



**HAL**  
open science

## “ Éducation ” et “ Politique ”

Xavier Roth

► **To cite this version:**

Xavier Roth. “ Éducation ” et “ Politique ” . Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2022, 63, 10.4000/edso.18103 . hal-04015022

**HAL Id: hal-04015022**

**<https://hal.science/hal-04015022v1>**

Submitted on 7 Apr 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**« Éducation » et « Politique » : enquête conceptuelle sur les limites d'une justification libérale de l'éducation au développement durable**

**Xavier Roth**

Laboratoire de Recherche des Apprentissages en Contexte (EA 602)  
Université Grenoble-Alpes

**Résumé**

En visant la transformation des pratiques sociales, l'éducation au développement durable ravive l'un des plus épineux problèmes de l'éducation en général : celui de ses justifications. Les recherches actuelles montrent que la plupart des éducateurs en appelle au respect des libertés individuelles et à la tolérance. Mais n'est-il pas paradoxal de justifier par des valeurs libérales, des actions éducatives qui se caractérisent précisément par leur intention normative ? Afin d'élucider ce paradoxe, on mobilisera la méthode d'analyse conceptuelle. Celle-ci révèle que l'éducation au développement durable réclame logiquement une réflexion politique sur la nature de la vie bonne et du bien commun, qui ne saurait se limiter à la seule affirmation du respect des libertés individuelles.

**Mots clés : éducations à, épistémologie, normes, libéralisme politique**

**Abstract**

Education for sustainable development raises one of the thorniest problems of education in general : the problem of its justification. Current research shows that most educators call for respect for individual freedoms and tolerance. But is it not paradoxical to justify by liberal values educational actions which are characterized precisely by their normative intention? In order to elucidate this paradox, we will mobilize the method of conceptual analysis. This reveals that education for sustainable development, by emphasizing the normative dimension of the general concept of "education", necessarily calls for political reflection on the nature of the good life and common good, which cannot be limited to the only liberal affirmation of respect for individual freedoms.

**Keywords : educations for, epistemology, norms, political liberalism**

Cet article souhaiterait offrir une illustration de ce que les pratiques éducatives peuvent attendre, dans le champ de l'éducation au développement durable, d'une démarche de clarification conceptuelle. Pour ce faire, nous partirons d'un paradoxe qui apparaît dès lors qu'on relie deux faits établis les recherches en éducation : d'une part « l'effervescence contemporaine des propositions d'éducations à » la citoyenneté, à la santé, au développement durable, etc., (Lebeaume, 2012 ; Fabre, Hagège, Reynaud, 2014 ; Lange, 2015a) ; et d'autre part la promotion, par les acteurs de ces « éducations à », « de valeurs d'abstention, comme le respect ou la tolérance » (Audigier, 2009, p. 10).

## « Éducatons à » et libéralisme politique : deux cadres normatifs en tension

Les travaux conduits en sociologie du curriculum montrent qu'on assiste depuis 25 ans à la multiplication d'actions éducatives qui « ont comme objectif, généralement explicite, de faire évoluer des comportements ou du moins les attitudes » (Barthes, Lange et Tutiaux- Guillon, 2017, p. 9-10). C'est que, tachant de contribuer à la prise en charge d'enjeux globaux comme la transition écologique ou les inégalités de santé, les « éducatons à » comportent par essence une forte dimension normative. Elles visent explicitement la transformation de pratiques sociales jugées insatisfaisantes au regard d'une norme, que celle-ci soit de durabilité, de santé ou encore de sécurité routière.

L'ambition transformatrice des « éducatons à » bouleverse la manière dont on se représente traditionnellement le rôle et les finalités de l'École. C'est ce que montrent les travaux de Jean-Marc Lange, à qui l'on doit « la réflexion la plus aboutie pour penser dans une perspective curriculaire ces éducatons à » (Lebeaume, 2012, p. 13). Lange estime ainsi que l'éducation au développement durable conduit à penser l'École non plus seulement comme « le lieu de la transmission d'une culture patrimoniale », mais aussi comme le « laboratoire de nouveaux rapports individu/collectif ; auquel il est possible d'ajouter l'idée d'une école comme lieu d'innovation et d'expérimentation, comme laboratoire de nouveaux rapports Nature/Sciences/Société » (Lange, 2020). Avec les « éducatons à » en général, et l'éducation au développement durable en particulier, l'École cesserait donc d'être un sanctuaire (Chauvigné, 2017 ; Pachot, 2019), pour devenir un « moteur de la transformation sociétale » (Lange, 2017) – voire même « la condition pour la société, de sa transformation rapide et profonde » (Lange, 2015). Au plan logique, qualifier les éducatons à la citoyenneté, à la santé ou au développement durable de réformatrices serait par conséquent une tautologie : toutes ont explicitement pour objectif la « transformation de soi et du monde » (*Ibid.*).

Cette visée transformatrice ravive cependant l'un des plus épineux problèmes de l'éducation : celui de ses justifications. Sur quels principes les éducateurs\* peuvent-ils fonder leur légitimité à faire évoluer les comportements ? Sur quels fondements peuvent-ils s'appuyer pour justifier des actions éducatives dont l'objectif n'est pas seulement d'apprendre des savoirs, mais d'« apprendre à être » comme l'affirme Lebeaume (2015) ? Au regard de quelle norme les attitudes sont-elles considérées en l'état comme insatisfaisantes, et réclament à ce titre d'être rectifiées par l'éducation ? Le Bien ? Mais quel bien ? Et le bien de qui ou de quoi

---

\* Par « éducateurs », nous entendons dans cet article toutes les personnes qui font de l'éducation leur travail.

? Celui l'individu, celui de la société ou de l'économie ? Dans un contexte de forte instrumentalisation de l'éducation, la question se pose (Barthes, 2017).

Et surtout, *quid* du respect de libertés individuelles s'agissant de comportements qui, hier encore, relevaient de la sphère privée ? Au moyen des « éducations à », des éducateurs prennent à bras le corps de questions socialement vives ; mais cela ne les autorise pas pour autant à empiéter sur le droit des individus à mener leur vie comme ils l'entendent. Ce serait là faire fi du grand principe libéral qui structure nos démocraties selon lequel, pour reprendre les mots du juriste et philosophe américain Ronald Dworkin, « le gouvernement doit demeurer neutre au regard de ce que l'on pourrait appeler la question de la « vie bonne » » (Dworkin, 1985, p. 191). Dans les sociétés modernes poursuit Dworkin,

« chacun suit une conception plus ou moins articulée de ce qui donne de la valeur à la vie. L'intellectuel qui valorise une vie de contemplation a une telle conception ; il en va de même pour le citoyen qui regarde la télévision en buvant de la bière, et qui aime dire : « Ça c'est la vie ! » » (*Ibid.*).

Et nous ajouterions volontiers ici qu'il en va de même pour le jeune urbain conducteur de SUV, qui multiplie les vols low-cost pour immortaliser, grâce à son smartphone renouvelé à chaque Black Friday, sa collection de couchers de soleil sur les plus belle plages du monde ou les soirées branchées des clubs d'Ibiza. Ce citoyen a lui aussi sa conception de la « vie bonne » à propos de laquelle, conformément au principe du libéralisme politique rappelé ci-dessus, une action éducative en faveur du développement durable devrait théoriquement demeurer neutre. Par où l'on voit que les « éducations à », en raison de leur forte dimension normative, ne sauraient faire l'économie d'une réflexion conceptuelle et politique sur la nature des justifications que les éducateurs se donnent pour intervenir ainsi dans la vie des autres.

### **L'apport des recherches de terrain**

Or, c'est très précisément au niveau de cette exigence de justifications des « éducations à » que les recherches en sciences de l'éducation viennent problématiser leur « effervescence contemporaine ». Les enquêtes de terrain réalisées par Audigier montrent que, pour justifier l'introduction de ces « éducations à » dans l'école, nombre d'éducateurs en appellent à « deux mots emblématiques que sont le respect et la tolérance (Audigier, 2006, p. 47). S'agissant plus particulièrement de l'éducation au développement durable, une récente recherche portant sur « les valeurs dans les représentations de l'éducation au développement durable chez des

étudiants et des professeurs des écoles » (N=362) confirme elle aussi que « le *respect* prédomine très nettement, cette valeur est citée par les deux tiers des sujets. Elle est suivie de la *citoyenneté* (citée par un quart des sujets) puis la *solidarité*, la *responsabilité* ou le *partage* qui ne sont citées que par environ 10 % des sujets » (Chalmeau, Julien & Léna, 2016, p. 172).

### **La norme de priorité du Juste sur le Bien**

Ces résultats appellent manifestement une élucidation d'ordre conceptuel. Arrêtons-nous en effet sur la nature de valeurs comme le respect et la tolérance : ce sont des valeurs de « second ordre » comme disent les anglo-saxons (Corlburn, 2010), des valeurs « que l'on associe à la neutralité libérale et aux limites de la raison publique libérale » (Sandel, 2010, p. 368). Si le respect et la tolérance peuvent être qualifiées de « second ordre », c'est dans la mesure où elles laissent ouverte la question de « premier ordre » de la vie bonne, de ce en quoi doit consister substantiellement le Bien. Respecter et tolérer les valeurs des personnes qui nous entourent, c'est effectivement s'abstenir de juger de « la valeur même de ces valeurs » comme dirait Nietzsche (1985, p. 14). Dans le respect et la tolérance, nous mettons entre parenthèse la question de savoir ce que vaut le luxe, de ce que vaut la tradition, l'ordre, la sécurité, la loyauté ou le progrès – et ce au nom de la liberté des individus de mener leur vie comme ils l'entendent.

C'est pourquoi le respect et la tolérance nous semblent renvoyer à l'une des normes fondamentales du libéralisme politique : la norme de la *priorité du Juste sur le Bien*. Pour le libéralisme politique, tel que théorisé par Rawls (1995), le critère qui permet d'établir si une action est juste (*right*) n'est pas une question d'adéquation à un bien (*good*) qui serait prédéfini par Dieu, la société, la tradition, le parti, la famille, etc... C'est à l'inverse le Bien qui est défini dans un périmètre préalablement fixé par le Juste. Pour aller à l'essentiel, nous dirions donc que la subordination libérale de la définition du Bien au respect des libertés individuelles revient à *privatiser* les valeurs morales que les sociétés traditionnelles pré-modernes tenaient jadis pour *communes*. C'est pourquoi, du côté des recherches francophones, Audigier estime que le respect et la tolérance « peuvent être décrites comme des valeurs d'abstention, des valeurs qui ont plutôt pour effet de tenir l'autre à distance, de ne pas requérir d'intervention » (Audigier, 2006, p. 47). C'est aussi la conclusion à laquelle aboutissent les auteurs de l'étude évoquée précédemment sur les valeurs dans les représentations de l'éducation au développement durable. Ils suggèrent en effet que l'appel massif au respect puisse être un moyen, pour les éducateurs, de neutraliser tout questionnement public de valeurs individuelles :

« Si 37 % des sujets interrogés précisent qu'il s'agit du respect vis-à-vis de

l'environnement, pour les autres (27 % ne précisent pas et 10 % évoquent le respect de soi ou de l'autre) le *respect* peut être vu comme le reflet du symptôme d'une société hyper centrée sur l'individu. Dans ce contexte, le respect peut être lu, comme avant tout, "respectez-moi" ou un "respect de l'autre", afin de s'éviter la difficile rencontre de l'altérité, la confrontation à un autre qui nous remet trop en question » (Chalmeau, Julien & Léna, 2016, p. 172).

### **Problématique**

Nous disposons à présent de suffisamment d'éléments pour formuler une problématique qui soit à la fois fondée sur des données établies empiriquement, et structurée par un cadre conceptuel explicite. Nous l'énoncerons comme suit : n'est-il pas paradoxal d'en appeler à « des valeurs d'abstention », autrement dit des valeurs qui présupposent une priorité du Juste sur le Bien, pour justifier des actions éducatives qui se caractérisent précisément par leur dimension normative ? Car en cherchant à faire évoluer des attitudes jugées insatisfaisantes au regard de quelque norme (durabilité, santé, citoyenneté, etc.), les « éducations à » n'impliquent-elles pas logiquement une priorité du Bien sur le Juste ? La question soulevée par les recherches empiriques évoquées ci-dessus n'est donc pas de savoir s'il est bien ou mal d'éduquer au développement durable ou à la citoyenneté au nom du respect et de la tolérance. Il s'agit plutôt de déterminer s'il est *cohérent* de conduire ce type particulier d'actions éducatives au nom de ces valeurs-là.

### **La méthode d'analyse conceptuelle**

S'il est ici question de paradoxe à élucider, de cohérence à (r)établir, ce n'est pas sur le terrain de la morale que le problème des justifications des « éducations à » se pose prioritairement, mais sur celui de la logique. Ce qui réclame une méthode adaptée au caractère épistémologique du problème. Notre choix s'est par conséquent arrêté sur la méthode d'analyse conceptuelle couramment pratiquée en sciences de l'éducation dans les pays anglo-saxons (Hirst&White, 1998), et introduite dans le champ francophone par Forquin (1989) et Baillargeon (2011). Celle-ci consiste, pour reprendre les mots d'un de ses principaux promoteurs aux États-Unis, à « accroître notre compréhension de l'éducation au moyen d'une clarification de notre appareil conceptuel – les moyens par lesquels nous formulons nos croyances, nos arguments, nos hypothèses et nos jugements » (Scheffler, 1966, p. 4). L'analyse conceptuelle diffère donc de la psychologie ou la sociologie de l'éducation en ce qu'elle n'a pas directement pour objet les faits éducatifs, mais le « schème conceptuel » par lequel ces faits sont pensés. Par « schème conceptuel », on entendra avec le *Oxford Dictionary of Philosophy* « le système général des concepts qui façonne et organise aussi bien

nos pensées que nos perceptions » (Blackburn, 2005). Il s'agit donc de travailler « au second degré » sur l'éducation au développement durable : non pas examiner les actions éducatives elles-mêmes, mais les outils dont les acteurs et les chercheurs se servent pour les penser.

Et cela consiste à interroger la signification des concepts mobilisés dans le champ concerné. À commencer par le concept d'« éducation au développement durable ». Mais pour interroger ce qu'« éduquer au développement durable » veut dire, encore faut-il déjà être au clair sur ce que signifient « éduquer » d'une part, et « développement durable » d'autre part. L'analyse conceptuelle, en tant qu'analyse, procède du complexe au simple : il s'agit « d'une recherche des éléments dont se compose un concept et des rapports qu'ont ces éléments entre eux » (Strawson, 1985, p. 8) – d'où la dimension « logique » d'une telle recherche. Le concept lui-même composite de « développement durable » a fait l'objet de très nombreuses analyses critiques dans le champ éducatif (Jickling, 1994, 1998-1999 ; Sauvé, 2007), et nous allons nous-mêmes y revenir ici ci-après. Mais ce qui va prioritairement nous occuper, c'est le rapport que le concept de « développement durable » entretient avec le concept général d'«  ducation » auquel on a pris l'habitude de l'accoler. Sont-ils logiquement compatibles ? Si oui, quelle(s) dimension(s) ont-ils en commun ? Que nous faut-il en effet présupposer en matières de règles pour les utiliser de la manière dont nous le faisons ? Afin de répondre à ces questions, cet article proc dera en trois temps. Nous montrerons tout d'abord que le concept général d'«  ducation » comporte nécessairement et logiquement une dimension normative, dimension que le concept d'«  ducation au développement durable » accentue particulièrement (I). Mais tout le problème est alors de justifier cette composante normative. Nous verrons alors que la détermination de ce qui doit faire norme en éducation est nécessairement polémique, et réclame à ce titre une réflexion politique et morale (II). Nous montrerons en effet que l'éducation au développement durable, parce qu'elle implique une conception *commune* de la vie bonne, déborde le cadre libéral d'une justification fondée sur le seul respect des libertés individuelles (III).

## **I. La dimension normative du concept d'«  ducation »**

La question de savoir ce qu'est l'éducation est aussi ancienne que la philosophie elle-même : « ne laissons pas non plus à l'état d'imprécision ce que nous entendons par éducation » avertissait déjà Platon (Platon, 2011, 643d). Sur ce point, les recherches anglo-saxonnes conduites à partir des années 1960 ont apporté une contribution significative (Forquin, 1989 ; Baillargeon, 2011). Notamment du point de vue de la méthode, largement tributaire de la révolution initiée en philosophie par Wittgenstein (2004). Pour aller à l'essentiel, nous dirions

que celle-ci consiste à remplacer la question « Qu'est-ce que l'éducation ? » par la question « Quand y a-t-il éducation ? ». Loin d'être anodine, cette substitution implique en effet de passer d'une perspective ontologique à une perspective logique : l'interrogation traditionnelle sur l'essence de l'éducation laisse ici place à une recherche des conditions logiques et nécessaires d'application du concept d' « éducation ». Interroger ce que signifie « éducation » revient dès lors à expliciter les critères sur lesquels nous nous appuyons pour dire quand il y a « éducation ». Il s'agit par conséquent de mettre au jour les éléments conceptuels que nous devons préalablement supposer pour pouvoir parler d'éducation comme nous le faisons.

Au regard du paradoxe qui nous occupe – la justification d'actions normatives par des valeurs d'abstention –, un des résultats les plus intéressants de ce changement de perspective est de révéler qu'il n'y a pas d'éducation sans norme. Comme le fait effectivement remarquer Peters, « ce serait une contradiction logique de dire qu'une personne a été éduquée, sans que cette même personne ait toutefois été changée d'une manière désirable, ou encore qu'en éduquant son fils, un père ne tentait rien qui vaille la peine (*worth while*) » (Peters, 1966, p. 25). Quand nous parlons d'éducation, nous présupposons l'idée d'un changement mélioratif de la personne qui en fait l'objet. La démonstration ne repose pas ici sur un ensemble de faits empiriques établis au terme d'une enquête sociologique ; elle est purement conceptuelle et *a priori*.

