

Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire

Pour former
et se former à
l'enseignement et
aux interventions
socio-éducatives

Emmanuel Nal
Nathalie Gavens
(Sous la direction de)

Préface de
Jacques Rousvoal

Pédagogies en développement

**Les sciences
de l'éducation,
une culture
pluridisciplinaire**

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire

Pour former et se former
à l'enseignement et aux interventions
socio-éducatives

Préface de Jacques
Rousvoal

Emmanuel Nal
Nathalie Gavens
(Sous la direction de)

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2018
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale, Paris : Septembre 2018

Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2018/13647/108

ISSN 0777-5245

ISBN 978-2-8073-2148-9

En hommage amical aux Professeurs Jacques Rousvoal et Marc Weisser.

En témoignage de notre gratitude à Sandra Berg.

SOMMAIRE

PRÉFACE	9
VINGT-CINQ ANS AU SEIN D'UNE ÉQUIPE AU SERVICE DES ÉTUDIANTS . . .	19
INTRODUCTION	
Les sciences de l'éducation, enjeux épistémologiques et interdisciplinaires: former et se former à une diversité de publics, de contextes et de pratiques . . .	23

PREMIÈRE PARTIE CROISER LES POINTS DE VUE POUR ÉCLAIRER LES QUESTIONS DE L'ÉDUCATION

CHAPITRE 1	
« Philosophari, deinde intervenire » Comment la philosophie peut-elle contribuer à façonner une action socio-éducative ?	37
CHAPITRE 2	
L'éducation et l'économie: le cas de l'efficacité	49
CHAPITRE 3	
Éduquer au-dedans et au-dehors de l'école: Éléments pour histoire de l'éducation moins étroite . . .	63

DEUXIÈME PARTIE INTÉGRER LES SAVOIRS AUX ESPACES ET AUX DISPOSITIFS D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

CHAPITRE 4

Des théories de l'apprentissage aux dispositifs de formation	87
---	-----------

CHAPITRE 5

Du dispositif en technologie de l'éducation comme concept organisateur dans les processus d'enseignement-apprentissage.	103
---	------------

CHAPITRE 6

Des espaces éducatifs dans et hors école. Continuité, discontinuité, tensions, conflits?	125
---	------------

TROISIÈME PARTIE FORMER ET SE FORMER TOUT AU LONG DE LA VIE

CHAPITRE 7

Des conditions de socialisation en apprentissage et formations continuées à vie.	143
--	------------

CHAPITRE 8

Comprendre la dynamique du développement des compétences professionnelles.	157
--	------------

CHAPITRE 9

L'éducation et les adultes dans la seconde moitié de la vie	181
--	------------

CONCLUSION

La professionnalisation par les sciences de l'éducation: vers «l'impossible», et au-delà	199
---	------------

1

CROISER LES POINTS DE VUE POUR ÉCLAIRER LES QUESTIONS DE L'ÉDUCATION

Chapitre 1. « Philosophari, deinde intervenire »

**Comment la philosophie peut-elle contribuer
à façonner une action socio-éducative ?**

Chapitre 2. L'éducation et l'économie : le cas de l'efficacité

**Chapitre 3. Éduquer au dedans et au dehors de l'école :
Éléments pour histoire de l'éducation moins
étroite**

Chapitre 1

« Philosophari, deinde intervenire » Comment la philosophie peut-elle contribuer à façonner une action socio-éducative ?

Emmanuel NAL (UHA, LISEC, équipe Normes Et Valeurs)

Comment aborder la philosophie ? La question est partagée par ceux qui entreprennent de l'enseigner comme chez ceux qui vont la rencontrer. Rarement elle laisse indifférent, peut-être parce qu'elle porte les promesses de représentations contrastées, quête de sens pour certains, art d'esquiver le réel pour d'autres, échaudés par un style et une terminologie parfois peu accessibles. « L'art de se poser des questions », « la recherche / l'amour de la sagesse », « la quête du bonheur » : le paradoxe est que, bien souvent, ceux qui savent restituer ces éléments de définition se montrent assez dubitatifs quant à ce projet, à ses moyens et à ses ambitions. Et pourtant... D'une pratique immémoriale, déclinée selon les époques mais inlassablement reconduite et transmise dans bien des sociétés tel un héritage, il y a, sans doute, plus qu'une récurrence de la philosophie : une urgence à philosopher.

L'argument a de quoi étonner, car l'urgence met en demeure d'agir sans délai, dans un contexte souvent critique et marqué par une priorité

souvent de l'ordre du vital. Quel sens cela a-t-il, quand la philosophie semble au contraire s'apparenter à ce qui est différé, peut-être par excellence ? *Primum vivere, deinde philosophari* (d'abord vivre, philosopher ensuite) veut le précepte, aussi ancien, peut-être, que le bon sens. Et pour cause : il y a d'abord à vivre, à répondre aux sollicitations instantes du réel, à assurer sa subsistance pour et avant d'espérer s'engager vers l'horizon d'une quête philosophique – sous réserve, de surcroît, que des passions, heureuses ou tristes n'accaparent point notre disponibilité intellectuelle – et ce n'est pas sans raisons que la philosophie fut longtemps considérée comme l'apanage de ceux dont le quotidien était assumé par toute une maisonnée. Pourtant, la *Lettre* adressée par Épicure à Ménécée, conservée grâce à Diogène Laërce, affirme et était cette « urgence » : « Qu'on ne remette pas la philosophie à plus tard parce qu'on est jeune, et qu'on ne se lasse pas de philosopher parce qu'on se trouve être vieux. Il n'est en effet, pour personne, ni trop tôt ni trop tard lorsqu'il s'agit d'assurer la santé de l'âme » (Épicure, 2010, p. 49). L'exercice philosophique ne serait ni à différer ni à interrompre ; il n'attend ni ne se périmé, d'une actualité qui subsume le moment. Cette urgence concerne « aussi bien le jeune que le vieillard, celui-ci afin qu'en vieillissant il reste jeune sous l'effet des biens, par la gratitude qu'il éprouve à l'égard des événements passés, et celui-là, afin que, tout jeune qu'il soit, il soit aussi un ancien par son absence de crainte devant ce qui va arriver » (*ibid.*, p. 50). Au prisme de problématiques contemporaines, on pourrait estimer qu'il y a ici à la fois l'esquisse d'un espace intergénérationnel et la perspective d'une formation tout au long de la vie¹.

Espace intergénérationnel, en ce que la philosophie permettrait de se rencontrer dans une démarche partagée et dont l'enjeu s'apparente à une sorte de chiasme – un croisement : pour les jeunes gens, appréhender ce qui n'est pas encore pour y trouver sa place en se donnant par la réflexion un recul associé à l'âge. Pour les personnes avançant en âge, il s'agit de rester attentif à ce que la vie continue à offrir et d'entretenir la nouveauté du regard, souvent propre à la jeunesse. Autrement dit, la philosophie serait pour le jeune l'occasion d'une maturité, et pour l'ancien celle d'une jouvence entretenue, faisant entrevoir à l'un et à l'autre l'avantage de sa posture.

Formation tout au long de la vie, parce qu'il s'agit d'entretenir une « santé », qui est celle de l'âme (*psychè*), c'est-à-dire un état de bon développement par lequel on acquiert la forme requise pour s'acquitter des tâches revenant à chaque âge, selon les situations rencontrées. L'urgence philosophique serait ainsi une urgence à l'échelle de l'existence, qui appelle un soin continu et adapté. Bien loin de fuir le réel, la philosophie doit

1. On pourra se reporter au chapitre de Dominique Kern, portant sur « L'éducation et les adultes dans la seconde moitié de la vie », qui aborde très précisément les enjeux d'une formation tout au long de la vie et contribue ainsi à actualiser cette idée d'Épicure.

permettre de s'y orienter, comme un fil de trame entre une conscience de soi, évoluant avec nous-mêmes au fil de l'existence, et les événements qui font une vie. Mais elle doit aussi permettre de forger de quoi agir dans ce dialogue avec le monde.

De quelle manière la philosophie s'acquitte-t-elle de cette mission ? Qu'a-t-elle à proposer qui rende possible, ou du moins contribue à cette œuvre d'édification de soi ? Dans un texte souvent peu connu, Kant invite à ne pas se méprendre sur la philosophie : il ne suffit pas « de prêter l'oreille à l'oracle au-dedans de soi-même et d'en faire son profit pour s'assurer l'entière possession de toute la sagesse qu'on peut attendre de la philosophie » (Kant, 1982, p. 90). La philosophie ne saurait être une « gratuite apothéose » car elle est d'abord un travail à mener sur un « mode scolaire », écrit Kant, c'est-à-dire avec humilité, « progresser lentement et prudemment de la critique de [notre] faculté de connaître à la connaissance ». Ce travail doit conduire à ce qu'il appelle un « savoir-vivre rationnel », en traduisant les intuitions en concepts, puis en découvrant comment rendre les concepts pratiques. On peut ainsi déjà percevoir combien le projet philosophique peut être lié d'emblée aux questions d'éducation et de formation ; mais nous allons tenter de faire apparaître quelques aspects de cette continuité, d'abord en explicitant l'apparition d'une philosophie de l'éducation à l'intérieur même de la philosophie académique, pour faire apparaître ensuite les deux niveaux d'utilisation des développements philosophiques, de manière à comprendre comment la philosophie est à même d'inspirer l'intervention, en contexte socio-éducatif notamment.

1. PETITE CHRONIQUE OFFICIELLE ET OFFICIEUSE DES RELATIONS ENTRE PHILOSOPHIE, ÉDUCATION ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Même s'il passe par les chemins d'une pensée conceptuelle et qu'il présente un certain caractère abstrait, le projet philosophique entend, dès l'origine, aboutir : le « pourquoi ? », le « que sais-je ? », le « comment ? » ne s'envisagent que dans la mesure où ils constituent non une fin mais une étape vers la définition d'un comprendre, d'un décider, d'un inventer et donc d'un agir. Dans l'Antiquité, la vie n'était pas aussi longue qu'elle peut l'être aujourd'hui ; le souci d'éclairer son jugement, d'y intégrer les connaissances disponibles était aussi celui de vivre le mieux possible. Cela étant, le projet philosophique d'intégrer les savoirs au jugement est d'une ambition élevée, au point de risquer de se trouver confiné à la chimère. Faut-il donc comprendre la philosophie comme la partie d'un ensemble plus vaste

de connaissances (donc comme une spécialisation), ou bien précisément comme ce qui assure la coordination de cet ensemble de savoirs (et qui ne serait alors pas réductible à cet ensemble)? Reprenant un trait d'humour de Lussier, qui écrivait que «le monde [...] était divisé en deux camps: les spécialistes, qui connaissent tout sur rien, et les philosophes, qui ne connaissent rien sur tout» (Lussier, 1990, p. 138, cité par Morin et Brunet, 2000, p. 132), Morin et Brunet rappellent qu'Aristote concevait le sage à travers une distinction entre connaissance et science: «d'abord comme possédant la connaissance de toutes choses, dans la mesure où cela est possible, c'est-à-dire sans avoir la science de chacune d'elle en particulier» (Aristote, 1986, p. 12, cité par Morin et Brunet, 2000, p. 132). Cette nuance est importante: le philosophe est initié mais n'est pas spécialiste. Il doit connaître suffisamment les disciplines qui organisent le savoir pour mesurer la nature de leur contribution et percevoir comment les relier dans ce «savoir-vivre rationnel» dont parle Kant. Morin et Brunet concluent leur analyse en faisant remarquer que c'était là précisément ce qu'Einstein attendait des éducateurs:

«Aucune spécialisation n'est une sagesse, laissait-il entendre. Car, par définition, toute spécialisation a une vue courte (ses connaissances sont toujours partielles) et souvent une visée partielle (elle imagine la partie comme si elle était les tout). Or il y a trop de spécialistes en éducation; ce qui manque, ce sont des éducateurs qui ont une vision du tout et du sens du tout» (Einstein, 1958, explicité par Morin et Brunet, 2000, pp. 132-133).

C'est peut-être en ce sens qu'il faut entendre que des professeurs de philosophie, comme le rappelle Altet, «qui formaient les enseignants de l'enseignement primaire» (Altet, 2009, p. 32), aient pu reprocher à «la pédagogie non pas d'être normative, mais de se poser comme la science directrice usurpant le rôle de la philosophie» (Develay, 2001, p. 14, cité par Altet, 2009, p. 32). Car si la philosophie fut intégrée dès l'origine comme «source actuelle et nécessaire des sciences de l'éducation» (Marmoz, 1978, p. 104), le débat porte davantage sur la nature de son rôle et de son apport, qui peut se lire d'au moins deux manières. Marmoz explique ainsi que la constitution des sciences de l'éducation s'est d'abord menée dans le souci qu'une «métaphysique de l'éducation» vienne accompagner «une théorie de l'apprentissage» (*ibid.*); il s'agit d'offrir une épistémologie, analyse de la constitution des savoirs scientifiques et de la portée de leurs conclusions. L'autre type d'apport de la philosophie serait d'ordre structurant: «le caractère multidisciplinaire» des sciences de l'éducation «entraîne le risque de savoirs en mosaïque, artificiellement juxtaposés: multidisciplinaire, les sciences de l'éducation ne sauraient sortir de leur éclatement sans une philosophie de l'éducation qui viendrait les aider à se totaliser» (Marmoz, 1978, p. 104).

Situer la philosophie par rapport aux sciences de l'éducation est une chose; il reste encore à comprendre les spécificités d'une «philosophie de l'éducation», par rapport à la philosophie dans son ensemble et aux autres disciplines contribuant aux sciences de l'éducation; comment se construit leur complémentarité et de quelle manière inspire-t-elle, façonne-t-elle une action?

Houssaye tente d'explicitier la complexité des relations entre philosophie, sciences de l'éducation et philosophie de l'éducation, qui ne s'appréhenderait pas comme un moyen terme entre les premières citées. Sans entrer dans une histoire des disciplines, retenons quelques éléments de son exposé, pour progresser dans notre enquête. Houssaye commence par souligner que si la problématique globale de l'«éduquer» est immémoriale, elle n'a pas donné lieu à une spécialisation aussi précoce parmi les philosophes: «Si, depuis des siècles, il y a de la philosophie de l'éducation, il n'y a pas à proprement parler de philosophes de l'éducation. Certes des philosophes, depuis l'Antiquité, traitent de l'éducation, mais l'éducation n'est, au mieux, qu'un de leurs objets de réflexion» (Houssaye, 2009, p. 166). L'éducation constituerait bien un foyer du questionnement philosophique, mais sans pour autant en devenir une branche à part entière, et le philosophe de l'éducation ne le serait guère qu'occasionnellement, sans être dévolu à cet objet. Devenu «professeur», le philosophe s'éloigne un peu plus de la pédagogie, achève Houssaye, et «dès l'Antiquité, la profession de professeur se structure sur cette tension entre les tenants d'une philosophie conçue avant tout comme exercice dialectique et comme discours théorique et éloquent, et les tenants d'une philosophie conçue avant tout comme mode de vie. Cette tension est un combat» (*ibid.*, p. 167). Cette vision situe une opposition entre une philosophie rhétorique, technique, célébrant le logos, et une philosophie plus incarnée, tournée vers la vie qui s'expérimente. Elle est intéressante à plus d'un titre; historique, bien sûr, mais aussi en ce qu'elle fait apparaître que la philosophie de l'éducation n'est pas la philosophie *dans* l'éducation, autrement dit que l'enseignement de la philosophie ne la dispose pas nécessairement à adopter de manière plus spécifique l'objet «éducation», et que cette partie de la philosophie qui est tournée vers l'éducation ne vient pas «naturellement» en enrichir la pédagogie.

Dans cette chronique des relations entre philosophie et philosophie de l'éducation, Houssaye souligne que l'«éducation» comme objet philosophique s'apparente à une «*paideia*» destinée à un public sinon infantin, du moins juvénile, comme on peut le constater à la lecture des textes que les philosophes classiques consacrent à la question – on peut ainsi penser assez spontanément à Rousseau, avec *Émile*, pour l'illustrer. Mais si l'apport de la philosophie à l'éducation se mesure à l'aune d'une définition qui la circonscrit au seul public jeune, qu'en est-il dès lors qu'on élargit cette définition aux publics adultes, dans une perspective d'éducation tout au long de la vie? Nous pensons qu'il peut être intéressant d'entendre les

philosophes de toutes époques en ayant à cœur de déceler tout ce qui dans leur propos peut faire signe à une éducation qui, aujourd'hui, « s'identifiant désormais au devoir d'humanisation », a fini « par pénétrer toutes les formes de l'activité humaine » (Houssaye, 2005, p. 332). Loin de constituer un anachronisme et sans faire violence aux écrits comme aux pensées, il s'agit plutôt de favoriser leur résonance avec les problématiques contemporaines d'éducation, pour souligner l'actualité de leur apport, ce qui est, dit-on, le propre des grands textes.

2. LA PHILOSOPHIE ET SES APPORTS PARFOIS INATTENDUS POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION

L'histoire disciplinaire des sciences de l'éducation présentée par Houssaye le conduit à montrer que la philosophie et les philosophes y ont joué un rôle assez décisif, en dépit du fait que dans l'histoire de la philosophie « il n'y a pas de philosophes de l'éducation chez les philosophes » (Houssaye, 2009, p. 166). Les philosophes académiques qui vont en sciences de l'éducation sont des philosophes « qui s'oublient », écrit-il (*ibid.*, p. 168) avant de porter une estocade et d'évoquer un magnétisme disciplinaire, d'une réalité certes incontestable : « Sont-ils d'abord philosophes ou d'abord en sciences de l'éducation ? Ne seraient-ils pas mieux en philosophie, tout compte fait ? N'est-ce pas leur milieu naturel, qui pourrait leur pardonner leur dérive institutionnelle ? » (Houssaye, 2009, p. 174). Soit, mais pourquoi ? Que l'éducation n'apparaisse pas, dans l'histoire de la philosophie comme un axe de recherche cardinal ne suffit pas à l'expliquer, car avec la reconnaissance de l'enfant, de son développement, de sa psychologie et de ses droits, la conception d'une formation tout au long de la vie développée par Condorcet, il y avait de quoi déclencher un essor de la recherche philosophique en éducation, fût-il tardif. Nous faisons l'hypothèse que l'explication de ce phénomène repose sur deux aspects complémentaires : la méthode et la manière de recourir au corpus philosophique.

De tous les domaines concernés par l'enquête philosophique, l'éducation pourrait présenter des singularités réclamant une approche adaptée, adaptation que d'aucuns pourraient alors considérer comme un manquement à une méthode spécifique à la réflexion philosophique. Moreau (2009) propose de caractériser la singularité de l'éducation en faisant état d'une « résistance », « une résistance propre du réel qui se fait jour dans l'éducation », quelque chose « qui résisterait à une inspection transparente de l'esprit et qui donnerait à la “philosophie de l'éducation” son statut de discipline propre, parce que la “façon” d'y chercher l'en sépare quelque peu » (Moreau, 2009, p. 180). La résistance du réel se manifeste de plusieurs

