

CAN TEACHER EDUCATION BE CRITICAL? CONTRIBUTIONS MADE BY CRITICAL PEDAGOGIES AND CRITICAL EPISTEMOLOGIES TO THE RESEARCH ON TEACHING/LEARNING SITUATIONS

Les didactiques peuvent-elles être critiques? Apports des pédagogies et épistémologies sociocritiques

¿Pueden las didácticas ser críticas? Contribuciones de las pedagogías y epistemologías socio-críticas

As didáticas podem ser críticas? Contribuições das pedagogias e epistemologias críticas

Gina Thésée¹

Université du Québec à Montréal

Spécialisée en didactique des sciences et œuvre en pédagogie et épistémologie critiques. Elle est cotitulaire de la Chaire UNESCO en démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformatrice (DCMÉT). Elle s'intéresse à l'enseignement-apprentissage en contextes de vulnérabilités socio-environnementales multiples.

Paul R. Carr²

Université du Québec en Outaouais

Sociologue de l'éducation et est titulaire de la Chaire UNESCO en démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformatrice (DCMÉT). Ancrées dans les perspectives sociocritiques, ses recherches portent sur l'éducation à la démocratie, la justice sociale, la paix

Abstract

This paper proposes a new, alternative teacher education with the concept of “critical teacher education.” This “critical teacher education” presents a counter-vision of teacher education that fleshes out unseen dimensions which the traditional teacher education approaches do not accept, do not perceive, do not problematize, do not question and do not theorize. In the face of the socio-environmental crises affecting present-day societies as well as the issues and challenges that they represent for formal education and teaching, teacher education can no longer consider itself a decontextualized, asocial and apolitical disciplinary field, beholden only to scientific criteria or myths (objectivity, neutrality, truth, universality, etc.). A number of social ills, such as classism, racism, sexism, neocolonialism, neoliberalism, armed conflict, war, forced displacement and other forms of violence, lead to a dynamic of domination and social exclusion that has an adverse effect on and within the teaching/learning relationship. Within critical pedagogies and epistemologies that address these social ills, can teacher education be critical? We answer in the affirmative. Our theoretical-conceptual approach is based on critical social theory and critical race theory. “Critical teacher education” is associated with critical epistemology and critical education as the third component of a critical triad that serves to anchor the teaching-learning relationship. From both this historical and epistemological synthesis, we propose a model of “critical teacher education” that addresses research, training/education and teaching/learning.

Keywords: Critical social theory; critical race theory; critical thinking; critical pedagogy; critical epistemology; critical didactics.

¹ thesee.gina@uqam.ca

² paulr.carr@uqo.ca

Résumé

Cet article propose une nouvelle rationalité didactique avec le concept de « didactiques critiques ». Il présente un contre-relief des didactiques en débusquant des aspects souterrains qu'elles rejettent, ne perçoivent pas, ne problématisent pas, ne questionnent pas ou ne théorisent pas. Face aux crises socio-environnementales que vivent les sociétés contemporaines, et face aux enjeux et défis qu'elles représentent pour l'éducation formelle et l'enseignement-apprentissage, les didactiques ne peuvent plus se permettre de se considérer comme des domaines disciplinaires décontextualisés, asociaux et apolitiques, soumis aux critères ou mythes de scientificité (objectivité, neutralité, vérité, universalité). Les nombreux maux sociaux, tels les : classisme, racisme, sexisme, néocolonialisme, néolibéralisme, conflits armés, guerres, déplacements forcés et autres violences, donnent lieu à des dynamiques de domination et d'exclusion sociales qui se répercutent dans la situation d'enseignement-apprentissage, l'objet des recherches et actions didactiques. À l'instar des pédagogies critiques et des épistémologies critiques qui abordent de front ces maux sociaux, les didactiques peuvent-elles devenir critiques ? Nous répondons par l'affirmative. Notre démarche de théorisation-conceptualisation s'inscrit dans le cadre de la théorie sociale critique et prend appui sur les perspectives de recherche critique. Le concept de « didactiques critiques » est associé à la pédagogie et l'épistémologie critiques comme troisième terme d'une « triade critique », socle de la situation d'enseignement-apprentissage. À partir d'une synthèse historique et épistémologique, nous explorons des aspects clés de criticité pour proposer des « didactiques critiques » qui s'adressent à la recherche, la formation et l'enseignement-apprentissage.

Mots-clés: didactiques critiques; théorie sociale critique; pédagogie critique; épistémologie critique; criticité.

Resumen

Este artículo proporciona una nueva racionalidad didáctica con el concepto de «didácticas críticas». Presenta en contrarrelieve las didácticas y desentraña aspectos ocultos que rechazan, no perciben, no problematizan, no cuestionan o no teorizan. Frente a las crisis socio-medioambiental que viven las sociedades contemporáneas, y ante los retos y desafíos que representan para la educación formal y la enseñanza-aprendizaje, las didácticas ya no pueden permitirse considerarse como áreas disciplinarias descontextualizadas, asociales y apolíticas, sometidas a criterios o mitos de cientificidad (objetividad, neutralidad, verdad, universalidad). Los numerosos males sociales, tal como el clasismo, racismo, sexismo, neocolonialismo, neoliberalismo, los conflictos armados, las guerras, los desplazamientos forzados y otras violencias, dan lugar a dinámicas de dominación y de exclusión sociales que se repercuten en la situación de enseñanza-aprendizaje, el objeto de las investigaciones y acciones didácticas. Al igual que las pedagogías críticas y de las epistemologías críticas que abordan estos malos sociales de frente, ¿pueden las didácticas llegar a ser críticas? Respondemos de forma afirmativa. Nuestro proceso de teorización-conceptualización se inscribe en el marco de la teoría social crítica y se sustenta en las perspectivas de investigación crítica. El concepto de «didácticas críticas» está asociado a la pedagogía y la epistemología críticas como tercer término de una «tríada crítica», base de la situación de enseñanza-aprendizaje. A partir de una síntesis histórica y epistemológica, exploramos aspectos claves de criticidad para proponer «didácticas críticas» dirigidas a la investigación, la formación y la enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: didácticas críticas; teoría social crítica, pedagogía crítica, epistemología crítica, criticidad.

Resumo

O presente artigo propõe uma outra racionalidade às didáticas com a noção de “didáticas críticas” (DC). Ele desenha um contra-relevo das didáticas fazendo surgir aspectos ocultos que elas rejeitam, não percebem, não problematizam, não questionam ou não teorizam. Diante das crises socioambientais que vivem as sociedades contemporâneas e diante das problemáticas e desafios que essas crises representam para a educação formal, as didáticas não podem mais ousar se apresentar como uma área estritamente disciplinar, descontextualizada, asocial e apolítica, submetida somente aos critérios (ou mitos) da cientificidade, ignorando os males sociais (classismo, neocolonialismo, neoliberalismo, racismo, sexismo, conflitos armados, guerras, deslocamentos populacionais e outras violências) que, paradoxalmente, repercutem nas relações ensino-aprendizagem, objeto das pesquisas em didáticas. Mas, será que as didáticas podem ser críticas? Respondemos pela afirmativa. Nosso processo de teorização-conceitualização é baseado na teoria social crítica e na teoria racial crítica. As didáticas críticas são associadas à epistemologia e à pedagogia críticas como terceiro termo de uma “tríade crítica” da relação ensino-aprendizagem. Apesar de parecerem inusitadas nos dias de hoje, as DC fazem eco à pansofia de Comenius na “Magna Didactica” do século XVIII. A partir dessas perspectivas histórica e teórica-conceitual, evidenciamos algumas ancoragens das didáticas, elaboramos uma crítica das pesquisas em didáticas, apresentamos elementos de criticidade de uma pesquisa e propomos princípios axiológicos, ontológicos, epistemológicos e praxológicos para

esboçar um campo socioeducativo promissor - “didáticas críticas” - para o ensino-aprendizagem, a pesquisa e a formação.

Palavras-chave: teoria social crítica; teoria racial crítica; criticidade, pedagogia crítica; epistemologia crítica; didáticas críticas.

Introduction

L’Agenda de l’éducation 2030 de l’UNESCO propose « Une nouvelle vision pour l’éducation » en misant sur le quatrième objectif de développement durable qui est d’« Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d’apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2015, p.3). Il s’agit d’un appel lancé aux sociétés du monde pour faire face aux crises sociales et environnementales qui posent d’importants défis éducatifs. Paradoxalement, les crises socio-environnementales contemporaines traduisent une crise de l’éducation. L’éducation formelle ne fait pas suffisamment écho aux maux sociaux, pourtant criants, dans leurs dimensions sociale, éthique, politique, économique, culturelle, écologique ou technologique. Elle se laisse déterminée par des tendances néolibérales qui font main basse sur elle et la rendent complice de sa propre marchandisation. Cela conduit à la reproduction et au renforcement des inégalités socioscolaires tout en participant aux dynamiques d’exclusion sociale et autres violences (Ross & Gibson, 2007).

L’inclusion et l’équité, dans l’éducation et à travers elle, constituent la pierre angulaire d’un agenda pour l’éducation transformateur. C’est pourquoi nous nous engageons à lutter contre toutes les formes d’exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités et inégalités en matière d’accès, de participation et de résultats de l’apprentissage. (UNESCO, 2015, p.7).

Les didactiques se sont développées à la faveur de la recherche en enseignement des langues, des arts, des

mathématiques, des sciences de la nature, des sciences humaines et sociales et des technologies. Elles se présentent comme des domaines disciplinaires décontextualisés, asociaux et apolitiques, axés sur la transmission de savoirs. Cela concourt à une conception réductionniste de l’enseignement-apprentissage qui tend à confiner celui-ci dans des problématiques étroites en quête de données probantes et de bonnes pratiques. Comme le soutient Cossu (1995), « [...] dans la mesure où elles interviennent dans le champ pratique, les didactiques contemporaines ont à conceptualiser les conditions politiques, éthiques et praxéologiques qui permettent une réelle transformation des systèmes et des pratiques scolaires ».

Plus de vingt années plus tard, les didactiques ne se sont pas encore mises à cette conceptualisation. Cet article constitue une proposition théorico-conceptuelle en réponse à la question éditoriale « Comment la recherche en didactique, prend-elle part au débat actuel concernant l’enseignement et la formation des enseignants ? » que nous reformulons ainsi : Quelles didactiques pour faire face aux enjeux et défis socioéducatifs qui réfléchissent les maux sociaux et environnementaux du 21^e siècle ? La proposition comprend quatre sections : 1) Quelle(s) didactique(s) dans quels ancrages ?; 2) Critique de la recherche en didactiques; 3) Apports des perspectives critiques aux didactiques; 4) Pour des didactiques critiques.

1. Quelle(s) didactique(s) dans quels ancrages ?

S’agit-il de « La », « Le » ou « Les » didactiques ? Ces distinctions

nourrissent des débats épistémologiques passionnés (Jonnaert & Laurin, 2001; Thouin, 2014). Les tenants « des didactiques » ne les conçoivent qu'au pluriel et fondées sur des contenus disciplinaires appartenant à des champs de connaissances distincts de l'éducation. Les tenants de « la didactique » la conçoivent comme une matrice générale qui se déploie, à travers et au-delà des contenus, autour de la profession enseignante. Au masculin singulier, « le didactique » évoque une méta-didactique qui appréhende les enjeux d'enseignement-apprentissage, de formation et de recherche (Raisky & Caillot, 1996, cité par Zouari, 2010; Leutenegger, 2014). Par ailleurs, le concept de « didactique » diffère selon les contextes linguistiques, prenant un sens plus large dans les traditions anglo-saxonnes (en allemand, sciences de l'éducation et de la formation) et un sens plus restreint dans les traditions latines (méthodologie de l'enseignement) (Cossu, 1995).

1.1 Ancrage social et disciplinaire

« Didactique » fait figure d'une discipline mal-aimée affublée d'une connotation sociale péjorative. Associé aux aspects arides et inintéressants d'une œuvre par des critiques d'art, l'adjectif sonne le glas de l'œuvre. L'adjectif est aussi associé au caractère rébarbatif d'un discours trop moralisateur. Réduit aux aspects méthodiques, le substantif annonce un aspect technique de la formation à l'enseignement. L'équivalent anglais, « *Didactics* », péjoratif aussi, est peu employé.

