

"Les éducations à..."

Les « éducations à... »

INTRODUCTION

Dans le courant des années 1995, l'école a vu se multiplier « les éducations à... » Il existe aujourd'hui de nombreuses déclinaisons de ces « éducations à » : éducation au développement durable, à la sécurité, à la santé, à la sécurité routière, à la citoyenneté... Cependant, leur origine est bien plus ancienne. Ainsi, l'éducation à l'environnement a vu le jour en 1977 (1) et l'éducation à la santé, même si elle n'a véritablement été instituée qu'en 1998, remonte à plus de deux siècles lorsque l'on a commencé à faire le lien entre l'alimentation, la gymnastique, l'hygiène corporelle et la santé des élèves. Même si ces « éducations à » occupent encore une place moindre dans les programmes scolaires au regard des contenus des disciplines traditionnelles, elles posent question : s'enseignent-elles ? Quels sont leurs enjeux ? Quelle est leur place dans la logique disciplinaire française ?

Nous commencerons par tenter de caractériser les "éducations à", puis nous déterminerons la place qu'elles occupent dans les programmes scolaires. Nous nous interrogerons ensuite sur leurs finalités et leurs enjeux. Enfin, nous nous pencherons sur le point de vue des didactiques sur ces « éducations à... ».

(1) <http://crdp.ac-bordeaux.fr/edd/index.asp?pole=5&id=1>

1. 1. Définitions.

Martinand (2003) les qualifie de formes scolaires non disciplinaires. Celles-ci se distinguent des disciplines par l'absence de référent académique et donc de curriculum clairement établi. Elles s'appuient sur des pratiques sociales de référence : ce sont toutes les situations sociales, vécues, connues ou imaginées, auxquelles peut se référer un élève pour donner du sens à ce qu'il apprend. La réalité vécue, ou au moins imaginable, cognitivement et affectivement, par l'élève, lui permet d'appréhender les connaissances en les mettant en relation avec des pratiques familiales, professionnelles, culturelles, etc., qui lui sont plus familières.

Le rapport aux disciplines académiques est une des problématiques des « éducations à ». Selon **Simonneaux** (2012), « elles ne possèdent pas les caractéristiques de ce qu'on appelle les disciplines scolaires, qui sont toutes définies non seulement par des contenus, mais aussi par des tâches scolaires et des procédures, elles-mêmes hiérarchisées. Outre les objets et notions à enseigner, la construction disciplinaire intègre les découpages chronologiques, les méthodes d'enseignement, les pratiques d'évaluation. ».

Lebeaume (2004) propose quant à lui 7 caractéristiques des « éducations à » :

- **ouverture** : elles ne concernent pas spécifiquement des savoirs au sens strict, c'est-à-dire des savoirs discursifs, mais des conduites, des habitudes, des valeurs... ;
- **référence** : elles font appel davantage à des pratiques de référence qu'à des savoirs de référence. La notion de « pratique sociale de référence » a été proposée par J.-L. Martinand qu'il désigne ainsi.
- **enjeux** : elles visent la transformation des pratiques sociales plus que la scolarisation de pratiques sociales existantes ;
- **empan** : elles concernent les trois éléments de la trilogie de l'éducation intégrale (la main, le cœur et l'esprit) tout en valorisant la responsabilité ;
- **temporalité** : elles correspondent à une projection dans l'avenir avec les incertitudes de cet horizon et en faisant appel à la notion de capital (santé, environnemental...) tout en supposant une intervention sur soi et sur le monde ;
- **pédagogie** : elles se manifestent sous forme d'actions éducatives ;
- **échelle** : elles mettent en avant des questions individuelles (sans occulter les rapports par exemple entre santé individuelle et santé publique) avec leurs enjeux personnels et sociétaux.