manières. Il y a celle de l'instant, comme matière à «creuser» lorsqu'un apprentissage se joue; il y a chez l'apprenant une résistance au sens qui se déploie au cours de la démarche éducative – résistance qui n'est pas nécessairement un refus, mais vient de la difficulté à le construire suite à ce qui l'est déjà et qui rappelle ce que Bachelard nommait l'«obstacle épistémologique». L'enseignant-philosophe doit lui-même résister à la résistance des apprenants, en offrant la «solidité souple» du référent qu'il se doit d'être pour ses élèves, tout en apprenant à gérer les résistances qu'il peut aussi ressentir, face à la mise en demeure de formes d'improvisation réclamées par l'inattendu auquel le confronte sa pratique éducative quotidienne. Enseignant, le philosophe de l'éducation serait doublement attendu: chercheur en éducation, il se doit de construire sa proposition pédagogique en fonction de ce qu'il comprend de l'apprentissage et de ce qu'il découvre d'un public ponctuel. Philosophe, il se doit aussi, bien sûr, de maîtriser pour les expliciter les concepts produits par la philosophie et de permettre d'entrer dans les systèmes des penseurs enseignés.

Cette méthode pourra être marquée par l'idée de faire plus que d'organiser une visite à sens unique d'un auteur et de son système, mais de favoriser une rencontre entre un penseur et un apprenant – qui éprouve souvent une non-actualité des thèmes philosophiques. Un tel enjeu porte un débat récurrent: comment se positionner de manière à «être toujours» philosophe, tout en étant aussi philosophe de l'éducation – qui n'est pas seulement un philosophe intéressé par les problématiques relatives à l'éducation et à la formation, mais un philosophe soucieux d'être aussi un praticien réflexif, qui (s')applique ce qu'il découvre. Ici peuvent parfois se séparer philosophes et philosophes de l'éducation. À la question: qu'est-ce qui doit faire autorité dans le savoir? On peut répondre le savoir lui-même, ou bien celui qui apporte le savoir, ou bien encore la façon dont le savoir se rapporte au sens. En adoptant cette dernière posture, le rapport au corpus philosophique peut grandement varier: on peut travailler les auteurs pour eux-mêmes, mais on peut aussi les travailler par rapport à ce que leurs écrits peuvent éveiller comme réponses à des problèmes qu'ils ne posent pas et les faire entrer en résonance avec d'autres questionnements.

Prenons un exemple. Dans les *Pensées* de Blaise Pascal se trouve un développement que la postérité a intitulé «le Pari de Pascal». De quoi est-il question à l'origine? Pascal est un chrétien convaincu, engagé dans le débat sur la Grâce, et un mathématicien accompli. Il a l'idée de transposer le calcul des probabilités à la question «Vaut-il mieux croire en Dieu ou pas?». Il a donc recours à la technique de l'interlocuteur fictif pour alimenter son propos de critiques et de contre-arguments. Il s'agit ainsi de dire qu'une mise finie, limitée (notre existence) qui a une chance sur deux de gagner infiniment plus que ce qui a été gagé au départ (la vie éternelle promise étant logiquement un infini que l'on pourrait obtenir à partir du

fini), il est démontré qu'il vaut mieux croire : en misant sa vie on ne la perd pas, on l'engage – et elle sera de toute façon perdue un jour ; s'il n'y a rien après la mort, on n'a donc rien perdu de plus que ce que l'on avait (et qui était fini) et s'il y a bien l'éternité au bout, on est alors plus que gagnant au change. À quoi l'interlocuteur fictif rétorque : vous avez convaincu mon esprit qu'il vaut mieux croire, mais mon cœur ne s'y résigne pas ; je suis fait de telle sorte que je n'y arrive pas. Alors Pascal lui répond : fréquentez les croyants et suivez-les dans leurs rites, la foi pourra venir ensuite. Pour le philosophe-exégète, après avoir transcrit dans ses grandes lignes la teneur du propos pascalien, on peut ensuite s'engager dans un commentaire pour mettre en perspective ce développement avec les problématiques corrélées (débat sur la Grâce, importance accordée à l'époque aux travaux sur les probabilités...), le contexte socio-politique de l'époque, les échos recueillis par ce texte et inscrire ce passage dans l'histoire des idées. Éventuellement, il pourra conclure en proposant une discussion-débat aux élèves.