Le début du 20^e siècle a vu l'essor de la pédagogie ou « art d'enseigner » comme une discipline qui, quoique séculaire, a été rénovée par les pédagogues nouvelles sous l'égide de pédagogues, psychologues ou médecins tels Dewey, Montessori, Neill, Freinet, Claparède ou Pestalozzi. Opposées à la pédagogie

traditionnelle, les pédagogies nouvelles ont osé dire non à une pédagogie : « réduite à ses outils [...], politiquement désengagée [...], écartant les parents [...], enfermant chacun dans sa différence [...], en circuit fermé [...] » (Perrenoud, 1997, p.31). Ayant pénétré les théories et pratiques scolaires au cours du XX^e siècle, ces pédagogies nouvelles constituent aujourd'hui « un espace de tensions entre les traditions et les innovations, entre la science et la liberté, entre la démocratie d'une école pour tous et les besoins propres à chaque élève » (Gauthier & Tardif, 2012, p.107).

La fin du 20^e siècle a vu l'essor de la didactique comme la « science de l'enseignement » devenue l'emblème de la formation à l'enseignement. Cette science se manifeste dans la théorie de la transposition didactique, un processus de didactisation des savoirs en vue de leur insertion dans la structure scolaire (Zouari, 2010). Cependant, en accord avec Meirieu (s.d.), reconnaissons que la didactique ne constitue pas une technique objective fondée sur des contenus d'enseignement et qu'en ce sens elle doit résister aux tentations dogmatiques qui la menacent : « une "scientificité" hégémonique [...]; une technicité excessive [...]; une spécialisation extrême [...] » (n.p.).

Le 21^e siècle verra-t-il l'essor de la troisième discipline-pivot de l'enseignement-apprentissage, l'épistémologie, dans son ancrage complexe ? Complémentaire à la pédagogie et la didactique, l'épistémologie est une nécessité qui prend son sens dans la réflexion sur la politique des savoirs. Pour Kincheloe (2008a), les enjeux et défis éducatifs contemporains requièrent une épistémologie complexe critique qui consiste à déconstruire les conceptions simplificatrices des savoirs, à en reconstruire le sens et à combattre les maux sociaux qui en découlent. Mais, tournées principalement vers des méthodes, les didactiques négligent les questions de la déconstruction, du sens et de la

responsabilité sociale. La question se pose alors: les didactiques peuvent-elles devenir critiques?

1.2 Ancrage étymologique

« Didactique » fait écho au « *Magna Didactica* », ou « Grande didactique », rédigé au 17^e siècle, par le pédagogue tchèque Jan Amos Komensky (Comenius), considéré comme le père de la didactique pour cette première théorie de l'enseignement. Sa didactique est contenue dans sa pansophie ou sagesse universelle: « *Omnes* » (enseigner à tous); « *Omnia* » (enseigner tout); « *Omnino* » (enseigner à tout l'être). Critique de l'enseignement scolastique, il élabore une didactique humaniste et utopique qui vise la transformation de l'enseignement scolaire par une impulsion de révolution sociale, politique et pédagogique. » (Heiland, 2002).

La didactique coménienne a inspiré des fondamentaux contemporains: l'éducation des filles, l'égalité des filles et des garçons, l'école maternelle, l'enseignement des langues, l'enseignement des sciences naturelles, l'idée d'Europe, l'éducation à la paix, la vision globale du monde, l'éducation tout au long de la vie, l'éducation pour tous, la transformation des réalités sociales, l'amélioration des conditions de la vie humaine (Heiland, 2002). Pourtant, au fil des siècles, sa « Grande didactique » a été réduite à une méthodologie d'enseignement.

1.3 Ancrage épistémologique

La naissance des « sciences de l'éducation », dans les années 1970, consacre la « scientification » de l'enseignement accompagnée d'une reconfiguration de ses deux disciplines-pivots : l'hypertrophie de la didactique et l'hypotrophie de la pédagogie. L'évolution

de la didactique est tributaire de son hypertrophie dans les sciences de l'éducation.

L'expression « sciences de l'éducation » serait due à Claparède, médecin et psychologue genevois qui la propose en 1912 en y incluant la psychologie, la sociologie, l'histoire et la philosophie (Mialaret, 1985, 2011). Dans les années 1920, Durkheim propose d'appuyer la pédagogie « sur une science constituée en puisant dans les notions théoriques de la sociologie et de la psychologie » (Zouari, 2010, par. 17). Ces deux nouvelles disciplines devaient conférer un statut de scientificité à la pédagogie que Mialaret, considéré comme le père des sciences de l'éducation, définit comme « un champ de sciences appliquées, objets d'étude des sciences expérimentales ». Pour Durkheim et Mialaret, les « faits éducatifs » sont des objets d'étude répondant aux critères de scientificité. C'est la didactique qui est devenue « la science » de l'enseignement, tandis que la pédagogie est demeurée « l'art » d'enseigner. L'enseignabilité des savoirs trouverait son sens dans la théorisation de la transposition didactique. Le déplacement de l'enseignement de l'axe pédagogique à l'axe didactique procède d'un changement de paradigme : de l'art à la science, du métier à la profession, d'enseigner à faire apprendre, des sujets apprenants aux objets de savoirs, du behaviorisme au cognitivisme/constructivisme, de l'intuitif à l'empirisme.

1.4 Ancrage dans l'enseignement: Pédagogie et/ou Didactique?

Les rationalités respectives de la pédagogie et de la didactique les orientent différemment dans la réflexion et l'action: chacune occupe son territoire conceptuel tout en opérant avec l'autre une synthèse professionnelle de l'enseignement. La pédagogie, comme acte éducatif vis-à-vis

des apprenants (enseigner à quelqu'un), procède d'une rationalité pratique, tandis que la didactique, comme pensée éducative vis-à-vis des contenus (enseigner quelque chose), procède d'une rationalité théorique (Zouari, 2010). Cependant, les deux disciplines entretiennent une confusion conceptuelle dans l'acte d'enseigner en groupe-classe (Jonnaert & Laurin, 2001). La pédagogie est définie comme une « discipline éducationnelle normative dont l'objet concerne les interventions de l'enseignant dans des situations pédagogiques réelles » (Legendre, 2005, p.1007) tandis que la didactique est définie comme une « discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique ». (Legendre, 2005, p.403). La synthèse pédago-didactique s'effectue dans les relations de l'enseignant avec les sujets qui apprennent et avec « l'apprendre » que Giordan (1998) emploie, au lieu de « l'apprentissage », pour mieux désigner la démarche complexe qui conduit à apprendre.

1.5 Ancrage dans la recherche

Les didactiques sont devenues incontournables dans la recherche sur l'enseignement-apprentissage. Elles se présentent sous la forme d'une « didaxologie » qui édifie son investigation autour de la rationalisation scientifique de l'enseignement en élaborant « un système cohérent de prescriptions vérifiables, concernant l'optimisation de l'action didactique » (De Corte, 1990, p.344, cité par Zouari, 2010, par. 19). Quelles empreintes la didactique empiriste imprime-t-elle à ces recherches ? Habermas (1973) a, à juste titre, alerté contre la domination de la rationalité instrumentale (rationalité fins-moyens) et sa déconnexion vis-à-vis de la rationalité critique et axiologique (rationalité des valeurs), déconnexion qui peut faire ériger la science et la technique en modèle

exclusif de la raison, d'instrumentaliser la *praxis* et de réifier le sujet humain au lieu d'en faire « maître de soi ». C'est ainsi qu'en établissant « l'absolutisme d'une pure méthodologie », le positivisme réduit la connaissance et renforce le « reniement de la réflexion » (Habermas, 1976, p.31, cité par Zouari, 2010, par. 21).

2. Critique de la recherche en didactiques

Élaborer une critique de la recherche en didactiques suppose de questionner son épistémologie, c'est-à-dire, la constitution de ses savoirs pris au sens large : ses théories, concepts, modèles et pratiques explicites mais aussi ses représentations, croyances et impacts sociaux implicites. La critique opère une déconstruction des didactiques. La criticité sociale exige de débusquer des aspects cachés ou implicites des savoirs didactiques, qu'ils soient théoriques ou pratiques, qui contribuent à maintenir, reproduire ou renforcer des dynamiques d'oppression, de domination, de marginalisation et d'exclusion sociale et scolaire. Il est à noter que la posture sociocritique s'est peu déployée dans le monde francophone de la recherche en éducation.

2.1 Des perspectives de recherche positivistes

L'essor de la recherche en sciences de l'éducation procède d'une volonté de mener une analyse scientifique des « faits éducatifs ». Ainsi, Les grandes lignes de la science de l'éducation sont tracées. Elle s'efforce d'emprunter ses méthodes aux sciences positives. Les théories pédagogiques étaient tirées soit des hypothèses métaphysiques, soit des romans littéraires, soit des plans politiques. Elles se présentent aujourd'hui comme des

corollaires des lois de la psychologie et de la sociologie. (Lapie, 1915, cité par Mialaret, 1985).

La référence aux sciences positives requiert une distanciation, certes justifiée dans certains cas, mais expose en même temps à un risque de perte de contextualisation et de sens, tout particulièrement, à partir des perspectives des personnes traditionnellement opprimées, muselées ou disqualifiées par des recherches menées à *propos d'elles* et *sur elles*, mais *sans elles* et à *leurs dépens*. La recherche en didactiques s'est dotée de cadres théoriques-conceptuels et méthodologiques favorables à l'investigation scientifique grâce aux travaux réalisés dans les didactiques disciplinaires. Mais l'accent mis sur les contenus ne contribue-t-il pas à une mise en sourdine des vulnérabilités sociales pourtant bien présentes dans les relations pédagogiques, didactiques et épistémologiques ? De plus, l'intersectionnalité des facteurs sociaux sous-jacents à ces vulnérabilités (genre, classe, race, etc.) se répercute dans la situation d'enseignement-apprentissage (Hooks, 2015).

2.2 Des démarches de recherche d'inspiration colonialiste

Les démarches de recherche en éducation et en didactiques sont retenues dans un filet épistémologique tissé d'au moins quatre trames d'inspiration coloniale: i) le colonialisme épistémologique; ii) le constructivisme dominant; iii) le néopositivisme hégémonique; iv) l'éducation bancaire.

2.2.1 Le colonialisme épistémologique

Pour cette trame, nous nous inspirons des perspectives indigénistes, notamment, celles de Smith (2012),

Battiste (2000) et Nevin (2013). À partir de leur posture sociocritique, ces chercheuses ont contribué à débusquer les dynamiques colonialistes qui imprègnent les perspectives de recherche ainsi que leurs impacts sur les peuples indigènes. Elles élaborent une déconstruction du système de savoirs occidental qui va au-delà de la diversité des approches de recherche (Thésée, 2006).

I gradually detached from the positivist behaviorist framework and learned to embrace, first, a social psychological and sociocultural perspective, and then a critical pedagogy perspective, and now I am positioned to explore more culturally responsive approaches. I gained an understanding of how my own culture and identity influenced the way I undertake research with any community [...]. (Nevin, 2013, p.123).

Pour les chercheurEs indigénistes: « recherche occidentale = recherche coloniale ». La « *Western Research* » est un écosystème cohérent, constitué de valeurs, de représentations culturelles et de langages qui reproduisent des rapports de savoirs et de pouvoirs (Smith, 2012). Son socle est formé de règles de classification et de hiérarchisation implacables qui confèrent du pouvoir sur les Autres, les non-Occidentaux (Saïd, 1979). Cette « archive culturelle » d'où sont tirées les pratiques de recherche, sert de cadre de référence en éducation.

This sense of what the idea of the West represents is important here because, to a large extent, theories about research are underpinned by a cultural system of classification and

representation, by views about human nature, human morality and virtue, by conception of space and time, by conception of gender and race. (Smith, 2012, p.46).

2.2.2 Le constructivisme dominant

Cette trame est inspirée de Mallott (2011) qui décrit les racines coloniales des théories et concepts encore dominants dans la psychologie d'aujourd'hui. À la suite du béhaviorisme, le constructivisme de Piaget a opéré une révolution dans la vision de l'enfance et du développement de la psyché. Cependant, la cognition piagétienne ne prend pas suffisamment en compte les contextes socioculturels et historiques, et surtout, les dynamiques d'oppression et d'exclusion qui y sont associées. De plus, l'ancrage philosophique de la théorie psychologique génétique laisse transparaître une conception « naturelle » de l'intelligence qui sert la justification de la hiérarchisation des savoirs et des porteurs de savoirs dans la culture scolaire (Mallott, 2011).