### **Éduquer, c'est changer de manière « désirable »**

Illustrons cette position épistémologique à l'aide d'une expérience de pensée comme il est coutume de le faire outre-Manche. Imaginons qu'une délégation d'anthropologues soit dépêchée par les autorités pour comprendre les mœurs d'extraterrestres avec qui l'humanité vient d'entrer en contact. Éduquent-ils leurs petits, ou y a-t-il chez eux une sorte de génération culturelle spontanée ? Pour le déterminer, les chercheurs ne vont pas procéder au hasard, en regardant de manière aléatoire ce que font ici et là les extraterrestres. Ils vont au contraire tâcher d'identifier des pratiques qui manifestent une intention d'élargir la perspective cognitive des bénéficiaires, d'augmenter leur puissance d'agir sur le monde, etc... Pourquoi ? Parce que ce sont là deux critères présupposés par le concept d'« éducation ». Tout regard porté sur les phénomènes éducatifs est préalablement déterminé par un schème conceptuel, c'est-à-dire un ensemble de conditions logiques et de règles que nous suivons afin d'épingler ce que nous appelons « éducation ». Soit la phrase : « c'est parce qu'il a été éduqué que Jean est à présent corrompu et dépravé ». En plus d'être contradictoire, elle indique que la personne qui l'énonce ne maîtrise pas le concept d' « éducation ». Car une des conditions requises pour utiliser correctement le concept d'« éducation », c'est qu'il y ait amendement,



amélioration, perfectionnement.

On pourra certes objecter qu'il nous arrive de parler de « mauvaise éducation ». Pensons par exemple au film *Les Affranchis* de Scorsese (1990), dans lequel on voit le petit Henry Hill recevoir une éducation de gangster. Mais il s'agit précisément d'une éducation *de gangster*, où « éducation » est pris ici en un sens « périphérique » (Peters, 1966, p. 24). Car en apprenant l'extorsion, les jeux d'argent, le proxénétisme, le deal et l'usage de cocaïne, Henry n'a pas changé d'une manière désirable. Ce que présupposent pourtant les usages « centraux » d'« éducation » (*Ibid.*). Quand nous autres spectateurs assistons impuissants à la dérive progressive du personnage, nous avons bien en tête un tel contraste. Tout le génie de la réalisation de Scorsese consiste précisément à jouer sur l'opposition entre l'anormalité des apprentissages de Henry, et la normalité de ce que nous appelons « éducation ». Quand défile le générique de fin, nous pouvons certes dire qu'en apprenant à braquer des camions de marchandises, Henry a reçu une formation ; mais qu'en apprenant les meilleures façons de dissimuler un cadavre (en l'occurrence dans un trou d'une profondeur d'1m20 recouvert d'un sac de chaux vive), Henry a été éduqué, il y a un pas que l'usage ordinaire d'« éducation » semble interdire.

En suivant les suggestions du langage, on s'aperçoit effectivement qu'« éducation » se rapproche de « réforme », dans la mesure où « les deux concepts intègrent le critère selon lequel quelque chose qui vaut la peine (*worth while*) doit être atteint » (*Ibid.*, p. 25). Ordinairement note Peters, nous parlons d'« éducation » quand « quelque chose qui vaut la peine (*worth while*) est ou a été intentionnellement transmis d'une manière moralement acceptable » (*Ibid.*). C'est pourquoi les expressions « éducation à la citoyenneté », « éducation au développement durable » ou « éducation à la santé » sonnent moins bizarre à l'oreille qu'« éducation au mensonge », « éducation à la violence » ou encore « éducation au vol ». Pour ces trois derniers cas, c'est l'absence du critère portant sur la valeur des contenus transmis qui interdit leur subsomption sous le concept d'« éducation ».

### **De l'analyse conceptuelle à la philosophie morale et politique**

Que doit-on retirer de cette première phase d'analyse conceptuelle ? Essentiellement deux enseignements. Le premier paraîtra sans doute trivial ; mais n'est-ce pas une des caractéristiques de la philosophie que de remettre en mémoire « ce que nous savons quand personne ne nous le demande, mais que nous ne savons plus quand nous sommes censés l'expliquer » (Wittgenstein, 2004, §90) ? Platon ne voulait pas dire autre chose en liant philosophie et réminiscence. Quand nombre d'éducateurs en appellent aujourd'hui à des

« valeurs d'abstention » pour justifier leurs actions, il est bon de rappeler ce truisme que toute éducation vise un changement, une modification de la personne qui en bénéficie. Éduquer, c'est nécessairement intervenir dans la vie des autres. Vues sous cet angle, les « éducations à » n'ajoutent pas une nouvelle dimension au concept général d'« éducation » ; elles accentuent et renforcent une de ses composantes logiques essentielles : son aspect normatif. Dire qu'en éduquant ses enfants, tel couple ne poursuit rien en particulier, pas même l'évolution de leurs comportements ou le développement de leur potentiel, reviendrait à énoncer un non-sens. Un éducateur qui justifierait son activité par le seul respect des libertés de la personne éduquée ne pourrait tout simplement pas exercer son métier : il pourrait certes distraire, divertir, récréer ; mais pas éduquer. En appeler au seul respect et à la tolérance pour justifier son action revient à oublier qu'en éducation, il y a la *manière* – où ces valeurs sont indiscutablement essentielles – et la *matière* – c'est-à-dire la question de la nature des contenus à transmettre.

