nombreuses formes de partenariats entre diverses sphères de la société (espaces géographiques, culturels, métiers, etc.) brouillant les découpages en catégories distinctes des champs de recherche en éducation (s'inscrire dans le domaine de l'éducation à la santé en secteur informel et réaliser des enquêtes sur les incidences d'une telle éducation dans les classes de l'école élémentaire, par exemple).

Si l'intervalle d'une décennie n'est pas suffisant pour établir des tendances fiables, une évolution de la discipline est cependant décelable. Trois risques concomitants liés à cette réactivité méritent d'être énoncés, afin de trouver les moyens d'en réguler les conséquences.

Le premier risque consiste à accorder toutes les ressources humaines et matérielles aux tendances récentes des politiques de la recherche qui consistent à ne financer que les réponses à des appels à projets mobilisant des équipes importantes, souvent pluridisciplinaires et internationales selon des finalités principalement utilitaires et des modalités contraintes. Dans ce cas, la place accordée à la production d'analyses nécessitant des temps longs, un travail plus documentaire ou plus épistémologique qu'empirique ou encore un travail de synthèse

en termes de production conceptuelle et théorique se voient réduite, voire marginalisée, alors que de tels travaux constituent les ferments de l'enquête empirique qui étayent et soutiennent ensuite la conduite de répliques produisant des résultats plus rapides. Ces productions plus théoriques sont indispensables au développement d'une discipline et constituent des clefs de compréhension pour les acteurs en ayant un plus haut degré de généralité.

Le deuxième risque est celui qui consiste à produire trop systématiquement des réponses aux intérêts actuels des financeurs pour la description de situations d'usage des technologies dans tous les domaines. Ce type de travaux peut conduire à des enquêtes qui ne prennent pas suffisamment en compte les contextes de tels usages (culturel, géographique, socio-historique, socio-politiques, industriels, commerciaux) et les finalités de l'activité observée (éducation, développement, formation) en se concentrant sur des apprentissages qui en étant trop précis limitent la portée des résultats. Le risque consiste alors à produire trop hâtivement des prescriptions qui normalisent l'activité éducative à partir de résultats qui relèvent de contextes particuliers.

Un troisième risque consiste à abandonner ainsi la structuration de la discipline en laissant la variété des thématiques de recherche devenir chaque fois plus hétéroclite, ajoutant la dispersion à la diversité interne des SE, alors qu'à certaines conditions celle-ci peut s'avérer structurante (Albero, 2019a et chapitre dans ce même ouvrage).

Ces tendances, qu'il faudra confirmer sur un temps long, conduisent à formuler les risques de manière à anticiper les conséquences sur la structuration de la discipline dans une période de profondes mutations et de passage de relais générationnels (Albero, 2019b).

## **Pour conclure**

Au-delà des représentations sociales de la discipline souvent réduite à l'éducation scolaire, l'étude montre que les domaines d'interventions se diversifient considérablement cette dernière décennie. Ce faisant, les SE apportent une contribution avérée à l'évolution des systèmes socio-professionnels et sociétaux. Elles contribuent également à élaborer des outils de connaissance et d'ajustement de l'action par un positionnement épistémologique spécifique (Albero, 2013, 2019a/b). Elles se positionnent de plus en plus par des apports théoriques et conceptuels, des méthodes solides en relation avec les autres disciplines et dans l'ouverture à d'autres secteurs scientifiques (biologie, informatique, médecine, neurobiologie, etc.). De plus en plus fréquemment, les programmes de recherche portés sont transversaux, ce qui pose la capacité des enseignants-chercheurs et de leurs composantes à l'adaptabilité à des problématiques multiples en lien avec les enjeux majeurs de la société. Son évolution récente montre leur réactivité et leur capacité à ajuster leur positionnement épistémique face à l'actualité la plus vive.

Les analyses produites permettent d'ouvrir également des pistes de réflexion et de formuler des propositions concernant l'exigence contemporaine d'une plus grande coopération et non d'une mise en concurrence entre les champs d'activité mais aussi, à l'interne de la discipline, entre les courants de recherche et d'intervention qui la constituent.

Elles conduisent enfin à repenser la structuration et la place actuelle de toute une communauté de recherche face aux enjeux d'une société mondialisée, en prenant en compte les risques et les enjeux disciplinaires face aux évolutions récentes. Il s'agit ainsi de les examiner en prenant en compte le contexte libéral face à une dérive *techniciste* (Ellul, 1977, 1988) de la recherche et de l'intervention socio-professionnelle, susceptible de réduire la recherche en SHS à la production de rapports d'expertise. Le défi actuel le plus important consiste donc à poursuivre la structuration de cette discipline en relation avec les enjeux décrits, en réduisant

les risques évoqués car « *le problème contemporain n'est pas celui de la passivité, mais de l'impolitique, c'est-à-dire du défaut d'appréhension globale des problèmes liés à l'organisation d'un monde commun* » (Rosanvallon, 2006, p. 29). Sans nul doute, les SE ont tous les moyens de relever un tel défi à condition qu'elles contiennent leur capacité à répondre aux demandes sociales par un souci d'analyse politique avéré et une rigueur accrue de structuration scientifique interne.

## Références bibliographiques

- Alliances Athéna & Allistène (2017). *La recherche en éducation* (3 vol.). Rapport remis à Thierry Mandon, Secrétaire d'Etat, par F. Thibault, déléguée scientifique de l'Alliance Athéna, le 20 mars [en ligne].
- Albero, B. (2019a, à paraître). Une tension structurante entre épistémè et praxis : différenciations et processus transversaux. In J. Thievenaz, F. Saussez, J-M. Barbier, F. Yvon, *Entre intelligibilité et transformation du monde : rapports, transition, transposition*. Berne : Peter Lang.
- Albero, B. (2019b, à paraître). Les sciences de l'éducation : champ, section ou discipline ? In C. Delory-Momberger, B. Mabilon-Bonfils, *A quoi servent les sciences de l'éducation ?* Paris : ESF.
- Albero, B. (2013). L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation : entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques. *Travail & Apprentissage*, 12, 94-117.
- Barthes, A. (2018). Les méthodes de représentations spatiales des données. In Larini, A. Barthes, *Statistiques et traitement de données en éducation*. Londres : ISTE.
- Barthes, A., Hedjerassi, N. (2017). Évolution démographique et rapport au travail des enseignant.e.s-chercheur.e.s en sciences de l'éducation : des logiques sexuées à l'œuvre ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 153-180.
- Barthes, A., Lange, J-M., Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan.
- Ellul, J. (1988). *Le Bluff technologique*. Paris : Hachette.
- Ellul, J. (1977). *Le Système technicien*. Paris : Calmann-Lévy.
- Larini M. et Barthes A. (2017). *Statistiques et traitement de données quantitatives en éducation*. Série Education, ISTE Edition Ltd, Londres, 248 p.
- Linard, M. (1989, 1996, nouv. éd. réactualisée). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et Formation.
- Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil.