



REPUBLIQUE DU BENIN  
Fraternité- Justice - Travail

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE NATIONALE DES SCIENCES, TECHNOLOGIES, INGENIERIE ET MATHEMATIQUES  
\*\*\*\*\*



## ECOLE DOCTORALE DES SCIENCES, TECHNOLOGIES, INGENIERIE ET MATHEMATIQUES

&

CODE UE :

**EDU2271**

INTITULE UE:

**EPISTEMOLOGIE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA  
FORMATION**

**Responsable de l'UE : M./Mme/PC/Dr/Prof XXXXXXXXXX**

*Correction et Edition : Dr (MC) Jean Marc GNONLONFOUN*

© 2024 Coordination MRTDDEFT/ENSET LOK/EDSTIM/UNSTIM, Email :

[mrtddeftp@gmail.com](mailto:mrtddeftp@gmail.com)

*Tous droits réservés. La reproduction partielle ou totale de ce document de quelque façon que ce soit est formellement interdite sans la permission expresse écrite de la Coordination MRTDDEFT/ENSET LOK/EDSTIM/UNSTIM.*

## INDICATIONS GENERALES : COMMENT TIRER PROFIT DE CE COURS ?

Le dispositif de formation de ce Master est un dispositif dont le déroulé est hybride : en présentiel et en ligne. Ce support de cours est donc conçu de sorte à vs permettre de l'étudier par vous-même. La méthode pédagogique adoptée est celle de la classe inversée.

Vous devrez étudier les unités de manière autonome. Cependant, des sessions de cours en présentiel et/ou en ligne sont organisées avec l'enseignant. Vous pouvez également organiser des sessions interactives avec vos camarades de cours. En formation à distance, les unités d'étude remplacent l'enseignant, ce qui vous permet de lire et de travailler les documents spécialement conçus à votre propre rythme, dans un environnement qui vous convient pour apprécier vos progrès.

0. Assurez vous de disposer d'un ordinateur ayant une caméra incorporée, d'une bonne connexion internet stable ainsi que de matériel pour la réalisation de vidéos à minima.

1. Votre première tâche est donc de lire ce support de cours de bout en bout.

2. Organisez votre temps d'étude en vous référant à la planification. Le temps personnel de l'apprenant devra être exploité à bon escient.

3. Une fois votre planning établi, respectez-le rigoureusement.

4. Exécutez chacune des tâches demandées et rendez-les dans les délais requis.

5. Pour les évaluations, elles se feront sur des feuilles de composition traditionnelles. Il vous sera demandé de les charger en ligne ou bien de les envoyer sur une clé USB.

*La Coordination du Master MRTDDEFT/ENSET LOK/UNSTIM A espère que vs trouverez ce cours d'intérêt et utile et vous souhaite une très bonne chance.*

# Introduction générale

Qu'est-ce que « savoir » en éducation ? Comment distingue-t-on une opinion d'un concept, une expérience d'une théorie, une intuition d'une hypothèse ? Ces questions, qui peuvent sembler abstraites, sont au cœur des enjeux fondamentaux des sciences de l'éducation et de la formation. Elles relèvent de ce qu'on appelle l'épistémologie : une réflexion critique sur les conditions de production, de validation, de légitimation et de circulation des savoirs. En d'autres termes, étudier l'épistémologie, c'est chercher à comprendre non seulement ce que l'on sait, mais surtout comment on le sait, d'où vient ce savoir, et à quelles fins il est mobilisé. Dans le champ spécifique de l'EFTP, cette démarche est encore plus essentielle, tant ce domaine se situe à l'articulation du théorique et du pratique, du prescriptif et de l'expérientiel, de l'individuel et du collectif.

L'épistémologie des sciences de l'éducation ne se résume donc pas à l'analyse de théories anciennes ni à l'étude abstraite de grandes pensées. Elle constitue une posture intellectuelle, une manière d'habiter la recherche et l'action éducative avec recul, exigence et lucidité. Elle interroge les fondements implicites sur lesquels reposent nos pratiques : pourquoi tel dispositif est-il jugé efficace ? Quelles conceptions de l'apprentissage soutiennent les politiques actuelles ? Que disent les outils d'évaluation sur notre conception de la réussite ? En ce sens, l'épistémologie n'est pas une discipline en marge de l'éducation ; elle en est une clef de lecture critique, qui éclaire aussi bien les dynamiques pédagogiques que les choix méthodologiques, les orientations curriculaires ou les logiques institutionnelles.

Dans le contexte de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, l'enjeu est encore plus stratégique. Les sciences de l'éducation y sont convoquées à la fois pour justifier des réformes, pour concevoir des outils, pour former des formateurs, mais aussi pour mesurer des effets, identifier des « bonnes pratiques », ou prévenir des risques de décrochage. Or, à force de technicisation, on en oublie parfois la complexité des savoirs mobilisés. L'épistémologie permet justement de ne pas céder à cette réduction instrumentale. Elle aide à penser les tensions entre efficacité et équité, entre

standardisation et personnalisation, entre savoir-faire et sens. Elle nous rappelle que toute pratique éducative repose sur des présupposés qu'il convient de nommer, d'analyser, de discuter.

Penser les savoirs éducatifs, c'est aussi adopter une posture particulière. Ce n'est pas seulement accumuler des lectures savantes, mais cultiver une vigilance réflexive sur nos propres pratiques, sur les croyances qui les soutiennent, sur les effets qu'elles produisent. Cette posture implique de prendre une certaine distance, non pour se détacher de l'action, mais pour en interroger les logiques. C'est là qu'intervient la responsabilité du praticien-chercheur ou du chercheur-praticien : ne pas agir ou produire du savoir « en pilote automatique », mais toujours assumer la dimension éthique, politique et sociale de l'éducation. L'épistémologie n'est donc pas un luxe théorique, mais un outil d'émancipation professionnelle.

Le présent cours propose d'accompagner cette démarche en articulant trois dimensions : une réflexion théorique nourrie, des lectures croisées de textes fondamentaux et contemporains, et surtout un va-et-vient constant entre les concepts et les réalités du terrain de l'EFTP. Chaque chapitre est construit de manière à permettre une montée en compétence progressive, tant sur le plan des connaissances que sur celui des méthodes et de la posture intellectuelle. Les étudiants seront régulièrement amenés à s'approprier les notions abordées à travers des travaux individuels, des travaux de groupe, des exercices d'analyse de cas, des simulations, ou des projets de recherche épistémologiquement ancrés. L'ambition de ce cours n'est pas de délivrer une vérité définitive sur ce que seraient « les sciences de l'éducation », mais de permettre à chacun de mieux saisir les cadres dans lesquels il pense et agit, et de devenir capable, demain, de les questionner de façon rigoureuse et responsable.

# Chapitre 1 – Ce que nous disent les mots : épistémologie, science, éducation, formation

Avant de plonger dans les grands courants de pensée ou dans les paradigmes de recherche qui structurent les sciences de l'éducation, il est indispensable de s'arrêter un moment sur les mots eux-mêmes. Trop souvent, dans le champ académique comme dans les pratiques professionnelles, les concepts sont mobilisés sans qu'on prenne le temps de les interroger réellement. Or, le terme « épistémologie » fait précisément partie de ces notions qui circulent dans les discours avec une aura savante, mais dont la compréhension reste souvent floue, voire approximative. Définir rigoureusement ce terme, et le distinguer d'autres expressions voisines comme « théorie de la connaissance » ou « philosophie des sciences », permet non seulement de poser les fondements du raisonnement épistémologique, mais aussi de mieux saisir les enjeux profonds de la production de savoirs dans les sciences humaines en général, et dans le champ éducatif en particulier.

Le mot « épistémologie » vient du grec *epistēmē*, qui désigne la connaissance vraie, rigoureuse, fondée en raison. Le suffixe *-logia*, que l'on retrouve dans de nombreux champs du savoir (biologie, sociologie, théologie...), renvoie à l'étude, au discours rationnel. Littéralement, l'épistémologie est donc l'« étude de la connaissance ». Dans le monde francophone, ce terme désigne surtout la réflexion critique sur les conditions de possibilité du savoir scientifique, ses méthodes, ses statuts, ses normes de validation. En ce sens, l'épistémologie se distingue à la fois de la simple histoire des sciences, qui retrace l'évolution chronologique des découvertes, et de la philosophie des sciences au sens large, qui s'interroge sur les rapports entre science, vérité, et monde. Tandis que la philosophie des sciences pose des questions globales sur la nature même de la rationalité ou sur la place de la science dans la société, l'épistémologie se concentre davantage sur les règles internes de fonctionnement d'un champ scientifique donné : comment sont formulées les hypothèses ? selon quelles logiques sont-elles validées ou réfutées ? quelles méthodes sont jugées légitimes dans tel ou tel paradigme ?

Cependant, les choses se compliquent lorsqu'on applique cette démarche au champ des sciences humaines et sociales, et plus encore aux sciences de l'éducation. Car ici, il n'est pas possible de faire abstraction du sujet humain, de ses affects, de ses représentations, de ses valeurs. On ne peut pas étudier l'acte d'apprendre, la dynamique d'une classe ou l'impact d'un dispositif de formation comme on étudie une cellule biologique ou une réaction chimique. L'objet est ici indissociable du contexte, de l'histoire, du langage, de l'intention. L'épistémologie des sciences de l'éducation doit donc composer avec cette spécificité : elle ne peut jamais être strictement neutre ou « purement logique ». Elle est toujours traversée par des choix de valeurs, par des visions du monde, par des engagements implicites ou explicites.

Cela amène une question centrale : peut-on vraiment « faire science » en éducation ? Et si oui, que signifie ce geste ? Est-ce produire des données objectives ? Construire des modèles prédictifs ? Chercher à améliorer l'efficacité des pratiques ? Ou au contraire, est-ce proposer des lectures critiques de l'institution scolaire, interroger les rapports de pouvoir dans les dispositifs éducatifs, rendre visibles les formes d'inégalité masquées par les discours d'excellence ? En réalité, la scientificité en éducation ne peut se penser qu'à partir d'une pluralité de critères, et non d'un modèle unique. Certains chercheurs s'inscrivent dans une logique expérimentale, mesurant des effets quantifiables. D'autres privilégient des approches compréhensives, s'attachant aux significations que les acteurs donnent à leurs propres pratiques. D'autres encore revendiquent une posture critique, visant à transformer les conditions mêmes de production du savoir. Ces choix ne relèvent pas de simples préférences personnelles : ils traduisent des visions épistémologiques différentes, qui orientent la manière dont on pose les questions, dont on construit les objets de recherche, et dont on lit les résultats.

C'est précisément à cet endroit que les tensions deviennent fécondes. Car les sciences de l'éducation se situent à l'interface de trois types de savoirs, qui ne relèvent pas des mêmes logiques. Il y a d'abord les savoirs savants, issus de la recherche académique, produits selon des normes universitaires, publiés, débattus, critiqués. Il y a ensuite les

savoirs d'action, forgés dans la pratique quotidienne des enseignants, des formateurs, des éducateurs, des chefs d'établissement. Ces savoirs sont souvent tacites, incarnés, mais essentiels à la compréhension du réel éducatif. Enfin, il y a les savoirs d'expérience, portés par les apprenants eux-mêmes, construits dans la confrontation avec les dispositifs de formation, les normes scolaires, les épreuves de sélection, les attentes sociales. Ces trois dimensions coexistent, s'entrelacent, parfois s'opposent. L'épistémologie permet de comprendre les logiques à l'œuvre derrière chacun de ces types de savoirs, d'analyser leurs conditions d'apparition, leurs statuts, leurs légitimités respectives.

Les sciences de l'éducation occupent ainsi une place singulière dans le paysage académique. Elles sont à la fois discipline scientifique, champ d'intervention, et espace de débat public. Elles mobilisent des cadres théoriques multiples, empruntés à la sociologie, à la psychologie, à la philosophie, à l'histoire, mais elles ne se confondent avec aucune de ces disciplines. Elles ont pour spécificité de traiter des processus d'apprentissage, de transmission, de formation, dans une perspective à la fois critique et opératoire. Elles sont traversées par des enjeux sociaux majeurs : inégalités scolaires, violence institutionnelle, fracture numérique, transformation des métiers de l'enseignement, marchandisation des savoirs. Toute recherche en sciences de l'éducation, dès lors qu'elle est rigoureuse, bien située, et consciente de ses propres fondements, participe à éclairer ces enjeux et à proposer des voies de transformation.



## Chapitre 2 – Les grands fondements théoriques des sciences de l'éducation

L'histoire des sciences de l'éducation n'est pas une simple chronologie de doctrines pédagogiques. Elle raconte une lente et difficile émancipation intellectuelle d'un champ longtemps considéré comme marginal, dépendant, ou utilitaire. Pour comprendre les tensions qui traversent aujourd'hui la recherche et les pratiques éducatives, il faut revenir à cette genèse, qui éclaire les ambitions, les hésitations et les paradoxes constitutifs de la discipline. L'histoire des idées éducatives révèle aussi un fait fondamental : il n'existe pas une théorie de l'éducation, mais une pluralité de cadres d'intelligibilité, parfois complémentaires, parfois conflictuels. Ces cadres s'enracinent dans des conceptions philosophiques du sujet, de la société, du savoir, et du changement. Ils orientent profondément les façons d'enseigner, de former, d'évaluer, de gouverner l'éducation.

Pendant des siècles, la pédagogie a été pensée comme un art de transmission : une manière d'enseigner bien, d'inculquer des savoirs, de former l'esprit et le caractère. Cette tradition, marquée par la philosophie morale et religieuse, concevait l'éducation comme une élévation de l'âme, un façonnement de l'élève par l'autorité du maître. Ce modèle, que l'on retrouve chez Comenius, Rousseau ou Kant, a progressivement laissé place à une conception plus scientifique, appuyée sur l'observation, l'analyse, l'expérimentation. C'est au tournant du XIXe et du XXe siècle que naît véritablement l'ambition de constituer une science de l'éducation, autonome, rigoureuse, capable de produire des connaissances validées sur les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Cette ambition prend des formes diverses selon les contextes. En France, Émile Durkheim joue un rôle majeur en proposant de penser l'éducation comme un fait social total, qui doit être étudié objectivement, selon les méthodes de la sociologie naissante. L'école devient alors le lieu de transmission des normes, de formation du citoyen, d'intégration des individus à l'ordre social. Ailleurs, notamment dans le monde anglo-saxon, des courants pragmatistes émergent, comme chez John Dewey, qui insiste sur l'apprentissage par



l'expérience, l'activité, la participation, et refuse la séparation entre théorie et pratique. La pédagogie devient un laboratoire de démocratie. En parallèle, des approches psychologiques prennent de l'ampleur avec Jean Piaget et la psychologie du développement, qui apportent un regard nouveau sur les mécanismes d'apprentissage, les stades cognitifs, la construction progressive des structures mentales chez l'enfant.

Ces fondations divergentes ont donné naissance à plusieurs grands courants épistémologiques qui structurent encore aujourd'hui la recherche en éducation. Le rationalisme, hérité de la tradition philosophique cartésienne, considère que la connaissance repose d'abord sur la raison et la logique. Il privilégie les systèmes théoriques bien construits, les définitions claires, la cohérence interne des modèles. À l'inverse, l'empirisme fonde la connaissance sur l'observation et l'expérience sensible ; il valorise les données mesurables, les régularités, les expérimentations contrôlées. Le constructivisme, très influent en sciences de l'éducation, notamment par l'œuvre de Piaget, considère que le savoir n'est ni donné ni simplement transmis, mais construit activement par le sujet dans son interaction avec le réel. La phénoménologie, introduite en éducation par des penseurs comme Merleau-Ponty ou Van Manen, propose une attention fine à l'expérience vécue, à la manière dont les acteurs éducatifs perçoivent et interprètent les situations. Le courant critique, porté par la Théorie critique de Francfort et développé en éducation par Paulo Freire, insiste sur l'émancipation, la conscientisation, la déconstruction des rapports de domination dans l'école. Enfin, le pragmatisme, de plus en plus présent, se focalise sur les effets concrets des pratiques, leur utilité sociale, leur pouvoir de transformation.

Ces cadres ne sont pas des options théoriques interchangeables. Chacun repose sur une conception du sujet, du savoir et du lien social. Adhérer à l'un ou à l'autre, consciemment ou non, oriente profondément la manière dont on définit un problème éducatif, dont on conçoit une formation, dont on évalue une situation. Or, beaucoup de praticiens mobilisent ces cadres sans les expliciter. L'épistémologie permet précisément de rendre visibles ces choix implicites, de les interroger, de les situer historiquement et philosophiquement.

Parmi les figures qui ont marqué la structuration de la discipline, plusieurs noms s'imposent. En plus de Durkheim, Piaget et Dewey, déjà évoqués, il faut citer Gaston Bachelard, qui introduit en France une réflexion exigeante sur la rupture épistémologique : pour penser scientifiquement l'éducation, il faut rompre avec le sens commun, avec l'illusion de la transparence, et accepter une vigilance critique permanente. Paulo Freire, quant à lui, redéfinit radicalement la fonction éducative en insistant sur le dialogue, la conscientisation et la libération des opprimés. Dans le champ francophone contemporain, Philippe Meirieu a largement contribué à diffuser une pensée pédagogique exigeante, soucieuse à la fois des apports de la recherche et des réalités du terrain, en s'efforçant de dépasser les oppositions stériles entre transmission et construction, autorité et liberté, exigence et bienveillance.

