



Note de lecture



Angela Barthes, Jean-Marc Lange, Nicole Tutiaux-Guillon (éd.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à »*, Paris : L'harmattan, 2017, 622 p.

Un dictionnaire constitue un recueil des mots d'une langue présentés par ordre alphabétique. Il se propose d'éclairer le sens de chaque mot et les conditions de son emploi. Il est destiné à un public défini.

Le dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à » est de fait un double dictionnaire. Celui des différentes « éducation à » et celui des mots clés qui les irriguent.

Dans une première partie l'ouvrage passe en revue les différents domaines concernés par les « éducation à ». Par exemple, une éducation au territoire, une « éducation à » une écoformation, une « éducation à » une écocitoyenneté. Autant de récents domaines investigués dans le champ des « éducation à ». En parcourant la liste des vingt « éducation à » recensées, on peut avoir alors le sentiment d'un morcellement. C'est sans doute la conséquence d'un champ spéculatif en constitution qui veut ne laisser aucun contributeur universitaire sur la touche. Il s'agit sans doute de faire nombre pour faire bloc et de faire bloc pour viser à faire science.

Dans une deuxième partie, une quarantaine de mots clés et de concepts soulevés par les « éducation à » sont passés en revue. On trouve aussi bien *éthique* que *échelle* ou que *pédagogie critique*. L'index des concepts et des mots clés, par les occurrences recensées, légitime le choix opéré. Ce choix est éclectique et on peut se demander si un tamisage ne serait pas nécessaire pour mettre en évidence les concepts importants par rapport à ceux qui sont secondaires. Le

noyau dur des « éducation à » serait sans doute alors plus apparent.

Préalablement à ces deux parties, une introduction est rédigée par les trois auteurs de l'ouvrage Angela Barthes, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon.

Elle met en relief les quatre caractéristiques jugées principales dans les « éducation à » : leur caractère thématique donc non disciplinaire, leur attribut de questions socialement vives, la place importante accordée aux valeurs, leur objectif de développement des comportements ou pour le moins d'attitudes.

Elle pose les trois questions qui paraissent essentielles pour les « éducation à » : leur légitimité dès lors qu'elles sont appuyées sur des savoirs en partie transversaux et font l'objet de débats scientifiques, leur apparente opposition à la dimension d'instruction de l'école et leur ancrage dans les éducation informelles, la définition de la place et du rôle de l'enseignant recruté sur une base disciplinaire académique.

Postérieurement aux deux parties citées plus haut, d'utiles références à des textes officiels des politiques internationales ou de l'éducation nationale française complètent l'ensemble.

Au terme de la lecture de cet ensemble de 622 pages, on a envie de prolonger la riche réflexion qui l'irrigue, dans trois directions : épistémologique, pédagogique au sens large et institutionnel.

Au plan épistémologique, tout d'abord, chaque discipline d'enseignement ambitionne une éducation à son domaine de référence. Les sciences de gestion ambitionnent une éducation à l'employabilité, les mathématiques une éducation à la logique, au calcul algébrique ou aux statistiques, les

SVT une éducation aux meilleures conditions d'une physiologie de la bien portance, etc. Ne pas définir pour chaque discipline ce qui déborde le seul domaine de l'instruction pour rejoindre le domaine de l'éducation conduit à reléguer chacune d'elles au seul champ factuel et notionnel, omettant leur usage, de leur origine, des questions éthiques qu'elles tangentent.

Ensuite, peut-on voir un jour des pratiques sociales, qui sont au cœur des « éducation à », se substituer aux savoirs disciplinaires et constituer un curriculum d'un nouveau genre ?

Répondre à cette question conduit à statuer sur le lien entre la connaissance et l'action dans l'acte de penser. Pour Hegel « La chouette de Minerve se lève au crépuscule ». Autrement dit la sagesse advenant de la connaissance succède à l'action. Ce que l'école a repris depuis toujours : l'important n'y est pas de l'ordre du faire, mais de l'ordre du savoir. L'idée de compétence (envisagée comme un savoir-agir réfléchi) a quelque peu déplacé les priorités en insistant sur des situations d'apprentissage-enseignement qui soient au départ des situations-défis, nécessitant une action. Mais on sait comment les examens sont encore fréquemment construits à partir de la primauté de la notion ou du concept sur l'action, conférant une faible importance aux activités de transfert qui nécessitent de penser le contexte pour utiliser la connaissance. Les « éducation à » en se tournant plus précisément du côté des pragmatistes tels Rorty, Pierce et Dewey, y trouveront un ancrage à la priorité accordée à l'antériorité de l'action sur la connaissance : la clé de voûte d'une pédagogie de l'activité et de la réflexivité.