1. 2. Place des « éducations à » dans le curriculum

En France, la notion de curriculum renvoie davantage au curriculum vitae, qui détaille le parcours professionnel d'une personne. Dans le domaine de l'éducation, le curriculum désigne le cheminement d'un étudiant à l'intérieur d'un projet éducatif. Pour **Olivier Rey**, chargé d'étude et de recherche au service Veille et analyses de l'IFÉ (ENS de Lyon), le curriculum « contient en premier lieu, évidemment, une dimension disciplinaire, articulée autour de contenus qui privilégient des savoirs avec leurs logiques internes. Il comprend aussi une dimension moins visible liée au développement cognitif d'habiletés intellectuelles, telles que la résolution de problèmes et la capacité de raisonnement. Il intègre enfin souvent une dimension liée à l'expérience citoyenne, professionnelle et culturelle, recouvrant des acquisitions destinées à favoriser l'intégration dans la société. »

Comme l'explique Olivier Rey, « chaque pays, selon ses traditions, organise son curriculum en insistant plutôt sur telle ou telle dimension ». A. Ross, chercheur anglais, a ainsi défini trois types de curriculum « qu'il distingue par leur pilotage : « content-driven », « objectives-driven » et « process-driven ». Le premier privilégie les contenus organisés en matières ou disciplines ; le deuxième précise les objectifs à atteindre, par exemple des performances ou des compétences ; le troisième, le processus par exemple des actions éducatives ou des expériences au sens d'activités expérientielles. » La France se situe plutôt dans un modèle qui confie une place centrale aux disciplines scolaires, alors que d'autres pays, l'Angleterre ou les pays nordiques, privilégient un modèle d'éducation globale de la personne. » Ainsi, peut-on lire dans le programme-cadre d'éducation physique et santé dans le curriculum de l'Ontario au Canada : « En éducation physique et santé, l'élève [...] acquiert une compréhension des facteurs qui contribuent à son développement sain et apprend à assumer ses responsabilités en ce qui concerne sa santé tout au long de sa vie ainsi qu'à faire des rapprochements entre sa propre santé et la santé des autres et le monde qui l'entoure. »

On comprend mieux pourquoi les « éducations à » bousculent l'organisation disciplinaire des programmes français.

Sur le portail national des personnels de l'éducation, **EDUSCOL**, on trouve les "éducations à..." sous le chapeau **APPRENTISSAGE DE LA RESPONSABILITÉ** :

«Éduquer à la responsabilité face aux risques»

Une mission de l'École : former des citoyens responsables

Tous les élèves doivent acquérir au cours de leur scolarité les savoirs et les comportements nécessaires pour prévenir une situation de danger, pour se protéger et pour porter secours.

Cette éducation à la responsabilité face aux risques est inscrite dans le Code de l'Éducation. Elle est mise en œuvre tout au long de la scolarité.

L'apprentissage de la responsabilité est indissociable de la mission d'enseignement et du travail des enseignants dans leur classe. Au delà des enseignements, cet apprentissage constitue un élément structurant de la vie scolaire, notamment à travers le respect de la règle, la prévention des incivilités, de la violence et des conduites à risque, l'éducation à la santé, l'éducation à la sécurité. Il passe aussi par des actions éducatives qui engagent les élèves dans des situations concrètes autour d'activités collectives.

L'éducation à la responsabilité se décline en 4 parties :

1 Apprendre à vivre ensemble

2 Éducation à la sécurité

2.1 Éducation face à la responsabilité face aux risques

2.2 Formation aux premiers secours

2.3 Éducation à la sécurité routière

3 Éducation à la sécurité routière

4 Éducation à la santé

4.1 L'hygiène de vie,

4.2 L'éducation nutritionnelle et la promotion des activités physiques

4.3 L'éducation à la sexualité, l'accès à la contraception, la prévention des IST et du sida

4.4 La prévention des conduites addictives

4.5 La prévention des " jeux dangereux" et la contribution à la prévention et à la lutte contre le harcèlement entre élèves