Un enjeu majeur traverse l'ensemble de cette histoire : celui de la scientificité des sciences de l'éducation. Depuis leur institutionnalisation dans les universités, ces sciences doivent constamment négocier leur légitimité académique face à d'autres disciplines mieux établies, comme la sociologie ou la psychologie. Elles doivent prouver leur rigueur sans renoncer à leur objet spécifique, qui est toujours marqué par la complexité humaine, l'incertitude, le contexte. D'un côté, elles revendiquent des méthodes rigoureuses, des cadres théoriques solides, une articulation claire entre hypothèses, données et interprétations. De l'autre, elles assument une finalité sociale et politique : faire de la recherche pour améliorer l'éducation, pour transformer les institutions, pour réduire les inégalités. C'est ce double mouvement – légitimation scientifique et engagement sociétal – qui rend la tâche à la fois féconde et difficile.

Enfin, il est essentiel de rappeler que les sciences de l'éducation n'existent pas en vase clos. Elles entretiennent des relations constantes avec des disciplines voisines : la psychologie contribue à comprendre les processus cognitifs, affectifs et motivationnels liés à l'apprentissage ; la sociologie éclaire les mécanismes de reproduction sociale, les effets de l'origine sociale sur les trajectoires scolaires, les logiques d'exclusion ou de différenciation ; la philosophie offre des cadres normatifs pour penser l'éducation comme

projet humain, éthique et politique ; la didactique, enfin, apporte des outils d'analyse des contenus d'enseignement et des interactions en classe. L'épistémologie des sciences de l'éducation doit donc composer avec cette pluridisciplinarité constitutive, sans se diluer ni se refermer.

Ce chapitre pose ainsi les fondations intellectuelles du cours. Il invite chacun à situer sa propre posture, à interroger ses références, à comprendre que toute pratique éducative s'inscrit, consciemment ou non, dans une histoire des idées. Et c'est en acceptant ce décentrement – ce regard distancié sur les savoirs que l'on mobilise – que peut commencer une véritable démarche épistémologique.

## **Devoir individuel – Réflexion argumentée : “Quelle vision de l'éducation sous-tend ma posture actuelle ?”**

### **Contexte du devoir**

À la lecture du Chapitre 2, il apparaît clairement que toute pratique éducative repose, souvent sans qu'on en ait conscience, sur un socle de références théoriques, de présupposés philosophiques ou de courants de pensée. Ce devoir vous invite à interroger votre propre posture éducative, en la mettant en relation avec les fondements théoriques explorés dans ce chapitre.

### **Consigne**

Rédigez un texte argumenté dans lequel vous analysez quelle(s) conception(s) de l'éducation vous mobilisez implicitement dans votre pratique actuelle ou dans la manière dont vous envisagez l'enseignement / la formation.

Votre travail devra :

- Situer clairement une ou deux références théoriques majeures (par exemple : Dewey, Freire, Piaget, Durkheim, Meirieu, etc.)
- Montrer en quoi ces références influencent (ou non) votre rapport à la transmission, à l'autorité, à l'évaluation, à la pédagogie
- Discuter des tensions éventuelles que vous percevez entre différentes approches
- Proposer un positionnement personnel justifié à partir des concepts rencontrés

### Format attendu

- Document Word, 2 à 3 pages maximum
- Titre libre (ex. : *Entre transmission et autonomie, Ma pédagogie sous influence*, etc.)
- Introduction claire, développement structuré, conclusion synthétique
- Citation d'au moins deux auteurs ou courants théoriques abordés dans le chapitre

## Chapitre 3 – Penser la recherche en éducation à travers les paradigmes

Entrer dans la recherche en éducation, c'est beaucoup plus que choisir un thème, formuler une question ou maîtriser une méthode. C'est d'abord adopter une manière de regarder le réel, de penser les faits éducatifs, de se positionner face au savoir et à la vérité. Cette manière de voir le monde, d'interroger ce qu'on considère comme pertinent, valide, explicable ou transformable, s'inscrit dans ce qu'on appelle un paradigme de recherche. Le mot peut sembler savant, mais il renvoie à une réalité très concrète : **chaque chercheur, qu'il le veuille ou non, travaille à l'intérieur d'un cadre épistémologique**, c'est-à-dire d'un ensemble de présupposés qui guident ses choix scientifiques.

Un paradigme n'est pas une méthode, ni une idéologie. C'est un système global de pensée qui oriente la définition des objets de recherche, les stratégies de recueil de données, la manière d'analyser et d'interpréter les résultats. Il contient une certaine vision de la réalité sociale (ontologie), une conception de ce que signifie « connaître » (épistémologie), et une posture face à l'objet étudié (axiologie). Ainsi, deux chercheurs qui s'intéressent à un même phénomène – par exemple l'abandon scolaire en formation professionnelle – peuvent adopter des démarches complètement différentes selon le paradigme dans lequel ils s'inscrivent. L'un cherchera à mesurer statistiquement les déterminants de l'abandon ; un autre privilégiera des entretiens pour comprendre le vécu des jeunes concernés ; un troisième analysera les politiques éducatives et leurs effets sur les populations les plus vulnérables. Aucune de ces approches n'est en soi supérieure aux autres : elles répondent à des intentions différentes, à des logiques épistémologiques distinctes.

On distingue généralement quatre grands paradigmes de recherche en sciences de l'éducation. Le paradigme **positiviste**, hérité des sciences de la nature, repose sur l'idée qu'il existe une réalité objective, mesurable, indépendante de l'observateur. La connaissance y est conçue comme un processus de découverte de lois générales à partir de faits observables. Les méthodes privilégiées sont quantitatives, les résultats sont

exprimés en chiffres, et la rigueur s'identifie à la standardisation des procédures. Ce paradigme est encore très influent, notamment dans les recherches évaluatives ou les études d'impact.

À l'opposé, le paradigme **interprétatif** considère que la réalité sociale n'est pas donnée, mais construite par les individus dans leurs interactions. Ce qui intéresse ici, ce n'est pas l'objectivité du fait brut, mais la compréhension du sens que les acteurs attribuent à leurs expériences. Le chercheur devient alors un médiateur de sens, attentif aux récits, aux intentions, aux contextes. Il privilégie des méthodes qualitatives – entretiens, observations, analyses de discours – et s'immerge souvent dans des situations concrètes, sur le long terme. Ce paradigme est particulièrement fécond dans les recherches en EFTP, car il permet de rendre compte de la complexité des trajectoires, des parcours d'apprentissage, des dynamiques de décrochage ou de remobilisation.

Un troisième paradigme, dit **critique**, s'inscrit dans une perspective de transformation sociale. Il ne se contente ni de mesurer, ni de comprendre : il vise à **dénoncer les mécanismes de domination** à l'œuvre dans les institutions éducatives, et à proposer des voies de résistance ou d'émancipation. Il s'appuie sur une posture engagée, souvent inspirée des théories marxistes, féministes, postcoloniales ou décoloniales. Le chercheur critique analyse les rapports de pouvoir, les exclusions symboliques, les formes de violence institutionnelle. Il accorde une place centrale à la voix des dominés, à la co-construction du savoir avec les publics concernés, et à la dimension politique de toute entreprise éducative. Dans le champ de l'EFTP, ce paradigme est mobilisé notamment pour interroger les inégalités d'accès à la formation, la segmentation sociale des filières, ou les logiques d'invisibilisation de certains savoirs.

Enfin, le paradigme **pragmatique** propose une approche plus souple, moins liée à une école de pensée particulière. Ce qui compte ici, ce n'est pas de défendre une vérité théorique, mais de produire des connaissances utiles, applicables, susceptibles de résoudre des problèmes concrets. Le chercheur pragmatiste adopte une posture résolument contextualisée, ouverte à la pluralité méthodologique. Il s'autorise à combiner

données quantitatives et qualitatives, selon les besoins de la situation. Il travaille souvent en collaboration avec les acteurs de terrain, dans une logique d'action-recherche, d'expérimentation ou d'amélioration continue. Ce paradigme est très utilisé dans les projets d'innovation pédagogique ou les dispositifs de développement professionnel.

Ces paradigmes ne sont pas des cases étanches. Il est possible – et parfois souhaitable – de circuler entre eux, à condition d'en avoir conscience et d'assumer les conséquences de ces choix. Car un paradigme n'est jamais neutre : il conditionne le type de savoir qu'on produit, la manière dont on le valide, la portée qu'on lui accorde. Adopter un paradigme, c'est prendre position dans le débat scientifique, mais aussi dans le champ social.

Pour illustrer ces différences, prenons quelques exemples issus de recherches en EFTP. Un chercheur positiviste pourra étudier l'effet d'un module de remédiation sur les résultats d'examen d'un groupe d'apprenants, en comparant un groupe test et un groupe témoin, avec analyse statistique des écarts. Un chercheur interprétatif s'intéressera au vécu d'un jeune en alternance, en menant une enquête de type ethnographique dans son centre de formation. Un chercheur critique analysera les représentations de l'échec scolaire dans les discours institutionnels sur l'EFTP, et montrera comment elles reproduisent des stéréotypes de classe. Un chercheur pragmatique mènera une recherche collaborative avec les formateurs pour construire un dispositif d'accompagnement personnalisé, qu'il ajustera en fonction des retours d'expérience.