Le philosophe de l'éducation pourra être tenté de prendre encore une nouvelle voie : assumer une *autre* lecture de Pascal, en sortant le propos de son contexte mais sans en trahir la teneur, de manière à le réinvestir dans un questionnement éducatif. Lorsque Pascal s'adresse ainsi à l'interlocuteur fictif : « Vous voulez aller à la foi mais vous n'en savez pas le chemin [...] : apprenez de ceux qui ont été liés comme vous, et qui parient maintenant tout leur bien [...] suivez la manière par où ils ont commencé : c'est en faisant tout comme s'ils croyaient, en prenant de l'eau bénite... » (Pascal, 1962, pp. 227-228), il met sur la piste d'un apprentissage par le geste, et sur celle d'une pédagogie de l'artisan ; si on n'a pas acquis ou compris un principe à partir duquel dériver un geste, alors commençons par le geste lui-même, un geste qui se cherche et commence par imiter celui du maître avant de s'approprier pour devenir autonome dans une pratique. C'est une forme d'apprentissage inductif dont il est question ici : le geste peut éclairer le principe qui l'a produit. Le pari de Pascal devient ainsi un texte de philosophie de l'éducation, sans qu'il y ait lieu de dénoncer un « délire herméneutique », pour reprendre l'expression d'Umberto Eco. Et l'on pourrait faire de même avec de nombreux textes du corpus philosophique ; que les philosophes classiques n'aient guère traité d'éducation... en tant que telle, en ayant cet objectif précis est une chose ; cependant une lecture attentive trouvera dans leurs écrits un foisonnement d'idées pour l'éducation, dès lors qu'on s'autorise ce regard sur les œuvres, ce qui est, sans doute, une vocation du philosophe de l'éducation.

chroniques, confronte les professionnels de la santé à l'interrogation sur le soutien à apporter à ce patient afin qu'il puisse construire les compétences dont il y a besoin pour gérer sa maladie de manière plus autonome. S'agissant d'un soutien dans un processus d'apprentissage, la recherche des pistes de réponse à cette interrogation s'oriente nécessairement vers les concepts développés et discutés à l'intérieur des sciences de l'éducation.

Les exemples présentés brièvement concernent tous des formes de formation que l'on peut qualifier de formalisées. C'est-à-dire que la présence d'un formateur et d'un cadre plus ou moins formalisé conduit à la construction d'une relation entre un apprenant (âgé) et un formateur (souvent plus jeune). Il reste à vérifier en quoi, le cas échéant, les adultes dans la seconde moitié de la vie se distinguent en termes de formation empiriquement mesurable des adultes dans la première moitié de la vie et en quoi l'inversement du rapport d'ancienneté influence la relation éducative. Mais à côté des contextes formalisés existent également toutes les formes autodirigées de formation. Les adultes plus âgés disposant des compétences nécessaires n'ont pas besoin d'un formateur pour réaliser des processus d'apprentissage. Ils le font de manière autonome et autodirigée. La question qui se pose ici est celle des compétences nécessaires à l'autoformation, des barrières qui peuvent l'empêcher et du soutien à apporter à des adultes plus âgés qui n'en seraient pas capables par les compétences existantes.

Les travaux futurs s'intéressant à ces questions feront émerger des interrogations aussi intéressantes que pertinentes pour l'éducation en général. L'asymétrie de la relation éducative posée comme prémisses dans l'éducation des enfants réapparaît dans des circonstances différentes dans la relation entre un formateur plus jeune et des apprenants plus âgés. Les rôles des acteurs participant à un processus d'apprentissage ou la réciprocité des relations ne sont que deux éléments alimentant un champ de réflexion pour la recherche en éducation qui n'est pas nouveau mais qui se trouve enrichi par les caractéristiques supposées spécifiques de ces nouveaux publics.

Si une chose est déjà acquise, c'est la sortie de l'éducation d'une relation de dépendance et d'autorité entre l'apprenant et l'enseignant. Mais l'éducation n'est pas une science technique visant seulement à résoudre les problèmes que pose la pratique. Elle est aussi – et avant tout – une discipline ayant vocation à la réflexion philosophique, par exemple sur des valeurs. À ce propos s'impose par exemple la question de l'utilité de l'éducation dans le contexte des adultes plus âgés. Si elle sert à baisser des coûts de santé du fait d'une meilleure compétence à se prendre en charge ou pour maintenir les employés seniors en emploi, elle convainc sur le plan matérialiste. Ce n'est pas inutile et l'adulte plus âgé qui a gagné en autonomie en ayant appris à mieux gérer sa santé a gagné probablement plusieurs années de vie avec un bien-être supérieur. Mais, l'éducation peut plus. En référence

Table des matières

Préface	9
Vingt-cinq ans au sein d'une équipe au service des étudiants	19
Introduction Les sciences de l'éducation, enjeux épistémologiques et interdisciplinaires : former et se former à une diversité de publics, de contextes et de pratiques	23
1. La démarche épistémologique en sciences de l'éducation	24
2. Les sciences de l'éducation : concert pluridisciplinaire, dialogue interdisciplinaire ?	29
3. Organisation de l'ouvrage	32
Bibliographie	34
 Partie 1. Croiser les points de vue pour éclairer les questions de l'éducation	
 Chapitre 1. «Philosophari, deinde intervenir» Comment la philosophie peut-elle contribuer à façonner une action socio-éducative ?	37
1. Petite chronique officielle et officieuse des relations entre philosophie, éducation et sciences de l'éducation	39
2. La philosophie et ses apports parfois inattendus pour l'éducation et la formation	42
3. Philosophari, deinde... intervenir : en quoi un enseignement philosophique peut-il favoriser des interventions socio-éducatives ?	45
Bibliographie	47