4.6 La prévention du mal-être

4.7 L'éducation à la responsabilité face aux risques (formation aux premiers secours).

5 Éducation à la défense

5.1 Le recensement citoyen à seize ans

5.2 L'enseignement de la défense à l'école

5.3 La journée défense et citoyenneté (JDC)

Les « éducations à » prennent de plus en plus de place au sein des programmes. Mais leur statut particulier de domaines non disciplinaires et très changeants en fonction des besoins de la société fait que les « éducations à » n'ont pas encore toute leur place dans les classes. En tant qu'enseignants, nous avons mis un certain temps pour les intégrer dans nos programmations, ceci étant dû à l'image que nous avons de l'école et de ses matières en tant qu'élèves mais également en raison de la forte dominance des disciplines académiques.

On sent une opposition entre les domaines disciplinaires et non disciplinaires. Pour les matières relatives à des disciplines, c'est davantage un savoir-savant et un savoir-faire qui sont enseignés alors que pour les « éducations à », c'est un savoir-être. Nous avons aussi remarqué que les démarches pédagogiques sont différentes entre ces deux approches, disciplinaires et non disciplinaires. Dans l'enseignement des « éducations à », l'enseignant peut avoir recours à des personnes extérieures comme du personnel de la santé, de la sécurité routière, de l'environnement, de la sécurité civile. La mise en œuvre peut se faire dans le cadre de projets qui incluent des débats, des analyses de situations. L'évaluation des acquisitions des apprenants pose problème, tant les objectifs sont multiples et ne peuvent être réduits à une simple acquisition de connaissances.

Dans le cadre d'une étude portant sur les représentations et pratiques enseignantes au sujet de l'éducation à la santé dans les écoles élémentaires, **Pizon Frank, Jourdan Didier, Simar Carine et Berger Dominique** (2009) se sont intéressés à la mise en œuvre de ce module. Il est ressort que les enseignants ont du mal à la situer par rapport aux disciplines existantes, qu'ils ne parviennent pas à délimiter les attentes dans ce domaine, que la formation initiale n'aborde pas ce genre de pratiques, qu'ils planifient peu ces activités et qu'elles sont davantage mises en œuvre en fonction des situations qui se présentent à eux via l'actualité ou dans l'école.

Les « éducations à » sont donc en dehors du cadre structuré des disciplines scolaires où l'enseignant fait autorité. Leur mise en œuvre dépend beaucoup des résistances rencontrées notamment chez les enseignants, pour qui il n'est pas toujours aisé de mettre en œuvre les préconisations officielles. C'est pourquoi, selon **Philippe Perrenoud**, « il serait légitime de distinguer trois niveaux dans une relation éducative :

- celui de la " programmation " d'un parcours éducatif, notamment dans l'esprit de l'éducateur ; c'est le niveau du curriculum rêvé, *prescrit* ou *formel*
- celui des expériences que vit l'apprenant et qui le transforment ; c'est le niveau du curriculum *réel* ou *réalisé* ;
- celui des apprentissages qui en résultent. »

1. 3. « Éduquer à... » en milieu scolaire : finalités, enjeux.

Les textes officiels instituant ou renforçant les « éducations à ... » s'appuient souvent sur des études chiffrées pour justifier leur mise en place. Dans le cas de la mise en œuvre de l'attestation de première éducation à la route dans les écoles maternelles et élémentaires, il est ainsi expliqué : « En 2001, 120 000 accidents corporels ont tué près de 8 000 personnes sur les routes de France. La population jeune est particulièrement touchée par l'insécurité routière. Ainsi, chaque année, les accidents de la circulation sont la cause de près du quart des décès chez les 5-14 ans et de près d'un décès sur deux chez les 15-19 ans. Dès l'âge de 10 ans, les accidents de la route sont la première cause de mortalité des enfants. » Il s'agit, dans le cas de l'éducation à la route, de sensibiliser et d'amener les enfants à « acquérir des comportements qui permettent de se protéger des dangers de la circulation et de prendre en compte les autres usagers de la route ». Cependant, cette éducation des enfants, « permet aussi d'attirer l'attention des parents sur ces questions ».