Ces approches ne visent pas les mêmes objectifs, n'utilisent pas les mêmes outils, ne reposent pas sur les mêmes critères de validité. Et pourtant, toutes relèvent d'une démarche de connaissance. L'épistémologie permet précisément de comprendre ces différences, de situer son propre travail, d'éviter les malentendus et les jugements hâtifs. Elle invite à une posture de rigueur, mais aussi d'ouverture, capable de reconnaître la légitimité de la pluralité des voies de recherche.



# TP progressif (Étape 1 – format vidéo) – Identifier et analyser un positionnement épistémologique à partir d'un cas de recherche

**Titre du TP :**

*Quel regard épistémologique porte cette recherche ?*

**Consigne générale :**

Choisis un exemple de recherche (réelle ou fictive) portant sur un thème lié à l'EFTP. Tu dois ensuite enregistrer une capsule vidéo orale dans laquelle tu analyses le paradigme épistémologique qui sous-tend ce travail.

**Dans ta vidéo, tu dois expliquer :**

**1. Quel est le sujet de la recherche ?**

En une minute environ, présente brièvement le thème, le public cible, et le contexte.

**2. Quel est, selon toi, le paradigme dominant ?**

Est-ce une approche positiviste, interprétative, critique ou pragmatique ? Justifie ton choix.

**3. Quels indices te permettent de l'affirmer ?**

Parle des méthodes utilisées, du type de données, de la posture du chercheur, du rôle donné aux acteurs, etc.

**4. Comment ce positionnement oriente-t-il la recherche ?**

Dis en quoi ce choix épistémologique est cohérent (ou pas) avec les objectifs visés.

## 5. Quelle lecture critique en fais-tu ?

Exprime ton point de vue, avec nuances. Ce positionnement te semble-t-il pertinent ? Que pourrait-on enrichir ou croiser avec d'autres approches ?

### Format attendu :

- Vidéo orale individuelle
- Durée : 4 à 6 minutes maximum
- Tournée simplement, avec téléphone ou ordinateur
- Voix claire, expression structurée et naturelle
- Aucune lecture d'un texte rédigé : l'objectif est de parler avec ses propres mots

## Chapitre 5 – L'évolution des concepts éducatifs dans les contextes de formation professionnelle

Aucun concept en sciences de l'éducation n'est figé dans le marbre. Les mots que nous utilisons pour penser, organiser et réformer l'éducation – tels que "apprentissage", "échec", "compétence", "insertion", "formation" – sont des constructions historiques, sociales et politiques. Leur sens n'est jamais neutre. Il évolue au fil du temps, selon les valeurs dominantes, les rapports de force institutionnels, les priorités économiques, les contextes culturels. Comprendre ces évolutions, c'est entrer dans l'épaisseur des concepts, les décoller de leur évidence apparente, les penser comme des objets mouvants, façonnés par des tensions et des reconfigurations successives.

Prenons, par exemple, le mot "**apprentissage**". Longtemps, il a été associé à un savoir-faire manuel, transmis dans une relation hiérarchique maître-apprenti. Apprendre signifiait "imiter", "répéter", "intérioriser". Dans cette logique, l'erreur était considérée comme un défaut, une déviation qu'il fallait corriger. Avec les avancées de la psychologie cognitive et les apports du constructivisme, l'apprentissage est devenu un **processus actif**, dans lequel le sujet construit ses connaissances en interaction avec son environnement. Aujourd'hui, l'usage de ce terme s'est encore élargi : il inclut aussi bien des savoirs techniques que comportementaux ou sociaux. On parle d'"apprentissages informels", "auto-apprentissage", "apprentissage tout au long de la vie", jusqu'à en faire un **mot-valise** parfois vidé de sa rigueur.

Le concept d'**échec** a lui aussi connu de profondes mutations. Dans les systèmes éducatifs traditionnels, l'échec était perçu comme un résultat objectif : une mauvaise note, une absence de résultat, une incapacité à atteindre un seuil. C'était un verdict. Progressivement, les sciences de l'éducation ont montré que l'échec est **toujours relatif à un système d'évaluation donné**, qu'il est souvent produit par des dispositifs eux-mêmes inégalitaires, qu'il peut révéler des blocages institutionnels autant que personnels.

L'échec devient ainsi un **symptôme plus qu'un état**, une alerte sur des dysfonctionnements qui dépassent le seul apprenant.

Quant à la notion de **compétence**, elle a été fortement valorisée dans les réformes contemporaines de la formation professionnelle. Initialement réservée aux milieux techniques et industriels, elle a peu à peu envahi les référentiels de formation, les discours politiques, les pratiques pédagogiques. Être compétent, aujourd'hui, ne signifie plus seulement "savoir faire quelque chose", mais "mobiliser des ressources dans un contexte donné", de manière efficace, autonome et transférable. Ce changement de sens a des implications majeures : il déplace le centre de gravité de la formation, de l'acquisition de savoirs vers la capacité d'agir. Il impose aussi de repenser les modalités d'évaluation, la relation au travail, le rôle des formateurs. Mais cette montée en puissance de la compétence ne va pas sans critiques : certains y voient un glissement vers une vision utilitariste, qui réduit l'éducation à la seule employabilité.

Le mot "**insertion**", dans le champ de l'EFTP, a lui aussi été reconfiguré. Dans les années 1980, il renvoyait principalement à l'accès à l'emploi salarié, avec l'idée d'un passage linéaire de la formation vers le marché du travail. Aujourd'hui, dans un contexte d'emploi instable, de précarité et d'informalité, l'insertion prend des formes beaucoup plus complexes. Elle inclut la construction de réseaux, la capacité à se rendre visible, à créer son propre emploi, à évoluer dans un monde professionnel incertain. L'insertion devient une affaire de navigation, de stratégie, de résilience. Ce glissement du sens interroge directement les missions de l'EFTP : que doit-on former ? à quoi prépare-t-on vraiment ? dans quel monde professionnel ?

Ces mutations conceptuelles ne sont jamais purement intellectuelles. Elles sont profondément liées aux **conjonctures politiques, économiques et sociales**. L'essor de la notion de compétence, par exemple, s'inscrit dans un moment de néolibéralisation de l'éducation, où l'efficacité, la rentabilité et la performance deviennent des mots d'ordre. L'évolution du mot apprentissage reflète les tensions entre tradition et innovation, entre transmission et autonomisation. Même les politiques publiques adoptent des termes

porteurs de sens idéologique : on ne parle plus d'"élèves en difficulté", mais d'"apprenants à besoins particuliers" ; on valorise les "parcours personnalisés", la "flexibilité", l'"inclusion", autant de mots qui façonnent des visions du monde.

Dans le contexte béninois et plus largement africain, ces mutations conceptuelles s'opèrent dans un double mouvement. D'un côté, les politiques éducatives reprennent des catégories issues des standards internationaux (OCDE, UNESCO, Banque mondiale), avec une volonté d'harmonisation et d'attractivité. De l'autre, les réalités locales imposent des ajustements, des hybridations, parfois des résistances. La compétence, par exemple, ne prend pas le même sens dans un secteur informel où l'oralité, le geste, la réputation jouent un rôle central. L'insertion professionnelle ne peut être pensée en dehors des logiques communautaires, familiales, religieuses. L'apprentissage ne peut se limiter aux seuls cadres formels de transmission. L'épistémologie permet ici de penser ces tensions entre global et local, entre injonctions normatives et pratiques contextualisées.

Penser l'évolution des concepts éducatifs, c'est donc faire œuvre d'épistémologie appliquée. C'est prendre conscience que les mots que nous utilisons pour parler d'éducation sont porteurs d'une histoire, d'une vision, d'un projet. Et que tout projet de réforme ou d'action pédagogique doit commencer par interroger les concepts sur lesquels il repose.

## **TP individuel – Analyse d'un concept en mutation dans l'EFTP**

**Titre du TP :**

*Un concept, mille usages : lecture critique d'une notion clé en formation professionnelle*

### Consigne générale :

Choisissez un concept central en EFTP (parmi ceux abordés dans le chapitre ou un autre pertinent : apprentissage, compétence, insertion, réussite, échec, évaluation, qualification...). Rédigez une analyse écrite personnelle et argumentée, dans laquelle vous retracez :

- L'évolution historique et sociale de ce concept (même de manière simplifiée)
- Les usages actuels que vous observez dans votre contexte ou dans les discours institutionnels
- Les tensions que ce concept porte ou masque
- Votre position critique : ce concept vous semble-t-il opérant, insuffisant, détourné ? Pourquoi ?