Goodman (2010) argues that Piaget's legacy continues to fundamentally inform the work of teaching and learning as evidenced by the idea that "all children naturally develop through a series of changing processes, which can be understood as the unfolding of a genetic code". (Mallott, 2011, p.39)

2.2.3 Le néopositivisme hégémonique

Cette trame est inspirée de Kincheloe (2008a, 2008b). Malgré les avancées de la recherche interprétative, le néopositivisme est prégnant et les critères de scientificité sont encore tenaces en éducation: l'objectivité (déni de l'inter/subjectivité); la neutralité (déni des implicites); l'universalité (déni des contextes multidimensionnels); la vérité

(déni du caractère socio-construit des savoirs). Kincheloe (2008b) déconstruit ces mythes de scientificité en dessinant ce qu'il appelle le « *FIDUROD* » (FIDURU en français) qui a imprégné durablement l'épistémologie de l'enseignement : F, Formelle; I, Immuable; D, Décontextualisée; U, Universelle; R, Réductionniste; U, Unidimensionnelle.

The certified epistemology (FIDUROD) shapes the lives of the dispossessed in ways that sometimes go unseen by dominant cultural knowledge producers. [...] FIDUROD has constructed an epistemological tool to subvert a general understanding of the world's complexity. (Kincheloe, 2008a, p.62).

2.2.4 L'éducation bancaire

Cette trame est inspirée de Freire (1977) dans son ouvrage *Pédagogie des opprimés*. L'auteur y voit le prolongement de l'oppression sociale via l'oppression scolaire. La force transformatrice de l'éducation est évacuée au profit d'un apprentissage dénué de sens qui accumule des savoirs selon des modalités de més-éducation. L'éducation bancaire conduit la personne qui apprend, non à sa libération et son émancipation, mais plutôt à son aliénation et sa domestication empreintes de silence (parole muselée), d'oubli (mémoire effacée), de passivité (activité réprimée) et de perte de pouvoir sur soi (impuissance apprise) (Thésée, 2006).

Dans la mesure où cette vision « bancaire » annule le pouvoir créateur des élèves ou le réduit au minimum, en favorisant leur côté primaire au lieu de développer leur sens critique, elle sert les intérêts des oppresseurs : pour ceux-ci l'essentiel n'est pas la découverte du monde, ni sa transformation. [...]. (Freire, 1977, p.53)

2.3 Des structures de recherche réductionnistes

Sous l'influence de l'École cognitive, les recherches en didactiques se sont centrées moins sur le sujet qui apprend que sur les processus d'apprentissage, comme s'ils se déroulaient de manière décontextualisée et isolément des rapports à soi, à l'Autre, aux savoirs et au monde. L'étude des conceptions initiales du sujet, considérées comme des structures mentales qui font obstacles aux apprentissages, a occupé une large part des recherches, sans pour autant questionner l'ancrage historique et social de ces « obstacles épistémologiques ». L'épistémologie occidentale agit en référence universelle créatrice de la recherche : une posture univoque, des problématiques sans réelle problématisation, des cadres théoriques-conceptuels qui in/valident, des cadres axiologiques convenus, des cadres méthodologiques calqués sur les devis expérimentaux des sciences physiques, des cadres interprétatifs dont l'herméneutique (néo)coloniale poursuit la chosification de l'Autre (Smith, 2012; Battiste, 2000).

3. Apport des perspectives critiques aux didactiques

Les « perspectives critiques » ont émergé de la théorie sociale critique élaborée au milieu du 20^e siècle par les penseurs de la philosophie sociale de l'École de Francfort. Depuis, elle a contribué au développement de la criticité dans les sciences humaines et sociales en mettant l'accent sur l'engagement politique en vue de la transformation des réalités et pratiques sociales (Sauvé, 2005, 2008, 2015). Au-delà de la pensée critique (domaine cognitif), c'est de la conscience critique (domaine social) dont il est question dans le « sociocritique ». Dans la lutte pour les droits civiques des Noirs aux États-Unis, la théorie sociale critique a

donné lieu à la théorie raciale critique qui s'est d'emblée arrimée à l'action sociale et politique. La race, introduite comme un marqueur majeur d'inégalités sociales et scolaires, amène à démasquer les notions de neutralité, objectivité, cécité des couleurs et méritocratie qui émaillent les discours éducatifs (Thésée & Carr, 2008; Ladson-Billings & Tate, 2009). En recherche, la criticité désigne une rationalité au même titre que la rationalité empiriste explicative ou la rationalité interprétative. Selon Sauvé (2015), la rationalité critique s'ancre dans le social et inscrit le « je » dans toute démarche. La criticité se veut une problématisation dérangeante qui va au-delà des explicites et du convenu, dans le but de secouer le statu quo et catalyser les transformations sociales.

3.1 Des pédagogies critiques

La pédagogie critique est associée au penseur brésilien Paulo Freire. L'appellation est due à Giroux (1983) qui, en articulant la pensée de Freire à la théorie sociale critique et aux notions de capital social de Bourdieu et de démocratie radicale de Aronowitz, établit la « pédagogie critique » comme un domaine de résistance éducative (Kincheloe, 2008a). Des précurseurs l'ont influencée : Du Bois (l'éducation pour transformer), West (l'analyse de l'oppression), Gramsci (l'hégémonie), Vygotsky (l'approche psychosociale), Fanon (les dynamiques coloniales), Foucault (les rapports de savoirs et pouvoirs), Saïd (la construction de l'Autre) (Kincheloe, 2008a). La pédagogie critique constitue un projet de résistance basée sur les savoirs, qui vise à combattre les injustices sociales et la déshumanisation qui font obstacle à l'émancipation des personnes. (Lenoir & Ornelas Lizardi, 2007). Pour ce, loin d'être des transmetteurs neutres et apolitiques, les enseignants sont des acteurs sociaux et politiques qui prennent une part active au

projet socioéducatif « utopique » de conscientisation critique par la lecture des maux et des mots du monde. Démontrant l'interconnectivité des facteurs socio-environnementaux et dénouant les nexus de race, genre, classe, lieu, orientations et situations de vie, les pédagogues critiques invitent les apprenants, chercheurs, enseignants et formateurs à débusquer les éléments de langage et de culture qui opèrent dans les interstices des identités/altérités, et à résister aux oppressions multiples qui opèrent en classe de façon insidieuse, ouverte ou couverte (Hooks, 2009; Kahn, 2010; Anglás Grande, 2009).

3.2 Des épistémologies critiques

Dans la dyade pédagogie-didactique de l'enseignement-apprentissage, l'épistémologie demeure invisible dans l'ombre des premières, alors même qu'elle leur est solidaire puisqu'elles sont médiées par des savoirs toujours en dé/co/re/construction. L'épistémologie critique reconnaît que la réalité est trop complexe, contextuelle, multidimensionnelle, irrationnelle, changeante et incertaine pour l'aborder de manière réductrice et figée (Kincheloe, 2008b). L'auteur suggère une « épistémologie complexe critique » (ÉCC) (Kincheloe, 2008b, p.41) qui tient compte des relations et des émotions pour mieux comprendre les individus dans leur contexte historico-social et co-construire des savoirs selon la diversité de leurs perspectives. Différents acteurs sociaux construiront différentes interprétations du monde à partir de leur tissu personnel unique tendu dans une matrice de valeurs, idéologies, positions, parcours, expériences et situations. L'ÉCC ose soulever les enjeux toujours présents d'une épistémologie colonialiste systémique qui invalide les savoirs de l'Autre, socialement et académiquement disqualifié. Elle invite à entreprendre une « décolonisation

intellectuelle » relative aux représentations de l'Autre (Kincheloe, 2008b, p.40). La décolonisation intellectuelle examine l'impact des rapports de pouvoirs et de savoirs sur l'éducation et le devenir des personnes issues de communautés traditionnellement opprimées.

3.3 Des recherches critiques en didactiques?

La criticité peine à obtenir une certaine légitimité en didactiques, particulièrement dans le monde francophone. Selon Sauvé (2005), ce paradigme de recherche repose sur une ontologie réaliste critique, sur une épistémologie intersubjectiviste, déconstructiviste et dialogique, sur une multi-méthodologie au service de la recherche, et sur une éthique de vigile sociale. La recherche critique « s'intéresse à des « objets » sociaux » qu'elle considère comme « des réalités singulières, idiosyncrasiques, qui ne peuvent être saisies que dans le contexte spécifique où elles émergent et se situent » (Sauvé, 2005, p.37). Pour ce, « il importe de valoriser et de stimuler tout un pan de recherches contemporaines axées sur d'autres façons d'établir le rapport au monde et d'envisager la construction de savoir » (Sauvé, 2005, p.40) et de concevoir la recherche comme « démystifiée quant à sa nature scientifique, étroitement associée à la réflexivité au cœur de l'action éducative » (Sauvé, 2005, p.41). Sous l'impulsion de Sauvé, la recherche critique s'est déployée dans la sphère francophone via l'éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté.

3.4 Des structures de recherches critiques en didactiques?

3.4.1 Des problématiques critiques

En recherches critiques, la problématisation est clé. La situation-

problème est présentée dans les multiples dimensions (historique, culturelle, sociale, environnementale, économique, politique) de son contexte et les divers éléments faisant problème sont mis en relations significatives en faisant résonner la prise de parole des personnes concernées.

3.4.2 Des cadres axiologiques critiques

Les questions, hypothèses, buts et objectifs de recherche orientent et façonnent les connaissances. Les questions insisteront sur les pourquoi et sur les qui, pour qui, contre qui, et surtout, sans qui et au détriment de qui. Le but est de comprendre, mais pour mieux s'engager dans l'action sociale et accompagner les transformations sociales. Les objectifs sont de débusquer les dynamiques discriminantes, inégalitaires et inéquitables qui sont à l'œuvre dans les replis des non-dits, faces cachées, dénis, tabous, paradoxes, contradictions ou idiosyncrasies d'une situation-problème (Sauvé, 2015; Lemesianou & Grinberg, 2006).

3.4.3 Des cadres théoriques/conceptuels critiques

Les théories sociale critique et raciale critique ont donné lieu à un échafaudage conceptuel à la base de la déconstruction des savoirs toxiques (savoirs opprimants et disqualifiants) et de re/co/construction de savoirs critiques (savoirs émancipatoires) dans des situations d'enseignement-apprentissage vécues en contextes de discriminations, domination, racialisation, néo/colonisation, exclusion et autres violences. Les théories et concepts critiques sont des clés sans lesquelles les chapes de plomb des oppressions demeurent fermées, sans les mots pour oser dire. Les perspectives de recherches féministes, antiracistes, anticolonialistes,

indigénistes et environmentalistes ont été actives dans la remise en question des théories et concepts hégémoniques qui construisent l'Autre (Hooks, 2015; Ladson-Billings et Tate, 1995; Kahn, 2010; Saïd, 1979).

3.4.4 Des cadres méthodologiques critiques

La méthodologie critique n'est pas une spécialité; elle est au service de la situation étudiée, et non le contraire. Le « bricolage » met en dialogue la diversité des perspectives philosophiques, théoriques, culturelles, disciplinaires et épistémologiques qui influencent les chercheurEs critiques. Il s'agit d'une multi-méthodologie de recherche, qualitative ou quantitative, qui comprend des stratégies aussi diverses que les études culturelles, l'ethnographie critique, le témoignage, les récits de vie, l'analyse critique de contenus, les observations, le dialogue, l'étude et la production culturelles (Steinberg, 2006). Pour cette chercheuse, la « rigueur » a une connotation négative qu'elle affronte pour mieux se la réapproprier dans la re/découverte possible tout au long de la démarche de recherche, dans la transparence du dialogue, dans les procédés d'enregistrement, de transcription, de visionnements, et aussi dans son herméneutique critique personnelle. Elle dénonce la rigueur vue comme un verdict négatif qui s'abat injustement sur les perspectives critiques et féministes. Pour Sauvé (2015), la rigueur suppose la prise en compte des divers enjeux inhérents à la situation étudiée. Plus encore, la réflexion éthique critique ne se réduit pas aux règles de déontologie, ce qui exige encore plus de rigueur de la part des chercheurEs critiques.

3.4.5 L'analyse critique de discours

L'analyse critique de discours (ACD) recueille les effets d'une expérience

culturelle (visionnement d'un film) plutôt que de recueillir les composantes de l'objet (le film). Inspiré de Walter Benjamin (École de Francfort), il s'agit d'étudier les « modes de réception de contenus » de différents acteurs sociaux. Cette stratégie d'analyse fait émerger des significations nuancées des objets culturels en tenant compte des contextes et des vecteurs médiatiques. Il s'agit moins de trouver des réponses que de faire émerger de nouvelles questions (Steinberg, 2006). L'ACD est une stratégie transdisciplinaire qui aborde le discours comme l'expression intime d'une situation sociale en changement et cherche à débusquer les rapports de pouvoirs sous-jacents entre divers acteurs sociaux (Fairclough, 2001).