Chapitre 2. L'éducation et l'économie : le cas de l'efficacité	49
1. Efficacité et éducation	51
1.1. <i>L'éducation</i>	51
1.2. <i>L'efficacité</i>	52
2. Mesurer l'efficacité des dispositifs pédagogiques	56
2.1. <i>L'efficacité institutionnelle mesure 5 indicateurs</i>	57
2.2. <i>L'efficacité individuelle d'un dispositif</i>	58
3. Conclusion	59
Bibliographie	60
 Chapitre 3. Éduquer au-dedans et au-dehors de l'école :	
Éléments pour histoire de l'éducation	
moins étroite	63
1. Former, une ambition déjà existante sous l'Ancien Régime	64
1.1. <i>Des questions d'historiographie et une définition nouvelle de l'enfance</i>	64
1.2. <i>L'enfant déjà confiné?</i>	65
2. Le tournant de la Révolution française : rendre l'ambition commune nationale	66
2.1. <i>Une série continue de projets</i>	66
2.2. <i>Riche révolution</i>	68
3. «L'âge de l'éducation au siècle de l'enfant» (selon l'expression d'Ellen Key, 1905)	68
3.1. <i>L'enfance au travail</i>	68
3.2. <i>Identifier l'éducation à l'école</i>	71
4. Le tournant Ferry	72
4.1. <i>De l'école à toute la société</i>	72
4.2. <i>Le projet devait irradier la société</i>	73
4.3. <i>Extensions</i>	74
5. Au xx ^e siècle, le temps d'un essor scolaire	75
5.1. <i>Faire de l'école une institution de promotion des enfants du peuple</i>	75
5.2. <i>Au-delà de l'école</i>	76
6. Le paradoxe actuel : achever la scolarisation tout en évitant les exclusions	76
6.1. <i>Renaissance d'une culture populaire</i>	76

6.2. <i>Achever l'introduction dans une scolarisation rallongée d'une écrasante majorité de jeunes</i>	77
6.3. <i>Étendre les publics</i>	77
6.4. <i>Adjoindre à la normalité d'autres publics dans une réussite</i>	79
6.5. <i>L'impossible synthèse et le constat d'une école qui exclut</i>	79
7. Conclusion	80
Bibliographie	81

Partie 2. Intégrer les savoirs aux espaces et aux dispositifs d'éducation et de formation

Chapitre 4. Des théories de l'apprentissage aux dispositifs de formation	87
1. Les apprentissages basés sur les associations ou quand apprendre dépend de facteurs externes à l'individu	88
1.1. <i>Conditionnement classique ou l'association de deux stimuli</i>	89
1.2. <i>Conditionnement opérant ou l'association d'un stimulus et d'une réponse</i>	89
1.3. <i>L'apprentissage régulé par l'environnement</i>	90
2. Les apprentissages basés sur la restructuration et sur les représentations ou quand apprendre dépend de facteurs internes à l'individu	91
2.1. <i>Apprendre par restructuration</i>	92
2.2. <i>Apprendre à partir de représentations</i>	92
2.3. <i>L'apprenant actif cognitivement</i>	93
3. Les apprentissages basés sur l'interaction entre l'environnement et l'individu ou quand apprendre dépend à la fois de facteurs internes et de facteurs externes à l'apprenant	95
3.1. <i>Le constructivisme ou apprendre en interaction avec son environnement physique</i>	95
3.2. <i>Le socioconstructivisme ou apprendre en interaction avec son environnement social</i>	96
3.3. <i>Construire son savoir</i>	97

4. Conclusion ou quand l'apprentissage dépend de multiples facteurs	98
Bibliographie	98

Chapitre 5. Du dispositif en technologie de l'éducation comme concept organisateur dans les processus d'enseignement-apprentissage. 103

1. De la justification épistémologique de l'approche par le dispositif	104
1.1. <i>D'une approche diachronique à la notion ambivalente du concept de dispositif</i>	105
1.2. <i>Le dispositif comme artefact organisateur des apprentissages en technologie de l'éducation</i>	108
2. Conceptualisation de la notion d'ingénierie de formation	111
2.1. <i>De l'ingénierie des formations ouvertes et à distance (FOAD)</i>	115
2.2. <i>Ingénierie de formation et/ ou ingénierie pédagogique</i>	116
2.3. <i>De l'ingénierie pédagogique technocentrée à une ingénierie anthropocentrée</i>	118
3. Conclusion	122
Bibliographie	123

Chapitre 6. Des espaces éducatifs dans et hors école. Continuité, discontinuité, tensions, conflits? 125

1. De l'école	126
2. De la famille	128
3. Formel, non-formel, informel	128
4. De la pluralité des espaces de construction sociale et identitaire	129
5. De l'alternative pédagogique	131
6. Nouveaux territoires	133
7. Des savoirs aux compétences	135
8. Clôture	137
Bibliographie	138