## Chapitre 6 – La pédagogie interrogée par l'épistémologie

Il existe une manière très répandue de considérer la pédagogie comme un savoir-faire autonome, déconnecté des théories du savoir, des fondements épistémologiques, ou des grands débats sur la nature de la connaissance. Selon cette vision, le bon pédagogue serait simplement celui qui "sait transmettre", qui "maîtrise des techniques", qui "connaît ses apprenants" et "adapte ses méthodes". Mais une telle approche, si elle semble pragmatique, repose en réalité sur une série de présupposés implicites qu'il convient d'interroger. Car enseigner, former, accompagner, ce n'est jamais un acte neutre. C'est toujours, qu'on le veuille ou non, **faire un choix parmi plusieurs manières d'envisager les savoirs, les rapports au savoir, les processus d'appropriation**. Et c'est à ce niveau que l'épistémologie devient un outil indispensable pour le praticien.

L'un des premiers enjeux épistémologiques de la pédagogie réside dans cette tension fondatrice : faut-il transmettre un savoir constitué, ou le co-construire avec les apprenants ? La première posture suppose que le savoir est un capital stabilisé, extérieur à l'élève, que l'on peut faire passer d'un esprit vers un autre grâce à des outils efficaces. Cette vision s'inscrit dans une logique de transmission, de hiérarchie, de fidélité au contenu. Elle est souvent associée à des démarches magistrales, à des évaluations normées, à un modèle d'enseignant comme "détenteur du savoir". À l'inverse, la posture constructiviste affirme que le savoir n'existe pas indépendamment de l'acte d'apprendre : il se forme progressivement, par interaction, par expérimentation, par conflit cognitif. Le rôle du formateur n'est plus de délivrer un contenu, mais de créer les conditions d'une appropriation active, contextualisée, parfois chaotique. Entre ces deux pôles, de nombreuses nuances sont possibles, mais le choix de l'un ou de l'autre modèle renvoie toujours à une manière de concevoir la connaissance elle-même.

Un autre point essentiel, rarement explicité, est la manière dont chaque enseignant adopte inconsciemment une **posture pédagogique nourrie par une théorie du savoir**. Certains valorisent la reproductibilité, la précision, la rigueur procédurale : leur pédagogie est souvent influencée par des conceptions rationalistes ou technicistes. D'autres privilégient



l'expérience, la parole de l'apprenant, la réflexivité : leur pratique s'ancre davantage dans une approche phénoménologique ou critique. Ces postures ne sont pas à juger moralement, mais à **rendre visibles**. L'épistémologie, ici, agit comme une lampe : elle éclaire les soubassements théoriques de pratiques parfois routinières, et permet au professionnel de comprendre pourquoi il agit ainsi, ce que cela produit, et comment il pourrait faire autrement.

La planification d'un cours, dans cette perspective, n'est pas une simple organisation logistique. C'est un **acte épistémologique** à part entière. Choisir un objectif, déterminer une progression, sélectionner des contenus, formuler des critères d'évaluation : chacune de ces étapes est traversée par des présupposés sur ce que signifie "savoir", "réussir", "comprendre", "former". Un enseignant qui privilégie l'observation et la discussion en groupe ne vise pas les mêmes apprentissages qu'un collègue qui centre son cours sur des procédures standardisées. Même l'usage du PowerPoint, du tableau, du travail en binôme ou de la mise en situation est révélateur d'une conception implicite du processus d'apprentissage. Prendre conscience de ces choix, c'est commencer à les interroger, à les discuter, à les enrichir.

Dans le champ de l'EFTP, ces questions prennent une acuité particulière. Car la formation professionnelle est souvent marquée par une tradition techniciste, où la pédagogie est pensée comme un transfert de gestes, de compétences, de procédures. L'apprenant y est parfois réduit à un "futur exécutant", et le savoir est défini par sa proximité avec les attentes du marché. Or, cette approche, si elle répond à des besoins concrets, comporte aussi des limites : elle tend à invisibiliser les capacités réflexives, à négliger les dimensions citoyennes de la formation, à écraser la diversité des styles cognitifs. De plus en plus de formateurs en EFTP expérimentent aujourd'hui des **pédagogies actives**, des approches inductives, des projets collaboratifs, qui supposent une reconfiguration des rôles, des espaces et des temps d'apprentissage. Mais ces innovations ne peuvent s'analyser sans une lecture épistémologique fine : qu'est-ce qui change vraiment ? quelle vision du savoir

sous-tend cette innovation ? quels effets observe-t-on chez les apprenants ? quelles résistances institutionnelles émergent ?

L'épistémologie éclaire aussi des dimensions plus transversales de la pédagogie, souvent reléguées au second plan. Ainsi, l'**évaluation** n'est pas une simple mesure : c'est un acte qui sélectionne, qui oriente, qui classe, qui légitime. Évaluer, c'est toujours prendre position sur ce que l'on considère comme important, visible, prioritaire. Une pédagogie fondée sur l'apprentissage collaboratif, par exemple, ne peut se contenter d'évaluations purement individuelles ou normatives. De même, la **gestion de classe** n'est jamais neutre : certaines logiques disciplinaires traduisent une vision autoritaire du savoir, d'autres un contrat social fondé sur la co-responsabilité. Enfin, l'**inclusion** ne se réduit pas à une injonction bienveillante : elle interroge en profondeur la capacité de l'institution à accueillir la diversité, à adapter les savoirs, à penser l'éducabilité comme un droit fondamental.

Au total, ce chapitre montre que toute pratique pédagogique engage une épistémologie, même si elle ne le dit pas. L'enjeu, pour le professionnel, n'est pas de choisir une théorie "à la mode", mais de devenir conscient des cadres dans lesquels il agit, de les confronter à d'autres visions, de les faire évoluer si nécessaire. C'est à cette condition que l'on peut vraiment parler de formation réflexive.

## TP de groupe (filmée) – Simulation de concertation pédagogique autour d'un cours en EFTP

**Titre de l'activité :**

*Quel modèle pédagogique derrière ce cours ?*

**Consigne générale :**

En groupe de 3 à 5 personnes, imaginez que vous êtes une équipe pédagogique dans un centre de formation professionnelle. Vous préparez ensemble un module de formation à destination de jeunes en parcours technique ou artisanal. Vous devez simuler une réunion filmée dans laquelle vous débattiez de la posture pédagogique à adopter, en analysant les choix didactiques, les modalités d'enseignement, les méthodes d'évaluation, à partir de points de vue différents.

**Dans la vidéo, vous devez montrer :**

- Une discussion autour d'un objectif d'apprentissage (ex. : enseigner un geste technique, développer une compétence transversale, renforcer l'autonomie)
- Un échange argumenté entre différentes postures pédagogiques (traditionnelle, active, hybride, etc.)
- Une explicitation des références ou conceptions du savoir que chacun mobilise
- Une décision collective sur le modèle pédagogique retenu, avec justification

**Format attendu :**

- Vidéo de 8 à 10 minutes
- Groupe de 3 à 5 personnes
- Tournage simple (téléphone posé, micro basique suffisant)
- Expression fluide, pas de lecture de texte, langage professionnel mais naturel

**Livrables :**

- Vidéo

- Fiche récapitulative Word (1 page) indiquant : objectif du module, postures débattues, choix final retenu, justification théorique

ENSET MRTDDEFTP

## Chapitre 7 – Les enjeux éthiques et déontologiques de l'enseignement et de la recherche

Il serait illusoire de penser l'épistémologie comme une pure réflexion théorique, détachée des responsabilités humaines et sociales qu'implique toute activité éducative ou scientifique. S'interroger sur les fondements de la connaissance, sur les conditions de sa production, sur ses modes de validation, c'est nécessairement **s'interroger aussi sur les finalités**, les effets, les risques et les responsabilités que cette connaissance engage. Autrement dit, **l'épistémologie ne peut pas faire l'économie de l'éthique**. Car toute posture de recherche ou d'enseignement implique des choix qui ne sont pas seulement méthodologiques ou intellectuels, mais aussi profondément moraux.

Dans un cours, un atelier, un encadrement de stage ou un entretien de recherche, la manière dont on traite les personnes, dont on écoute leurs paroles, dont on valorise ou non leurs expériences, relève de principes éthiques fondamentaux. La **dignité de l'apprenant**, notamment, doit être une boussole constante. Loin d'être un simple principe abstrait, elle renvoie à une exigence concrète : celle de considérer chaque sujet formé comme capable d'apprendre, digne de respect, détenteur d'un potentiel, même dans l'échec ou le silence. Cela implique, par exemple, de reconnaître le **droit à l'erreur** comme élément central du processus formatif. L'erreur n'est pas une faute ; elle est souvent le signe d'une tentative de compréhension, une étape transitoire dans la construction du sens. La manière dont un enseignant traite les erreurs en dit long sur sa conception de l'apprenabilité, mais aussi sur son rapport au pouvoir.