Or, le deuxième enseignement à tirer de l'analyse conceptuelle, c'est qu'il y a « éducation » certes quand il y a changement, mais pas n'importe quel changement. Nous avons vu en effet que la logique du concept d'« éducation » implique que le changement soit mélioratif, qu'il corresponde à un amendement. « La vérité écrit Peters, est que valoir la peine (*being worth while*) fait partie de ce que nous entendons par 'éducation' », au sens où « quelque chose de valeur doit être transmis » (Peters, 1965, p. 92). C'est pourquoi nous avons parlé ici non pas de la dimension transformative ou évolutive du concept d'« éducation », mais bien de sa « dimension normative ». Or, comme le rappelle Canguilhem, « Normer, normaliser, c'est imposer une exigence à une existence » (Canguilhem, 1966, p. 77). Et par « exigence », entendons ici « valeur ». La modification de l'existence visée par l'éducation ne saurait être neutre ; elle est nécessairement orientée par quelque valeur à laquelle la personne éduquée doit être initiée.

Nous touchons là le cœur de notre argumentation. Si l'analyse conceptuelle révèle le lien logique et nécessaire entre « éducation » et « valeur », elle ne dit rien en revanche de ce qui doit être considéré comme étant de valeur. Elle ne dit rien des critères sur lesquels nous nous appuyons pour considérer que l'enseignement des mathématiques ou de la poésie vaut plus la peine qu'apprendre à rouler une cigarette ou à décapsuler des cannettes de bières avec un briquet. La contribution de l'analyse conceptuelle à la recherche en éducation est par conséquent purement formelle. Si elle se limite au rappel que le concept d'« éducation » implique logiquement et nécessairement la transmission de ce qui « vaut la peine », c'est qu'il n'y a aucune nécessité logique à attribuer un contenu particulier à ce qui fait valeur. Pour

justifier la supériorité de l'apprentissage du grec ancien sur l'apprentissage de la dissimulation de cadavres, pour déterminer autrement dit les critères de ce qui « vaut la peine » en éducation, il nous faut quitter le paisible domaine de l'analyse conceptuelle pour entrer dans le champ polémique et controversé de la philosophie morale et politique.

## **II. La détermination d'une norme est nécessairement polémique**

Résumons brièvement notre argumentation. L'apport de cette première phase d'analyse conceptuelle a donc consisté à révéler que toute éducation comporte logiquement et nécessairement une dimension normative. Éduquer, c'est modifier de manière désirable le comportement, l'attitude, la perspective de la personne éduquée. Mais toute la question est de déterminer ce qu'il faut entendre ici par désirable. Et c'est à ce niveau qu'on réalise qu'une analyse approfondie du concept d' « éducation » débouche logiquement et nécessairement sur un questionnement d'ordre éthique et politique. Pourquoi ? Parce que, pour reprendre une formule fameuse de Platon, « le Bien est au-delà de l'essence » (Platon, 2011, 509b). Le Bien n'est pas un fait objectif qu'il suffirait de constater pour que nous tombions d'accord sur ce qui doit faire valeur. La preuve en est que nos sociétés démocratiques sont traversées par de multiples désaccords sur ce qui est désirable : construction de nouveaux aéroports, gestation pour autrui, discrimination positive, recherche sur les cellules souches de l'embryon, mariage homosexuel, renflouement des banques par le contribuable, etc. Tous ces exemples renvoient à des controverses sur la nature de ce qui est bien et de ce qui est juste. Mais parce que les valeurs sont une affaire de points de vue et de préférences (Canguilhem, 1966, p. 177), la détermination du Bien et du Juste ne peut être que polémique.

### **La coupure entre la normalité sociale et la normalité vitale**

Une précision néanmoins. Affirmer que les valeurs renvoient non pas à des choses mais à des points de vue, ce n'est pas pour autant tomber dans les travers d'un pur subjectivisme. La hiérarchisation de nos préférences, sans être définitivement gravée dans le marbre, n'est pas non plus complètement laissée à la libre appréciation de chacun. Si tel était le cas, nous ne serions pas en mesure de rendre compte du fait que l'adultère et le vol sont certes pour nous des pratiques peu morales ; mais elles ne sont pas aussi manifestement immorales que le meurtre, l'esclavage et *a fortiori* les génocides. Il y a là une graduation vers le pire. Si nous sommes en mesure de l'effectuer avec une certaine unanimité, c'est bien qu'il y a à la racine de nos jugements un ensemble de normes publiques et partagées auxquelles nous avons été initiés par éducation. Ce qui leur confère une forme de normalité.

Le problème, c'est que la normalité des jugements moraux – et plus généralement la

normalité d'une société – n'a pas la même consistance que la normalité d'un organisme. Ce qui spécifie la norme sociale par rapport à la norme vitale, c'est que la société porte en son sein un projet de normalisation que l'organisme ignore. À la différence des cellules qui composent l'organisme, les individus et les groupes qui composent une société ne sauraient déterminer une fois pour toute ce vers quoi cette société doit tendre. Là où l'organisme se trouve, la société se cherche. Canguilhem illustre ce dernier point par une remarque lumineuse : dans une société, il y a généralement consensus sur la nature des maux dont elle souffre : chômage, inégalités, racisme, réchauffement climatique. Ce qui fait débat, c'est bien plutôt l'idéal auquel cette société devrait tendre : plus juste, moins libérale, plus égalitaire, moins sécuritaire, plus écologique, etc. Pour ce qui concerne l'organisme, c'est l'inverse. La question de l'idéal auquel il doit tendre ne se pose pas : c'est l'organisme lui-même, en tant qu'il est en santé. Ce qui fait débat, c'est bien plutôt la nature des maux dont il souffre (Canguilhem, 2015, p. 643-672). Les sociétés humaines se caractérisent par une pluralité de projets de normalisation plus ou moins convergents. Et l'éducation, en tant qu'initiation à quelque chose de valeur, n'échappe pas à cette pluralité. Il n'y a pas consensus sur ce qui « vaut la peine » d'être transmis au moyen de l'éducation. La preuve en que les polémiques touchant aux finalités de l'éducation font régulièrement la une des journaux. Par où l'on voit comment l'analyse du concept d'« éducation », en révélant le lien logique et nécessaire entre « éducation » et « valeur », conduit de la dimension normative du concept d'« éducation » à sa dimension politique.