Ces apprentissages concernent donc des comportements à adopter face à des risques connus et identifiés. Il serait néanmoins réducteur d'affirmer qu'ils ne mobilisent aucun savoir disciplinaire. Dans le cas de l'éducation à la santé à l'école primaire, les enfants sont, par exemple, amenés à s'interroger sur leurs habitudes alimentaires et à comprendre la nécessité d'une alimentation équilibrée. Dans le même temps, ils acquièrent des connaissances sur la composition des aliments et sur le rôle joué par les différents nutriments dans le corps humain.

Les « éducations à » sont par ailleurs un moyen de faire entrer à l'école les problématiques liées aux questions socialement vives. Les QSV sont des questions d'actualité qui donnent lieu à des débats dans la société, les médias et à l'école. Elles peuvent porter sur les OGM, l'énergie, les changements climatiques... L'introduction des questions socialement vives à l'école par le biais des « éducations à » vise à favoriser le développement d'une pensée critique chez les élèves, à les amener à faire des liens entre des questions de société et des savoirs disciplinaires (connaissances scientifiques notamment), à développer des compétences argumentatives... La particularité de ces questions socialement vives est qu'elles s'appuient sur des savoirs non stabilisés. Yves Alpe et Angela Barthes (2013), dans leur article De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ?, considèrent que dans le cas des QSV, leurs « contenus ne sont pas considérés comme suffisamment assurés scientifiquement ». Ils listent trois caractéristiques les concernant : « Elles interpellent sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution scolaire), elles renvoient aux représentations de ces acteurs, elles sont considérées par la société (...) comme importantes pour la société, et elles font l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. ». Ils ajoutent, à propos selon nous, que « la société, les familles, les lobbys se déchargent sur l'école de questions qu'ils ne veulent ou ne peuvent pas porter, malgré l'importance qu'ils leur accordent : la question interpelle une (ou des) disciplines scolaires, ou bien la demande sociale s'adresse à une discipline scolaire qui est vue comme devant traiter cette question. »

1. 4. Transposition didactique, curriculaire ou didactique curriculaire... le problème de la construction de savoirs légitimes.

Tout comme l'enseignement en France, la plupart des recherches dans le domaine de la didactique se sont articulées autour des disciplines. Les « éducations à », de par leur nature a- / transdisciplinaire posent donc problème.

Selon Philippe Jonnaert (2011), tout curriculum s'articule autour de trois niveaux :

- le niveau du curriculum prescrit,
- le niveau du curriculum et des programmes enseignés,
- le niveau des apprentissages scolaires et de leurs résultats.

Selon lui, les modifications subies par un curriculum « constitue en fait une transposition proche de celle définie pour les didactiques des disciplines par Chevallard (1985) ». Cependant, il nuance fortement ses propos en faisant remarquer que « tout curriculum se situe dans un paradoxe : défini par des systèmes rationnels, il évolue dans l'irrationalité d'une société donnée ». Ainsi, les partenaires de l'école et de la société civile « n'hésitent jamais à questionner et à remettre en cause un curriculum et ses évolutions. » Il reconnaît donc que la transposition curriculaire (c'est-à-dire celle des « prescrits officiels d'un curriculum jusqu'aux apprentissages scolaires ») est une réelle problématique.