La **question de l'égalité d'accès aux savoirs** est un autre enjeu éthique majeur. Dans bien des contextes éducatifs, les inégalités se rejouent à travers la maîtrise du langage scolaire, les attentes implicites, les normes d'évaluation, les supports d'enseignement. Il ne suffit pas de proclamer l'égalité formelle pour garantir une réelle accessibilité aux contenus. Être éthiquement engagé en tant qu'éducateur, c'est être attentif à ces mécanismes d'exclusion discrète, c'est chercher à rendre les savoirs plus lisibles, plus

appropriables, plus connectés aux réalités des apprenants. C'est aussi, parfois, renoncer à certaines pratiques rassurantes pour adopter des démarches plus justes, bien que moins standardisées.

Du côté du chercheur, les défis sont tout aussi complexes. Dans le domaine de l'EFTP, les recherches sont souvent menées sur des publics vulnérables, en situation de précarité, de marginalisation, d'exclusion. Cela pose immédiatement la question de la **proximité** avec les acteurs étudiés. Comment observer sans trahir ? Comment décrire sans stigmatiser ? Comment rendre compte d'une réalité sociale sans en devenir complice ? Le chercheur est-il un témoin neutre ou un acteur engagé ? La notion d'**objectivité**, souvent invoquée, devient ici problématique. Car la neutralité absolue est une illusion, et l'exigence scientifique ne peut s'exercer qu'en reconnaissant la subjectivité du chercheur, en la problématisant, en la documentant. Le danger réside dans l'**instrumentalisation** des terrains : utiliser les données collectées sans retour vers les participants, sans bénéfice pour eux, sans dialogue véritable. Une recherche éthiquement responsable suppose donc **un contrat clair**, une transparence sur les objectifs, une attention aux effets produits, y compris involontairement.

Dans l'enseignement technique et professionnel, la **déontologie** prend des formes spécifiques. Elle ne se limite pas à une charte à respecter ou à un règlement intérieur. Elle renvoie à une posture : celle de l'enseignant responsable, conscient du pouvoir qu'il exerce, soucieux de ne pas humilier, de ne pas exclure, de ne pas écraser sous prétexte d'exigence. Elle implique de savoir dire non à certaines injonctions absurdes, de défendre le temps de la formation face aux pressions productivistes, de reconnaître les limites de sa propre action. Être déontologiquement engagé, c'est refuser d'être un simple exécutant des réformes ; c'est penser, questionner, ajuster, résister quand il le faut, tout en restant au service de l'apprentissage de chacun.

Ce lien entre **éthique et rigueur scientifique** est enfin ce qui donne sa pleine valeur à l'épistémologie. Car il ne suffit pas de choisir un bon paradigme, de maîtriser une méthode ou de produire des résultats pertinents. Encore faut-il s'assurer que ces choix sont justes,

respectueux, éclairés. Que l'on enseigne ou que l'on cherche, notre responsabilité dépasse les murs de la classe ou les pages de la revue. Elle engage des vies, des parcours, des représentations. C'est pourquoi, dans toute pratique éducative ou scientifique digne de ce nom, l'éthique n'est pas une contrainte extérieure, mais une exigence intérieure, une boussole silencieuse qui oriente les gestes, les mots, les intentions.

### **Devoir individuel (filmée) – Dilemme éthique en recherche : quelle posture adoptes-tu ?**

#### **Titre du devoir :**

*Chercher sans trahir ? Réflexion orale sur un cas sensible en EFTP*

#### **Contexte du cas :**

Tu mènes une recherche dans un centre EFTP sur les pratiques d'évaluation. Lors d'un entretien, un formateur te confie, hors micro, qu'il "ajuste" parfois les résultats de certains jeunes pour leur éviter l'exclusion, en raison de pressions institutionnelles. Il te demande de garder cela pour toi. Tu es face à un dilemme éthique : garder la confiance ? exploiter ces propos dans ta réflexion ? les signaler ? les taire ?

#### **Consigne :**

Enregistre une **capsule vidéo orale** dans laquelle tu prends position face à ce dilemme. Tu dois expliquer :

#### **1. Comment tu analyses la situation du point de vue éthique et scientifique**



2. **Quelle posture tu choisis d'adopter** en tant que chercheur : que fais-tu concrètement ?
3. **Comment tu justifies ton choix**, en t'appuyant sur les concepts vus dans le chapitre (responsabilité, transparence, rigueur, neutralité, proximité, confidentialité, etc.)
4. **Comment tu vis ce dilemme** : ce qu'il dit de ta propre posture, de ton rapport à la recherche, de tes limites

## Chapitre 8 – Mettre l'épistémologie en action : scénarios pédagogiques et décisions éclairées

L'épistémologie, si elle reste cantonnée à la théorie, à la contemplation des concepts ou à la mémorisation des grands courants, perd rapidement son pouvoir formateur. Elle ne devient un outil puissant que lorsqu'elle s'incarne dans les pratiques, lorsqu'elle éclaire les choix du formateur, du concepteur, de l'enseignant confronté à des dilemmes pédagogiques, à des contraintes institutionnelles, à des contextes mouvants. C'est là qu'elle révèle sa pleine pertinence : lorsqu'elle devient une boussole pour agir lucidement, en tenant compte à la fois des exigences du terrain et des fondements théoriques des savoirs éducatifs.

Chaque jour, dans les établissements d'EFTP, des décisions sont prises : comment organiser un module ? Quelle place accorder aux travaux pratiques ? Comment évaluer la progression d'un groupe hétérogène ? Quelle posture adopter face à un groupe démotivé ? Ces décisions, souvent urgentes, se fondent sur des convictions, des habitudes, parfois sur des injonctions venues d'en haut. Mais rarement sont-elles pensées explicitement à partir d'un ancrage épistémologique réfléchi. Or, ces choix ne sont pas neutres. Ils traduisent une certaine conception du savoir, de la formation, de l'apprentissage. Ils orientent les contenus, structurent les interactions, influencent la manière dont les apprenants se perçoivent eux-mêmes comme sujets capables d'apprendre.

Prenons un exemple. Une équipe pédagogique doit concevoir un cours de remédiation pour des jeunes en grande difficulté dans un centre de formation. Deux options s'affrontent. La première propose un programme très structuré, basé sur des exercices répétitifs, des évaluations fréquentes, une progression rigoureuse. La seconde préfère une approche par projet, où les jeunes choisissent eux-mêmes une activité à réaliser, en lien avec leurs centres d'intérêt, accompagnés par des tuteurs. Ces deux options ne sont pas simplement des "méthodes différentes". Elles traduisent des visions radicalement opposées du processus d'apprentissage. La première repose sur une épistémologie

transmissionniste et rationnelle, qui valorise la rigueur, la hiérarchie, la restitution. La seconde s'ancre dans une épistémologie constructiviste et expérientielle, qui valorise l'autonomie, le sens, la motivation. Choisir l'une ou l'autre, ou composer les deux, suppose donc une analyse critique des effets attendus, des publics concernés, des finalités éducatives.

C'est là que la notion de scénario pédagogique éclairé par l'épistémologie prend tout son sens. Il ne s'agit plus seulement de programmer des séances, mais de construire un dispositif de formation réfléchi, dans lequel chaque choix (contenu, méthode, modalité, posture, rythme) est justifié, discuté, situé. L'épistémologie devient ici un cadre d'intelligibilité de la pratique : elle permet de donner du sens à ce que l'on fait, d'anticiper les effets, de corriger les biais, de documenter les arbitrages.

Ce travail n'est pas réservé aux chercheurs. Il concerne tout formateur qui veut éviter d'agir mécaniquement. Appliquer l'épistémologie à sa propre pratique, c'est développer une posture réflexive : être capable de prendre du recul sur ses gestes professionnels, de comprendre pourquoi certains dispositifs fonctionnent ou non, de repérer les résistances, d'enrichir sa pédagogie sans céder aux effets de mode. Cela suppose du temps, du dialogue, de l'analyse collective. Cela suppose aussi d'accepter l'incertitude, l'inconfort, la révision de ses certitudes.

Mais c'est précisément dans cette tension entre théorie et action, entre savoirs et contextes, entre principes et réalités, que l'épistémologie trouve son ancrage le plus fécond. Elle cesse alors d'être un discours sur les sciences pour devenir une aide à la décision dans les situations complexes que traverse tout acteur éducatif.

## **TP collectif (filmée) – Création d'un scénario pédagogique argumenté et épistémologiquement situé**

## **Titre du TP :**

*Construire un dispositif de formation en EFTP éclairé par l'épistémologie*

## **Consigne générale :**

Par groupe de 3 à 5, vous allez imaginer un module de formation dans un centre fictif d'EFTP (CFA, lycée technique, centre de reconversion, etc.). Ce module doit répondre à un besoin identifié (ex. : remobilisation des décrocheurs, développement d'une compétence transversale, accompagnement à l'insertion, consolidation d'un savoir-faire technique).