3.4.6 Des cadres interprétatifs critiques

L'herméneutique critique reconnaît que l'expérience humaine ne peut jamais être circonscrite dans une recherche ni comprise dans sa totalité; on y accède par la perception posée comme un acte d'interprétation (Steinberg, 2006). Intéressée aux textes de la culture populaire, l'herméneutique critique s'inscrit dans la quête de significations culturelles en produisant de l'inter/subjectivité dans des situations émancipatoires qui combattent les dynamiques d'oppression (*slams, spoken words*). La subjectivité constitue une voie d'accès à la conscience humaine par l'élaboration de narrations qui nourrissent la construction identitaire. Le but est de comprendre comment les êtres humains interprètent leurs expériences à la lumière de leurs propres perceptions. L'herméneutique critique est ontologique (l'essence de l'être réside dans son interprétation du monde) et épistémologique (les savoirs dé/re/co/construits permettent de comprendre les conditions d'existence de l'être ainsi que les thèmes génératifs sous-jacents (Steinberg, 2006).

4. Pour des didactiques critiques

Comment concevoir des didactiques critiques sans éléments précurseurs ? Dans ce qui précède, nous avons dressé un cadre à l'intérieur duquel les didactiques critiques sont maintenant concevables. Dans cette section, nous esquissons des principes fondamentaux comme autant de socles à installer pour des didactiques critiques dans les situations d'enseignement-apprentissage (SEA). Inspirés de plusieurs chercheurEs critiques, ces principes sont présentés dans leurs dimensions axiologique, ontologique, épistémologique et praxéologique.

1) La dimension axiologique:

- Les didactiques critiques visent à catalyser les transformations sociales nécessaires pour le bien-vivre-ensemble en misant sur le dialogue social, le soin (*care*), la compassion et l'amour radical;
- Elles ont pour but de faire des SEA des opportunités de transformations sociales et d'émancipation des personnes, en misant sur l'inclusion (diversité des situations, égalité en droits et équité des mesures), la démocratie, la justice sociale et environnementale, la paix;
- Elles prennent appui sur des valeurs de solidarité, responsabilité, paix, liberté en vue de susciter la construction d'écocitoyennetés à la fois mondiales et plurielles;
- Elles abordent les SEA dans leurs dimensions politiques, citoyennes, démocratiques, critiques, éthiques et écologiques;

2) La dimension ontologique:

- Les didactiques critiques s'inscrivent dans un projet d'éducation comme pilier fondamental des sociétés;
- Elles constituent l'un des termes du triangle critique, avec la pédagogie et l'épistémologie critiques, dans les SEA;
- Elles sont un chantier de travail transdisciplinaire, transculturel et

transnational qui opère en communautés de recherche-apprentissage globales;

- Elles abordent les SEA comme l'étude des maux et des maux du monde dans le microcosme social qu'est la classe.

3) La dimension épistémologique:

- Les didactiques critiques font résonner la voix des « Autres » dans les SEA à partir de perspectives sociocritiques (anticolonialisme, antiracisme, environnementalisme, féminisme, indigénisme) et considèrent les savoirs comme des co-constructions sociales résultant du dialogue et de la délibération des diverses subjectivités;

- Elles remettent en question les rapports de pouvoirs/savoirs et réhabilitent les savoirs disqualifiés en éducation : les savoirs indigènes, vernaculaires, expérientiels, pratiques;

- Elles remettent en question les critères de scientificité (neutralité, objectivité, universalité, vérité) et pensent autrement la rigueur (humilité, intégrité, transparence, discussion, dialogue, réflexivité, auto/co/évaluation, clarification, cohérence interne, pertinence sociale, éthique);

- Elles amènent à construire des rapports à soi, à l'Autre, aux savoirs et au monde qui tiennent compte de la globalité, la complexité et la communauté de destin;

- Elles adoptent une logique « trans », comme dans transdisciplinarité, transculturalité ou transnationalité, qui ouvre de nouveaux sentiers épistémologiques et invite à de nouvelles stratégies de recherches, de formation, d'enseignement et d'apprentissage.

4) La dimension praxéologique:

- Les didactiques critiques abordent les SEA comme une praxis politique qui recourt à l'activisme social pour secouer l'immobilisme;

- Elles adoptent des approches, stratégies, méthodes, formules, moyens ou

ressources pédagogiques qui suscitent la conscience critique, la prise de parole, le débat, le devoir de mémoire, l'engagement, la participation citoyenne, la prise de pouvoir sur soi (*empowerment*) dans les SEA;

- Elles misent sur la dimension relationnelle et émotionnelle des SEA et mettent en relation symétrique des éducateurs (élèves et enseignantEs) qui s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde;

- Elles mettent en place des SEA favorables à la dénonciation des violences systémiques associées à la classe sociale, la race, le phénotype, le genre, la religion, l'orientation sexuelle, les situations de handicap, le lieu de vie, la langue, l'idéologie, etc.

Conclusion

Pour penser autrement la recherche en didactiques, le but de cet article était d'orienter la réflexion vers des « didactiques critiques » façonnées à partir de l'épistémologie et la pédagogie critiques elles-mêmes issues de la théorie sociale critique. La critique des didactiques a mis en évidence certaines dérives (ancrage positiviste, réductionnisme, dynamiques néo/coloniales). Cette proposition théorique-conceptuelle a esquissé les contours d'une nouvelle discipline vouée à faire des situations d'enseignement-apprentissage scolaires des moteurs de transformations sociales et d'émancipation des personnes. Les didactiques critiques interpellent : i) l'enseignement (en constituant une triade critique avec l'épistémologie et la pédagogie critiques); ii) la recherche (en l'ancrant dans la société et les maux sociaux; iii) la formation à l'enseignement (en valorisant leur rôle d'acteurs sociaux engagés dans la transformation et l'émancipation).

La criticité sociale étonne, agace, dérange et inquiète et, ce faisant, s'expose

à la méfiance et au rejet systématique, particulièrement, dans les sphères académiques francophones où elle ne s'est pas encore enracinée. La criticité exige que les chercheurEs soient d'abord critiques envers elles/eux-mêmes en aiguisant leur vigilance et leur rigueur (Sauvé, 2008, 2015). Toutefois, nous sommes conscients que les arguments, étayages et justifications que nous avons apportés ici ne parviendront pas à vaincre les résistances épistémologiques, normales dans des paradigmes si différents, ni à convaincre de la pertinence scientifique de la remise en question des didactiques basée sur des notions de justice sociale et environnementale, démocratie, citoyenneté mondiale, éducation transformative, inclusion, diversité, égalité et équité. La distance paradigmatique est telle que l'on ne peut espérer la voir réduite à la fin de cet article dont la pertinence réside, néanmoins, dans le fait d'avoir proposé cette réflexion inusitée sur des didactiques critiques.