Partie 3. Former et se former tout au long de la vie

Chapitre 7. Des conditions de socialisation en apprentissage et formations continuées à vie	143
1. L'apport du concept de socialisation à ceux de culture institutionnelle et d'identité d'acteur	144
1.1. <i>Quand l'organisation d'éducation ou de formation perd sa dimension institutionnelle: l'exemple du lycée professionnel</i>	144
1.2. <i>De la centralité d'une quête de reconnaissance en situation de formation par alternance</i>	146
2. Les modes de socialisation et leurs incidences sur une trajectoire professionnelle et sociale	148
2.1. <i>Socialisation émotionnelle et apprentissages</i>	148
2.2. <i>L'importance de la reliance pour l'apprenant</i>	150
Bibliographie	153
 Chapitre 8. Comprendre la dynamique du développement des compétences professionnelles.	157
1. La compétence comme étendard	157
2. Le cas des publics à besoins spécifiques	159
2.1. <i>Quelles compétences pour ces publics?</i>	159
2.2. <i>Quelles méthodes pour ces publics, et donc quelles compétences pour leurs formateurs?</i>	161
3. Penser les compétences professionnelles	162
3.1. <i>Analyser l'activité afin d'en inférer les compétences à l'œuvre</i>	163
3.2. <i>De la situation au développement de compétences</i>	168
4. Conclusion	174
Bibliographie	175

Chapitre 9. L'éducation et les adultes dans la seconde moitié de la vie	181
1. Apprendre tout au long de la vie	183
1.1. <i>Jan Amos Komensky: la première conceptualisation occidentale de l'éducation du début à la fin de la vie</i>	184
1.2. <i>L'élargissement du concept d'éducation dans la seconde moitié du XX^e siècle</i>	185
2. La difficile inclusion des adultes plus âgés dans l'éducation	187
2.1. <i>Les obstacles dans les sciences de l'éducation</i>	187
2.2. <i>La pertinence de l'éducation pour les adultes plus âgés</i>	189
3. La moitié de la vie comme seuil intéressant pour l'éducation	191
3.1. <i>La moitié de la vie comme moment individuellement perçu</i>	191
3.2. <i>Les particularités éducatives des adultes dans la seconde moitié de la vie</i>	192
4. L'impact de l'élargissement des publics sur les réflexions épistémologiques en éducation	195
Bibliographie	197
 Conclusion La professionnalisation par les sciences de l'éducation: vers «l'impossible» et au-delà...	 199
1. La pluridisciplinarité pour se constituer une culture	200
2. Quelle expertise en sciences de l'éducation?	200
Bibliographie	202

Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire

Pour former et se former à l'enseignement et aux interventions socio-éducatives

deboeck
SUPÉRIEUR **B**

ISBN 978-2-8073-2148-9

ISSN 0777-5245



C'est en 1967 que les sciences de l'éducation ont acquis le statut de discipline universitaire. Quelles sont « ces » sciences de l'éducation aux perspectives professionnelles si nombreuses et comment permettent-elles de développer des savoirs capables d'inspirer des interventions socio-éducatives si diverses ? Comment la communauté scientifique s'empare-t-elle de cet objet de recherche si large et quels éclairages en propose-t-elle ?

S'adressant aux universitaires, aux étudiants, aux enseignants et professionnels des soins comme du travail social, cet ouvrage émane d'une équipe du département des Sciences de l'éducation de l'UHA à la pluridisciplinarité rare, soucieuse que ses enseignements et ses recherches contribuent à éclairer des phénomènes éducatifs rencontrés tout au long de la vie. Il espère montrer comment différents regards disciplinaires concourent chacun à la perception du champ éducatif et à la profondeur de ses enjeux. Il retrace la façon dont ces savoirs inspirent des dispositifs d'apprentissage et de formation adaptés à une pluralité de publics, selon des besoins et contextes spécifiques. Il tente de sensibiliser aux nombreuses perspectives de recherche mais aussi d'interventions socio-éducatives qui font les métiers d'aujourd'hui et de demain, de l'école aux structures d'insertion, de l'inclusion de publics en situation de handicap à l'accueil et la valorisation des compétences de publics âgés.

Emmanuel Nal

Philosophe, il est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Haute-Alsace. Investi dans l'éducatif associatif pendant dix ans puis dans des accompagnements à l'insertion, il intervient dans la formation d'enseignants comme de professionnels du champ sanitaire et social, ou de la médiation.

Nathalie Gavens

Après avoir été professeure des écoles pendant plus de dix ans, elle est maintenant enseignante-chercheuse au département des sciences de l'éducation de l'Université de Haute-Alsace en tant que psychologue de l'éducation. Elle est responsable du D.U. « Métiers de l'Enseignement et de la Formation ».

Les auteurs sont membres du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC EA 2310).

www.deboecksuperieur.com