Pour Martinand (2003), il est nécessaire de développer des « didactiques du curriculum » en différence avec les plus répandues « didactiques de l'apprentissage ». Ces didactiques doivent pour cela se donner les moyens de penser les formes scolaires « non-disciplinaires ». « Les enjeux sociaux qui s'y attachent, la nature de ces savoirs et les modalités de mise en œuvre obligent à prendre en compte le sujet-acteur dans la situation d'enseignement-apprentissage. Reconnaître la dimension sociale des savoirs scientifiques implique également des modifications dans les finalités éducatives de l'enseignement. La didactique curriculaire fournit des repères permettant de penser ces changements. »

Yve Alpe et Angela Barthes (2013) s'interrogent quant à eux sur la construction des savoirs scolaires légitimes. Les « éducations à... », où « les contenus ne sont pas considérés comme suffisamment assurés scientifiquement et où les questions abordées sont des questions socialement vives » sont confrontées à cette question de la légitimité des savoirs.

Construction d'un savoir scolaire légitime.





Schéma : Construction d'un savoir scolaire légitime d'après Yve Alpe et Angela Barthes

<http://dse.revues.org/95>

Comme on peut le voir sur ce schéma, les « éducations à... » ne suivent pas, selon les auteurs, le même processus de légitimation du savoir que les savoirs dits « savants ». La re-problématisation est une étape centrale. Elle renvoie à la « rupture épistémologique » préconisée par Bachelard, c'est-à-dire au processus de destruction de connaissances antérieures pour mieux accéder à de nouvelles connaissances. Dans le cas des « éducations à... », le sujet devra « réussir deux, voire trois ruptures et renoncer à autant de certitudes » (confrontation de ses réponses avec milieu de vie / condisciples / éclairages scientifiques).

CONCLUSION

Il semblerait que la France essaie de s'orienter vers une logique curriculaire des apprentissages. L'instauration du socle commun de compétences, de connaissance et de culture en 2005 va dans ce sens, dans la mesure où le socle définit des objectifs à acquérir dans le domaine de l'éducation, contrairement aux programmes disciplinaires davantage centrés sur les savoirs à faire acquérir aux élèves. Selon le ministère de l'Éducation nationale, le socle « rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. »

La ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, a réaffirmé cette volonté lorsqu'elle s'est exprimée devant le Conseil supérieur des programmes le jeudi 25 septembre 2014 : « C'est une nouvelle conception des programmes qu'il vous appartient de porter. Vous avez la responsabilité énorme du succès de la logique curriculaire en France. »

Cependant, s'il est vrai que l'école ne peut plus se contenter d'enseigner des savoirs savants (parfois même considérés comme « morts » ou « froids ») et qu'elle doit aussi prendre en compte l'évolution de la société et s'interroger sur les questionnements que cette évolution engendre, il serait nécessaire de délimiter et de préciser davantage les connaissances et les attitudes à développer chez les apprenants quand il s'agit de savoirs non stabilisés ou liés à des questions socialement vives.

Bibliographie

Yves Alpe Y., Barthes A. (2013). *Dossier : Les sciences et les crises contemporaines. De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ?* ISSN électronique 2272-9968.

Jonnaert P. (2011). *Curriculum entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés*. En ligne <http://dse.revues.org/95>. 2011

Martinand, J-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire. *La revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies*, 3-1, 101-116.

Rey, O. Quelle culture sur le socle ? En ligne

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-culture-sur-le-socle>, consulté le 15 décembre 2015

Ross, A. (2000). *Curriculum. Construction and critique*. Londres : RouledgeFalmer. En ligne <http://joel.lebeaume.monsite-orange.fr/thematiquesderecherche/>

Simonneaux J., Tutiaux-Guillon N., Alain Legardez. *Journal of Social Science Education* Volume 11, Number 4. Éditorial: éducations à ... et sciences sociales, perspectives des recherches francophones.

En ligne <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/viewFile/1210/1125>, consulté le 15 décembre 2014

Perrenoud, P. Curriculum : le formel, le réel, le caché. En ligne http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html, consulté le 15 décembre 2014

Pizon, F., Jourdan D., Simar C., Berger D. (2009). Les déterminants des pratiques d'éducation à la santé à l'école primaire : essai de catégorisation à partir du point de vue des enseignants

En ligne <http://tfe.revues.org/1327>