Au plan pédagogique, il existe deux risques à éviter en développant des « éducation à ».

Le premier risque est de confondre thématique et problématique, comme processus et produit. S'interroger sur le port d'un casque pour conduire un scooter est une thématique dans le cadre de l'« éducation à » la santé au niveau du collège. S'interroger pour convenir du casque gage du meilleur rapport qualité-prix en cas d'accident est une problématique. Les « éducation à » nécessitent une phase préliminaire au plan méthodologique conduisant à distinguer, comme en recherche, une thématique, une question et une problématique. Cette phase conduit à interroger un contexte en en faisant émerger les questions clés qui permettent de le décrypter puis de le comprendre. Or l'école propose plus fréquemment aux élèves de répondre à des questions ou à des situations-problèmes, plutôt que prendre le temps de faire émerger ces interrogations dans des situations complexes.

Le second risque est de confondre produit et processus. C'est un risque majeur en éducation scolaire car si on sait évaluer le premier, on sait plus difficilement évaluer le second, tant symboliquement le produit peut apparaître comme propre, par rapport au processus qui par les méandres auxquels il conduit peut apparaître comme symboliquement sale, secondaire.

Au plan institutionnel, quel formateur quel inspecteur est capable, parce qu'il en maîtrise tous les ressorts, de juger de la pertinence des contenus disciplinaires abordés lors d'une « éducation à » en classe ?

Il peut sembler y avoir un paradoxe entre des « éducation à » qui articulent le

plus souvent, même si elles se regroupent sous un terme générique comme « éducation à » la santé ou au développement durable, des savoirs appartenant à des disciplines variées. Ainsi en va-t-il de l'inter, voire de la transdisciplinarité. Au niveau de l'école primaire, la polyvalence du maître ne pose pas de problèmes particuliers : il est habitué et fondé même institutionnellement à naviguer entre des champs de savoirs différents. Il est polyvalent.

Au niveau de l'enseignement secondaire, chaque enseignant trouve son identité dans un champ de savoir disciplinaire spécifique et a beaucoup de scrupules à parler d'un autre domaine qu'il considère comme appartenant à un collègue d'une autre discipline. Idem pour les IPR.

Risque donc de se poser à terme, la question de l'appartenance disciplinaire de l'enseignant et par voie de conséquence de l'inspecteur garant de l'« éducation à » la santé, à la citoyenneté, à l'environnement durable, au collège et au lycée.

Comme il est précisé dans la quatrième de couverture : « l'émergence des « éducation à » questionne les systèmes éducatifs existants, dans leurs structures, leurs contenus, leurs finalités. Ces prescriptions et préconisations imposent de revisiter certains concepts des sciences de l'éducation en usage dans le monde francophone ».

Ce n'est pas leur moindre importance. C'est sans doute leur principal intérêt : reconsidérer certaines des questions clés au cœur de l'éducation scolaire. Citons les liens entre éducation formelle et éducation informelle, entre connaissances-action, entre éducation, formation et enseignement, entre l'incertain et le normatif, entre enga-

gement et responsabilité, entre approche holistique et approche analytique.

Et si en dernier ressort les « éducation à » étaient d'abord des analyseurs de la forme scolaire et de la nature de l'école posant deux redoutables questions aux élèves : celle de leur rapport au savoir et celle de leur rapport à la loi ? La question du rapport au savoir à travers les interrogations relatives aux dialectiques entre activité et réflexivité, entre émotion, action et notion. La question du rapport à la loi à travers de non moins redoutables interrogations à propos de valeurs, de responsabilité, de liberté et de choix.

Finalement, liant rapport au savoir et rapport à la loi, les « éducation à » posent la question de la légitimité de toute action humaine raisonnable : est-elle sous la gouverne de la science et de ses limites en matière de vérité ou sous la gouverne de l'éthique aux fondements invariablement incertains ? Entre le faisable et le prescrit, le possible implique, comme le suggère tout débat, de se mettre à distance du persuader et du convaincre pour donner toute sa place à l'argumenter.

Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à » : un ouvrage qui questionne autant qu'il informe. Un ouvrage utile donc.

Michel Develay
Professeur émérite,
université Lumière Lyon 2