Vous devez construire un scénario pédagogique complet, dans lequel chaque décision (objectifs, méthodes, modalités d'évaluation, organisation des séances, posture des formateurs, etc.) est explicitement justifiée à partir d'une ou plusieurs références épistémologiques (constructivisme, rationalisme, approche critique, pragmatisme, etc.).

## **Livrables attendus :**

### **1. Vidéo de présentation orale** (filmée en groupe)

- Durée : 8 à 10 minutes
- Présentation du dispositif + justification des choix pédagogiques et épistémologiques
- Style clair, structuré, professionnel mais vivant

### **2. Document Word complémentaire**

- Plan synthétique du module

- Tableau des choix pédagogiques avec fondements épistémologiques associés

ENSET MRTDDEFTP

## Chapitre 9 – Réflexion critique et analyse de cas

À ce stade du cours, l'étudiant ne peut plus se contenter de comprendre les grands courants de pensée ou d'identifier des paradigmes dans les manuels. Il lui faut désormais se confronter à la complexité des situations réelles, à cette zone grise où les principes entrent en tension, où les certitudes vacillent, où les décisions doivent être prises malgré l'incertitude. C'est là que l'épistémologie se révèle dans toute sa valeur : non comme une doctrine figée, mais comme une grille d'analyse vivante, capable de nous aider à penser ce que nous vivons, ce que nous observons, ce que nous faisons.

Les tensions épistémologiques sont omniprésentes dans l'enseignement et la recherche en EFTP. Un formateur hésite entre une évaluation chiffrée rassurante pour l'administration et une appréciation plus qualitative du progrès. Un chercheur observe un terrain qu'il connaît trop bien et peine à garder la juste distance. Un coordinateur pédagogique tente d'imposer une innovation inspirée d'un modèle international, sans tenir compte des pratiques locales. Ces situations ne sont pas anecdotiques : elles sont le cœur battant de l'activité éducative. Elles révèlent des contradictions, des choix difficiles, des zones d'arbitrage. Et c'est justement en les analysant à la lumière des concepts étudiés que l'étudiant peut affiner sa propre posture professionnelle.

Prenons un exemple concret. Dans un projet de recherche-action mené dans un centre de formation, une équipe souhaite évaluer l'impact d'un dispositif de remédiation sur la motivation des jeunes. Le protocole initialement prévu combine un questionnaire standardisé et des entretiens semi-directifs. Mais sur le terrain, les jeunes ne remplissent pas les questionnaires avec sérieux, et refusent parfois les entretiens. Faut-il renoncer à l'évaluation ? Modifier la méthode ? Ou reconsidérer la pertinence du dispositif lui-même ? Cette situation illustre une tension entre rigueur méthodologique et adaptabilité contextuelle, entre validité scientifique et légitimité sociale. L'épistémologie permet ici d'interroger en profondeur la place du chercheur, le rapport aux données, la valeur des instruments.

Un autre cas pourrait porter sur une posture pédagogique en crise. Un formateur, convaincu des vertus de l'approche par compétences, propose un projet interdisciplinaire stimulant. Mais il se heurte à des apprenants désengagés, à une hiérarchie soucieuse de rentabilité, à des collègues qui préfèrent des méthodes plus traditionnelles. Que faire ? Persister au nom de la "bonne pédagogie" ? Revoir sa stratégie ? Composer avec les contraintes ? Ce cas nous interroge sur la traduction des idées pédagogiques en actes professionnels, sur la capacité à articuler convictions et réalités, sur les effets parfois inattendus de nos choix didactiques.

Ces cas – et bien d'autres – ne peuvent être analysés sérieusement qu'en mobilisant les outils épistémologiques vus tout au long du cours : paradigmes, conceptions du savoir, rôle du contexte, responsabilité du praticien, dynamique entre recherche et action. Il ne s'agit pas de juger ou de donner des leçons, mais de développer un regard distancié, nourri de références théoriques, mais aussi de sensibilité humaine.

C'est dans cet espace de mise en débat que l'étudiant peut vraiment mesurer ce que signifie "penser sa pratique" : non pas se perdre dans l'abstraction, mais apprendre à nommer les enjeux, à expliciter ses choix, à confronter ses convictions à d'autres logiques. En cela, l'épistémologie devient une éthique intellectuelle, un exercice de lucidité sur soi et sur le monde éducatif.

## **TP progressif (Étape 2 – individuel) – Analyse critique d'un cas de terrain en EFTP**

**Titre du TP :**

*Quand les principes rencontrent la réalité : étude critique d'une situation complexe*



### **Consigne générale :**

Tu dois choisir un cas concret (réel ou fictif) issu du domaine de la formation technique ou professionnelle. Il peut s'agir d'une situation vécue, observée, ou imaginée, mais il doit inclure une tension épistémologique ou pédagogique claire (ex. : conflit de méthodes, dilemme d'évaluation, difficulté de posture, opposition entre approches, etc.).

Tu produiras une analyse écrite structurée, dans laquelle tu :

1. Présentes le cas de manière claire, en le contextualisant
2. Identifies les enjeux épistémologiques, pédagogiques et éthiques qu'il soulève
3. Analyses les options possibles, leurs justifications, leurs limites
4. Exprimes ton positionnement personnel, à partir des concepts vus dans le cours

### **Format attendu :**

- Document Word
- 2 à 3 pages
- Titre personnel autorisé
- Plan libre mais structuré

## Chapitre 10 – Pratiquer la recherche en éducation : projet, écriture, positionnement

La recherche en éducation n'est pas une affaire réservée à quelques spécialistes enfermés dans des laboratoires. C'est une pratique vivante, située, souvent modeste mais essentielle, que tout professionnel de l'éducation peut s'approprier, dès lors qu'il prend le temps de problématiser une situation, d'enquêter sur un terrain, de construire une méthodologie cohérente et d'interroger les effets de sa démarche. Dans le contexte de l'EFTP, où les pratiques pédagogiques sont souvent confrontées à des enjeux sociaux, économiques et institutionnels complexes, la recherche prend une dimension concrète, stratégique, formatrice.

Élaborer un projet de recherche éducative, même de petite envergure, c'est d'abord poser une question pertinente. Pas une simple curiosité intellectuelle, mais une interrogation ancrée dans la réalité, dans les besoins du terrain, dans les dysfonctionnements observés ou les tensions vécues. Pourquoi tel dispositif ne produit-il pas les effets escomptés ? Comment accompagner autrement les jeunes en difficulté ? Quelle est la perception de l'évaluation par les formateurs ? Quelles représentations les apprenants ont-ils de la compétence ? Ces questions, si elles sont bien formulées, peuvent devenir des objets de recherche féconds, à condition de les insérer dans un cadre méthodologique rigoureux.

Mais cette rigueur ne se réduit pas à l'application de recettes toutes faites. Elle commence par un positionnement épistémologique clair. Choisir un paradigme, c'est décider de ce que l'on veut comprendre, de la manière dont on veut s'y prendre, des relations que l'on accepte d'avoir avec les acteurs du terrain. Une approche positiviste implique des outils standardisés, une distance contrôlée, une recherche de généralisation. Une approche interprétative suppose une proximité, une attention au sens, une exploration du vécu. Un regard critique engage à dévoiler des mécanismes sociaux, à donner la parole aux dominés, à viser la transformation. Une posture pragmatique privilégiera l'utilité, l'action,

la collaboration. Ce choix ne doit jamais être mécanique : il doit être justifié, assumé, cohérent avec la question posée.

Une fois cette assise posée, le projet de recherche peut prendre forme. Il comporte généralement une problématique, c'est-à-dire la formulation précise de ce que l'on cherche à comprendre, en lien avec un contexte. Viennent ensuite les objectifs de recherche, qui déclinent ce que l'on veut analyser, observer, explorer. Puis la méthodologie, qui précise les outils utilisés (entretiens, questionnaires, observations, corpus de documents...), les modalités d'accès au terrain, le type de données recueillies. L'important ici est de montrer en quoi chaque choix est cohérent avec le cadre théorique et épistémologique adopté.

Mais faire de la recherche, c'est aussi écrire et communiquer ses résultats. Cela suppose de structurer sa pensée, de justifier ses hypothèses, de présenter ses données avec rigueur, d'analyser sans surinterpréter. La rédaction d'un rapport de recherche est un exercice exigeant, qui demande à la fois clarté, honnêteté et précision. Il ne s'agit pas de faire une "dissertation", mais de raconter une démarche : d'expliquer comment on est parti d'une question, comment on l'a explorée, ce qu'on a trouvé, ce que cela nous apprend, ce que cela ouvre comme perspectives.

Enfin, présenter son travail à l'oral, sous forme de soutenance, n'est pas un simple rituel académique. C'est un moment de prise de parole réflexive, où le chercheur débutant doit être capable de défendre ses choix, d'explicitier sa démarche, de répondre à des questions, d'admettre ses limites. Ce n'est pas un concours d'érudition, mais un exercice de lucidité, de maturité intellectuelle, de communication scientifique. Et là encore, l'épistémologie joue un rôle clé : elle permet de situer son travail, d'en montrer la valeur, les partis pris, les limites assumées.