### **Quand y a-t-il politique ?**

L'argument selon lequel le concept d'« éducation » comporte nécessairement une dimension politique tient, comme nous venons de le voir, à l'impossibilité d'établir de manière péremptoire et définitive ce qui « vaut la peine » d'être transmis. Les valeurs a-t-on dit, ne sont pas des choses mais des points de vue, des préférences. Et dans nos sociétés libérales, caractérisées par ce que Rawls nomme « le fait du pluralisme raisonnable » (Rawls, 1995, p. 63), il y a une pluralité de points de vue légitimes sur ce qui est désirable. Tous ne sont cependant pas compatibles entre eux. Il nous faut donc choisir, hiérarchiser, ce qui donne lieu à des désaccords, des polémiques et des controverses sur les finalités de l'éducation. D'où le lien entre « éducation » et « politique », en raison de la contingence de ce qui peut faire valeur en éducation.

Mais pour affirmer comme nous venons de le faire qu'« éducation » et « politique » sont logiquement liés, encore faut-il clarifier ce que « politique » veut dire. Au regard de la

méthode que nous suivons dans cet article, il serait incohérent d'affirmer la liaison logique et nécessaire entre deux concepts alors qu'un des deux n'a fait l'objet d'aucune analyse. C'est ce que nous nous proposons de faire à présent, en mobilisant les travaux de Connolly en science politique. Notre choix se justifie par un souci de cohérence méthodologique, dans la mesure où ce chercheur conduit à propos du concept de « politique » le même type d'analyse logique que nous avons suivi concernant le concept d'« éducation ». À l'instar de Peters avec « éducation », Connolly ne cherche pas à proposer une définition de « politique » : cela reviendrait selon lui à arrêter de manière arbitraire les contours d'un « concept essentiellement contesté » (Gallie, 2014). Il s'agit davantage de « dresser la liste d'ingrédients possibles (ou de critères) de l'idée complexe de politique » (Connolly, 1983, p. 12). Connolly dégage alors un ensemble de 8 critères sur lesquels nous nous appuyons ordinairement pour dire quand il y a « politique ». « Sans doute écrit-il, aucune de ces dimensions n'est à elle seule suffisante pour établir un acte ou une pratique comme politique, bien que certaines d'entre elles sont certainement plus importantes que d'autres » (*Ibid.*, 14). Compte tenu du problème qui nous occupe – la justification d'actions éducatives par des valeurs d'abstention –, nous proposons de nous en tenir ici aux 4 premières. Selon Connolly, il y a ordinairement « politique » :

1. Quand les mesures (*policies*) sont appuyées par *l'autorité juridiquement contraignante* du gouvernement ;
2. Quand les actions impliquent une *décision* ou un *choix* parmi des options *viables* ;
3. Quand entre en ligne de compte le type de considérations et de motifs invoqués par les participants pour sélectionner une option disponible plutôt qu'un autre ;
4. Quand les résultats de la décision affectent les *intérêts*, les *souhaits* ou les *valeurs* d'un segment particulier de la population (*Ibid.*, p. 12).

Reprenons ces 4 critères, et rapportons les aux résultats de l'analyse que nous avons faite du concept d'« éducation » : nous pourrions ainsi déterminer plus précisément en quoi « éducation » et « politique » sont logiquement liés. Commençons par le quatrième critère, qui met en exergue la dimension normative commune aux deux concepts. C'est en effet parce que l'éducation affecte « les intérêts, les souhaits ou les valeurs d'un segment particulier de la population » (critère n°4) – en premier lieu la jeunesse –, qu'elle comporte nécessairement une dimension politique. Si les éducateurs sont légitimes à intervenir dans la vie des autres, c'est bien que « l'autorité juridiquement contraignante du gouvernement » (critère n°1) leur en donne le droit. Les justifications de l'éducation ne sauraient toutefois s'arrêter là. L'institution de ce qui « vaut la peine » par « l'autorité juridiquement contraignante du

gouvernement » ne garantit pas à elle-seule la valeur de ce que le gouvernement estime « désirable ». Dans le contexte occidental, toute tentative visant à asseoir la légitimité d'actions éducatives sur le seul pouvoir politique reste aujourd'hui encore hantée par le souvenir de l'endoctrinement par les gouvernements totalitaires du XXe siècle (Oakeschott, 1962 ; Reboul, 1977). C'est pourquoi il est moralement et politiquement nécessaire d'examiner le « type de considération et de motifs invoqués » (critère n°3) par les éducateurs pour justifier leurs actions. Si comme le pense Peters l'éducation est une initiation à ce qui est désirable, à quelles « options viables » (critère n°2) les éducateurs se réfèrent-ils pour décider et choisir (critère n°2 toujours) ce qui « vaut la peine » d'être transmis ? Qu'est-ce qui justifie en somme « le choix d'éduquer » comme dit Meirieu (1991) ?

### **III. Que vise l'éducation ?**

#### **L'émancipation par le savoir**

Traditionnellement, c'est-à-dire depuis Platon, on justifie l'éducation par un idéal d'émancipation et d'autonomie. C'est tout le sens de la fameuse allégorie de la caverne exposée au Livre VII de *La République*. L'éducation y est d'abord décrite comme un arrachement douloureux au confort de l'illusion et de la doxa ; mais cet arrachement en « vaut la peine ». Il est en effet la première étape d'une difficile ascension qui, du sensible à l'intelligible, mène progressivement de l'aliénation à la plénitude de son être – laquelle correspond pour Platon à une conversion au souverain Bien (Platon, 2011, 514a-521b). Le point déterminant de la justification traditionnelle de l'éducation, c'est qu'elle fait du savoir la condition de possibilité d'une telle conversion. Toute l'argumentation de la tradition inaugurée par Platon repose en effet sur l'idée que le savoir est émancipateur. Dans sa reformulation contemporaine par l'épistémologue Paul Hirst, cette expérience de libération est interprétée comme une initiation aux différentes « formes de savoir » que l'Humanité a développées sur des millénaires. Hirst en dénombre sept, elles-mêmes subdivisibles : mathématiques, sciences physiques, sciences humaines, histoire, religion, beaux-arts et à la littérature, philosophie (Hirst, 1965, p. 35). Si l'initiation à ces « formes de savoir » est « désirable » et en « vaut la peine », c'est qu'elles sont « les structures (*articulations*) fondamentales par lesquelles l'ensemble de l'expérience est devenue intelligible à l'Humanité, et représentent ainsi l'accomplissement le plus essentiel de l'esprit humain » (*Ibid.*, p. 30). Si l'initiation aux mathématiques, à l'histoire ou à la religion en « vaut la peine », c'est qu'elle ne laisse pas inerte la personne éduquée : elle la transforme en ceci que son rapport au monde se fait plus riche et plus complexe. On comprend dès lors que les anglo-

saxons puissent parler de *liberal education*, en raison de la vertu émancipatrice des « formes de savoir » :