Quelles seraient les retombées des didactiques critiques sur l'enseignement, l'apprentissage, la recherche et la formation ? Elles leur ouvrent de nouvelles possibilités relatives aux objectifs d'inclusion, de diversité, d'égalité et d'équité de l'Agenda de l'éducation 2030. Elles font écho à la pansophie de Komensky dans sa proposition d'une didactique humaniste et utopique qui vise la transformation de l'enseignement scolaire par une impulsion de révolution sociale, politique et pédagogique. De même, en accord avec la pensée éducative de Freire, les didactiques critiques ne polarisent pas l'apprenant, l'enseignant, le chercheur et le formateur; chacun joue ces rôles et tous sont des éducateurs qui s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde, tout en étant conscients de leur communauté de destin sur Oïkos (la Terre ou la maison de vie partagée).

Références bibliographiques

- Anglás Grande, S. M. (2009). *American Indian Geographies of Identity and Power*. (Antonia Darder & al. Eds.). *The Critical Pedagogy Reader* (2^e éd.).
- Battiste, M. (dir.) (2000). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. Vancouver: UBC Press.
- Cossu, Y. (1995). *L'enseignement de l'anglais, Préparation au CAPES et au CAPLP2. Épreuve didactique*. Paris: Nathan Univ. Collection Fac. Éducation. Récupéré de: <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.wang_ml&part=106803>.
- Fairclough, N. (2001). *The Discourse of New Labour: Critical Discourse Analysis*. London: Sage and the Open University.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Boston: Addison Wesley.
- Freire, P. (1977). *Pédagogie des opprimés*. Paris: François Maspero.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2012). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e éd.). Montréal: Gaëtan-Morin Éditeur/Chenelière Éducation.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris: Éditions Belin.
- Giroux, H. (1983). *Theory & Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey Publishers.
- Heiland, H. (2002). Jan Amos Comenius. In J. Houssaye (dir.), *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*. Nanterre : ESF Éditeur.

- Hooks, B. (2015). *Ne suis-je pas une femme? Femmes noires et féminisme*. Paris: Cambourakis. (Traduction française de *Aint' I a Woman? Black Women and Feminism*. Boston: South End Press, 1982).
- Hooks, B. (2009). *Belonging: A Culture of Place*. New York: Routledge
- Jonnaert, P. et Laurin S. (dir.) (2001). *Les didactiques des disciplines – Un débat contemporain*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- Kahn, R. (2010). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy, & Planetary Crisis. The Ecopedagogy movement*. New-York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. (2008a). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. (2008b). *Knowledge and Critical Pedagogy. An Introduction*. New York: Springer.
- Ladson-Billings, G. & Tate, W. F. (1995). Toward a Critical race. Theory of Education. *Teachers College Records*. 95(1), p.47-68.
- Legendre, R. (2005, 3^e éd.). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (DAE). Montréal: Guérin.
- Lemesianou, C. & Grinberg, J. (2006). Criticality in Education Research. In K. Tobin and J. Kincheloe (dir.). *Doing Educational Research. A Handbook*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, p.211-233.
- Lenoir, Y. & Ornelas Lizardi, A. (2007). Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire. Documents du CRIE et de la CRCIE (nouvelle série), 3. Récupéré de: <https://www.usherbrooke.ca/crcie/filadmin/sites/crcie/documents/3Freire_Lenoir_Ornelas.pdf>.
- Leutenegger, F. (2014). Didactique et/ou didactiques? Des épistémologies et des postures, des approches et des méthodes ». *Education & didactique*, 1(8), p.77-83. Récupéré de: <<http://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2014-1-page-77.htm>>.
- Mallot, C. (2011). *Critical pedagogy and Cognition. An Introduction to a Postformal Educational Psychology*. New York: Springer.
- Meirieu, P. (s.d.). *Didactique*. Récupéré de:<<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>>.
- Mialaret, G. (1985). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: UNESCO.
- Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Nevin, A. (2013). Deconstructing my Positivist Paradigm: Making Room for Culturally Responsive Methodology. In M. Berryman, S. SooHoo and A. Nevin (Eds.) *Culturally Responsive Methodologies*, Wagon Lane: Emerald Group Publishing, p.107-125.
- Perrenoud, P. (1997). Les pédagogies nouvelles en question. *Éducateur*, 7, p. 28-31.
- Ross, E.W. & Gibson, R. J. (2007). *Neoliberalism and Education Reform*. New York: Hampton Press.
- Saïd, E. W. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Sauvé, L. (2005). Repères pour l'éducation relative à l'environnement. In Sauvé, I.

- Orellana & É. Van Steenberghe (dir.) *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs*. Montréal: ACFAS, p.23-47.
- Sauvé, L. & Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour 'exigence de criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions*. 7, p.7-20.
- Sauvé, L. (2015). Pertinence, légitimité et engagement: Enjeux de criticité pour la recherche en éducation. Conférence présentée dans le cadre du colloque du Doctorat réseau en éducation: *La recherche ancrée dans la société*, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, 19 août. Récupéré de: <w4.uqo.ca/colloque-doctorat/wp.../20150820_communication_Lucie_Sauve.ppsx>.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous peoples*. London: Zed Books (2e éd.).
- Steinberg, S. (2006). Critical Cultural Studies Research: Bricolage in Action. In K. Tobin et J. Kincheloe (dir.) *Doing Educational Research. A Handbook*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Thésée, G. & Carr, P. R. (2008). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement: la résistance éco-épistémologique. *Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions*. 7, p.65-90.
- Thésée, G. (2006). A Tool of Massive Erosion: Scientific Knowledge in Neocolonial Enterprise. In G. J. S. Dei & A. Kempf (dir.). *Anticolonialism and Education. The Politics of Resistance*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, p.25-42.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal: Éditions Multi Monde.
- UNESCO (2015). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action*. Récupéré de: <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>>.
- Zouari, Y. (2010). Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité. *Questions vives. Recherches en éducation. Disposition didactique? Disposition pédagogique? Situations d'apprentissage!* 4(3). Récupéré de: <<https://questionsvives.revues.org/237>>.

Data de Submissão: 12/01/2018

Data de Aceite: 16/02/2018