Ce chapitre marque donc une étape de passage : celle où la théorie se transforme en action, où le questionnement devient enquête, où l'étudiant devient acteur de savoir, avec ses doutes, ses choix, ses éclairages. L'enjeu n'est pas de produire une recherche

parfaite, mais de s'approprier une démarche, de la vivre de l'intérieur, de commencer à habiter son métier autrement : comme un métier qui pense, qui questionne, qui construit, qui interroge ce qu'il fait, pourquoi il le fait, et comment il pourrait le faire mieux.

## **TP progressif (Étape 3 – individuel) – Élaboration d'un mini-projet de recherche éducative**

### **Titre du TP :**

*Mon premier projet de recherche en éducation : une démarche épistémologiquement située*

### **Consigne générale :**

Tu dois concevoir un mini-projet de recherche portant sur un sujet en lien avec la formation technique ou professionnelle. Le projet peut être imaginaire ou envisagé comme réalisable. Il doit comporter une problématique claire, une justification épistémologique, une méthodologie adaptée, et une réflexion personnelle sur la posture du chercheur.

### **Contenu attendu dans le document :**

- Thème et contexte du projet
- Question de recherche et problématique
- Objectifs poursuivis
- Choix épistémologique (paradigme adopté, posture du chercheur, justification)

- Méthodologie envisagée (type de données, outils, modalités de recueil)
- Réflexion critique sur les limites, les enjeux, l'utilité du projet

**Format attendu :**

- Document Word
- 3 à 4 pages maximum
- Structuration fluide et rédigée (pas de tableaux ou fiches)

**Critères d'évaluation :**

- Clarté et pertinence de la problématique
- Cohérence entre choix épistémologiques et méthodologiques
- Qualité de l'analyse réflexive sur la posture du chercheur
- Rigueur, clarté et engagement dans l'écriture

## Conclusion générale

L'épistémologie, dans ce qu'elle a de plus exigeant comme de plus libérateur, nous enseigne qu'aucun savoir n'est pur, qu'aucune méthode n'est neutre, qu'aucune pratique éducative ne va de soi. Elle nous rappelle que penser la formation, enseigner, accompagner, évaluer ou enquêter sont des actes traversés de choix : choix théoriques, choix sociaux, choix politiques. À travers ce cours, nous avons parcouru ces couches successives de sens, ces niveaux d'analyse qui nous permettent de comprendre ce que nous faisons quand nous prétendons former, transmettre ou chercher.

Ce que l'épistémologie nous permet de penser, d'abord, c'est la non-évidence du savoir. Elle nous apprend à ne pas prendre pour acquis les concepts que nous utilisons, à interroger nos certitudes, à décortiquer les logiques implicites qui sous-tendent nos pratiques pédagogiques ou nos dispositifs de recherche. Elle nous invite à distinguer les formes de savoir : savoirs savants, savoirs d'expérience, savoirs d'action, et à comprendre comment ils s'articulent ou se heurtent dans les espaces éducatifs. En cela, elle devient un outil de dénouement : elle aide à faire émerger les tensions, à les nommer, à les travailler au lieu de les ignorer.

Mais elle nous aide aussi à assumer nos positions. Assumer une posture critique, une méthode interprétative, une démarche pragmatique : ce n'est pas un luxe académique, c'est une manière d'être professionnellement cohérent, intellectuellement honnête, humainement responsable. Dans le domaine de l'EFTP, où les acteurs sont souvent pris entre injonctions institutionnelles, contraintes matérielles et espoirs d'émancipation, l'épistémologie offre une respiration : un espace de recul, de réflexion, de recentrage. Elle donne aux praticiens la capacité de penser leur pratique, de la relier à des courants de pensée, de la nourrir autrement que par des recettes ou des protocoles.

Plus encore, elle agit comme un levier de professionnalité. En s'appropriant les fondements des sciences de l'éducation, en apprenant à construire une problématique, à choisir un paradigme, à justifier une méthode, à analyser une situation, l'étudiant ne

devient pas seulement "meilleur étudiant" : il devient un acteur plus lucide, plus rigoureux, plus habité par sa mission éducative. Loin de l'idéalisme abstrait, l'épistémologie travaille au corps les pratiques réelles. Elle permet de comprendre pourquoi ça coince, pourquoi ça résiste, pourquoi ça transforme. Et parfois, elle ouvre la voie vers de nouvelles possibilités d'action, plus justes, plus adaptées, plus fécondes.

Enfin, ce cours est aussi une porte vers l'après. Pour celles et ceux qui souhaitent poursuivre en Master 2 recherche, ou rédiger un mémoire ancré dans une problématique éducative forte, ou même, plus tard, engager une thèse de doctorat, les compétences développées ici sont fondamentales. Car toute recherche sérieuse commence par une interrogation épistémologique. Tout mémoire structuré exige une cohérence entre les outils et les idées. Et toute ambition scientifique digne de ce nom implique une capacité à penser contre soi, à dialoguer avec d'autres visions, à se situer dans une histoire intellectuelle.

L'épistémologie n'est donc pas une contrainte ajoutée au métier d'éducateur ou de chercheur. Elle en est le moteur discret, mais indispensable, qui relie savoir, action et sens.

## Fiche récapitulative des travaux à rendre

Titre de l'activité	Type	Format attendu	Travail
Réflexion argumentée : "Quelle vision de l'éducation sous-tend ma posture actuelle ?"	Devoir	Document Word (2-3 pages)	Individuel
Identifier un positionnement épistémologique à partir d'un cas de recherche	TP progressif 1	Vidéo individuelle (4-6 min)	Individuel
Analyse d'un concept en mutation dans l'EFTP	TP	Document Word (2-3 pages)	Individuel
Simulation de concertation pédagogique autour d'un cours en EFTP	TP	Vidéo de groupe (8-10 min) + fiche récap Word	Groupe (3 à 5 pers.)
Réflexion orale sur un dilemme éthique en recherche	Devoir	Vidéo individuelle (5-6 min)	Individuel
Création d'un scénario pédagogique épistémologiquement situé	TP	Vidéo de groupe (8-10 min) + plan + tableau Word	Groupe (3 à 5 pers.)
Analyse critique d'un cas complexe de terrain	TP progressif 2	Document Word (2-3 pages)	Individuel
Élaboration d'un mini-projet de recherche éducative épistémologiquement situé	TP progressif 3	Document Word (3-4 pages)	Individuel



## Parcours Pédagogique – EDU2271 Épistémologie des Sciences de l'Éducation et de la Formation

### Chapitre 1 – Qu'est-ce que l'épistémologie ?

- **Notions abordées :**
  - Définition de l'épistémologie
  - Différence entre connaissance, croyance, opinion
  - Enjeux de la réflexion épistémologique dans les sciences humaines
- **TP (individuel – Word) :** Texte réflexif sur une croyance personnelle confrontée à une connaissance fondée

### Chapitre 2 – Les fondements épistémologiques des sciences de l'éducation

- **Notions abordées :**
  - Sciences humaines vs sciences expérimentales
  - Objectifs, objets, méthodes spécifiques des sciences de l'éducation
  - Rapports aux normes, valeurs et contextes
- **Devoir (individuel – Word) :** Réflexion argumentée sur ce que signifie "faire science" dans l'éducation

### Chapitre 3 – Les grands courants épistémologiques

- **Notions abordées :**
  - Empirisme, rationalisme, constructivisme, réalisme critique

- Évolution historique des conceptions de la connaissance
- Influences dans les pratiques éducatives
- **TP (individuel – Word)** : Fiche synthèse comparative entre deux courants épistémologiques

## Chapitre 4 – La spécificité des recherches en éducation

- **Notions abordées :**
  - Problématisation, posture du chercheur, ancrage théorique
  - Démarches méthodologiques en sciences de l'éducation
  - Pluridisciplinarité, transversalité, engagement
- **TP progressif – Étape 1 (individuel – Word)** : Identification d'un sujet de recherche en lien avec sa pratique

## Chapitre 5 – Réflexivité et posture scientifique

- **Notions abordées :**
  - Objectivité et subjectivité en sciences humaines
  - Analyse de la posture du praticien-chercheur
  - Place de l'expérience, du terrain, du sensible
- **TP progressif – Étape 2 (individuel – Word)** : Écriture réflexive sur sa propre posture face à un objet d'étude

## Chapitre 6 – L'épistémologie en contexte EFTP

- **Notions abordées :**
  - Application concrète des enjeux épistémologiques à l'EFTP
  - Savoirs professionnels, savoirs d'expérience, savoirs techniques
  - Valeur scientifique des pratiques dans la formation professionnelle
- **Devoir final (individuel – Word, 4 à 5 pages) :** Rédaction d'un texte épistémologique argumenté à partir de sa propre expérience en EFTP