« Pour l'éducation libérale, la liberté est un état en direction duquel travailler, et cela ne peut se faire qu'au moyen d'une initiation aux formes publiques de savoir, un processus par lequel l'esprit se réalise et la nature humaine démontre sa valeur » (Standish, 2003, p. 225-226).

### **Une vie bonne pour tout le monde**

Si nous nous permettons de rappeler ici ce qui « vaut la peine » pour l'éducation libérale, c'est que ce retour à la tradition permet d'amorcer l'élucidation du paradoxe qui nous occupe depuis le départ : savoir la justification d'actions normatives par des valeurs d'abstention qui présupposent une priorité du Juste sur le Bien. Rapportons en effet ce qui vient d'être dit des justifications de l'éducation libérale à la logique des « éducations à ». À la différence de la première, ce qui est « désirable » pour les secondes n'est pas prioritairement le développement de l'autonomie individuelle. C'est de contribuer collectivement à la prise en charge d'enjeux globaux. D'où leur forte dimension normative qui se justifie par l'urgence de rectifier, parmi les contenus éducatifs jusqu'alors transmis, ce qui nous a hélas conduit aux crises que nous connaissons.

Examinons le cas de l'éducation au développement durable (EDD). Conceptuellement, cette éducation comporte comme son nom l'indique une dimension normative : la norme du développement durable (Postma, 2002). Par le truchement de l'éducation, des instances politiques internationales comme l'UNESCO cherchent effectivement à faire évoluer les comportements des citoyens quant à leur consommation d'énergie (en recourant aux « énergies vertes »), leurs façons de voyager (en favorisant les transports en commun ou la bicyclette), leurs façons de consommer (en privilégiant les « circuits courts »), etc. Cette dimension normative conduit donc l'éducateur non seulement à établir des distinctions entre plusieurs modes de vie possibles, mais surtout à les hiérarchiser en fonction de la norme de « durabilité » (Jickling, 1998-1999). Une telle hiérarchisation présuppose donc une conception *commune* de la vie bonne. Mais ce faisant, l'EDD entre en contradiction avec ce que la tradition libérale tient pour désirable : savoir l'autonomie de la personne éduquée qui, conformément à l'axiome libéral de la priorité du Juste sur le Bien, est libre de développer sa propre conception de la vie bonne. Nous avons autrement dit affaire ici à deux conceptions contradictoires de ce qui « vaut la peine » en éducation : la transformation des pratiques sociales pour l'EDD, qui ne peut faire l'économie d'un questionnement public et politique sur

la nature de la vie bonne et du bien commun (priorité du Bien sur le Juste) ; l'autonomie pour la conception libérale de l'éducation, qui fait du respect de la liberté individuelle la clé de voûte de toute valeur (priorité du Juste sur le Bien). Parce qu'elle vise « une vie bonne pour tout le monde » (Gibert, 2021), l'EDD réactualise en fait l'un des plus grands dilemmes de la philosophie politique. Il s'agit du dilemme qui opposa jadis la pensée politique des Anciens à celle des Modernes selon l'expression consacrée de Constant (2010), et qui oppose aujourd'hui les libéraux aux communautariens :

« Une société juste a-t-elle pour tâche de promouvoir la vertu de ses citoyens ? Ou bien la loi qu'elle se donne se doit-elle de rester neutre et ne pas trancher entre les conceptions concurrentes de la vertu, de sorte que les citoyens puissent, par eux-mêmes, choisir librement la façon de vivre qui leur semble la meilleure ? » (Sandel, 2016, p. 18)

### **L'arrière-plan libéral du schème conceptuel éducatif**

Que l'éducation retrouve à la faveur de « l'effervescence contemporaine des propositions d'éducatifs » (Lebeaume, 2012) un des plus difficiles problèmes de la philosophie politique n'a rien de contingent. Cela tient comme on l'a vu à la dimension normative du concept général d'« éducation », dimension que les « éducatifs » accentuent particulièrement. Tout le problème est alors de déterminer ce qui doit faire norme en éducation : vie bonne ou respect des libertés individuelles ? Le paradoxe qui nous occupe depuis le départ trouve ici une clé d'élucidation. L'hypothèse explicative que nous en donnons est la suivante : si de nombreux éducateurs justifient paradoxalement des actions normatives par des « valeurs d'abstention » comme le respect et la tolérance, cela tient à la tension entre ce qu'ils font et le schème conceptuel par lequel ils pensent ce qu'ils font. L'incohérence de ces justifications peut en effet être comprise comme le symptôme d'un conflit de valeurs : d'un côté, l'urgence des problèmes climatiques justifie que l'École s'en saisisse au moyen d'actions éducatives visant à rectifier les comportements qui alimentent la destruction l'environnement (priorité du Bien sur le Juste). Mais en promouvant ainsi une conception de la vie bonne parce que « durable », les éducateurs entrent d'un autre côté en contradiction avec ce qui « vaut la peine » pour la tradition libérale : l'autonomie individuelle (priorité du Juste sur le Bien). Or, c'est de cette tradition inaugurée par Platon que nous avons hérité notre concept d'« éducation », ainsi que les concepts qui lui sont afférents (enseignement, savoir, intérêt, etc.).



Et on ne saurait modifier notre schème conceptuel à notre guise : les concepts que nous employons font l'objet d'un usage public, au sens où ils sont les résidus d'une histoire collective et multiséculaire. En les utilisant, nous nous inscrivons de fait dans cette histoire. Le langage ordinaire est le lieu où se sédimentent « toutes les distinctions que les humains ont jugé utile de faire, et toutes les relations qu'ils ont jugé utile de marquer au fil des générations » (Austin, 1996, p. 144). Les mots que nous employons relèvent d'une forme de vie publique, et résultent en ce sens d'une longue tradition collective faite d'usages patiemment privilégiés. Pour paraphraser Heidegger, nous dirions ainsi que le langage de l'éducation a une dimension « historique » :

« Quand nous questionnons de façon apparemment naturelle et non prévenue en direction de la chose [éducative], alors parle déjà dans la question une opinion préalable sur la choséité de la chose [éducative]. Déjà dans la façon de questionner parle l'histoire » (Heidegger, 1971, p. 52).

Cette histoire, c'est celle de la conception libérale de l'éducation qui constitue l'arrière-plan de notre schème conceptuel éducatif. Par le truchement des concepts que nous employons ordinairement, la conception libérale détermine toujours déjà le regard que nous posons sur les phénomènes éducatifs. Dans la mesure où les acteurs des « éducations à » utilisent le langage de l'éducation, ils héritent eux-aussi de cette histoire multiséculaire, où ce qui « vaut la peine » en éducation est assimilé au développement de l'autonomie individuelle. Et c'est de la tension entre la normativité de leurs actions éducatives d'une part, et le présupposé libéral qu'embarque d'autre-part le schème conceptuel par lequel ils pensent ces actions, que résulte l'incohérence consistant à justifier par des « valeurs d'abstention » (héritage libéral des Modernes), des pratiques qui présupposent une prise de position quant à la nature de la vie bonne (héritage des Anciens, réactualisé par l'EDD).

### **Conclusion : Une « politique du bien commun » – oui, mais comment ?**

Au terme de cette enquête conceptuelle, une question demeure : comment rétablir une cohérence dans les justifications des « éducations à » ? Nous souhaiterions esquisser deux pistes de réflexion en guise de conclusion.

1°) La première consisterait à reconnaître que l'éducation, parce qu'elle implique logiquement et nécessairement un changement mélioratif, ne saurait faire l'économie d'une discussion publique des différentes conceptions de la vie bonne. C'est là ce que Sandel appelle une « politique du bien commun » (Sandel, 2016, p. 384-394). Pour le libéralisme politique, une

telle « politique du bien commun » constitue une transgression civique d'autant plus dangereuse que nous vivons dans des sociétés où coexistent différentes conceptions de la vie bonne : le fameux « fait du pluralisme raisonnable » épinglé par Rawls (1993). La soustraction de la politique aux considérations morales relatives à la vie bonne (Priorité du Juste sur le Bien) est par conséquent tenue par les libéraux comme la condition de possibilité du respect des droits individuels et de la liberté de choix. Mais peut-on tenir jusqu'au bout ce type de raisonnement libéral à propos de l'éducation ? Dans la mesure où le concept d'« éducation » comporte logiquement et nécessairement une dimension normative, la réponse ne peut être que négative. Justifier son action éducative par des « valeurs d'abstention » comme le respect et la tolérance, cela permet certes de répondre à la question de la *manière* de l'éducation ; mais cela laisse entièrement ouverte la question de sa *matière*. C'est pourquoi, dans nos sociétés démocratiques, la détermination de « ce qui vaut la peine » en éducation ne saurait être découplée d'une réflexion politique sur la nature du bien commun et de la vie bonne. Par où l'on voit comment l'analyse logique du concept d' « éducation », en conduisant de sa dimension normative à sa dimension politique, débouche nécessairement sur la question d'une « éducation au politique ».

2°) Nous reconnaissons volontiers qu'un tel cheminement vers une « éducation au politique » ne va pas sans obstacle. A commencer par le langage de l'éducation. Et ce sera la deuxième piste de recherche que nous souhaiterions évoquer en conclusion.

Nous avons vu que les « éducations à » se caractérisent par une accentuation particulièrement forte de la dimension normative du concept général d' « éducation ». Mais les éducateurs sont-ils pour autant tous disposés à assumer comme telle la dimension normative de leur métier ? Nous pensons que non. Cela se manifeste de manière exemplaire dans le langage des acteurs de terrain comme des institutions : en lieu et place d' « éduquer », nombre d'entre eux préfèrent recourir à des termes métaphoriques tels que « sensibiliser », « partager » ou encore « accompagner ». Or, ce sont là des termes sous-normatifs, qui renvoient davantage à des « valeurs d'abstention » qu'à des « valeurs d'intervention » comme la solidarité ou la loyauté.

« Accompagner » est sur ce point paradigmatique. De nombreuses recherches indiquent qu'il tend aujourd'hui à « supplanter celui d'éducation » (Michel, 2013 ; Paul, 2016 ; Pirone, 2020). Or, dire « j'accompagne ce jeune » est pour l'éducateur moins exigeant que de dire « j'éduque ce jeune ». Car « accompagner », contrairement à « éduquer », n'implique pas comme condition logique et nécessaire de « changer de manière désirable » la personne éduquée (Peters, 1966). Si bien qu'en substituant « accompagner » à « éduquer », c'est la

dimension normative de l'activité éducative qui est neutralisée. Mais ce faisant, c'est dans le même temps l'épineuse question de la justification des pratiques éducatives par une certaine conception *commune* de la vie bonne qui est évacuée au nom de la *privatisation* des valeurs morales.

### Références bibliographiques

- Audigier, F. (2006). Comment évaluer les effets de l'éducation sur la citoyenneté ? Questionner d'abord l'amont : curriculums, représentations et pratiques. In *La citoyenneté par l'éducation*. Colloque du Ministère de l'éducation nationale, 24-25 novembre 2005. Paris : MEN, 38-56.
- Audigier, F. (2009). L'école et l'éducation à la citoyenneté : le choix de miser sur l'histoire. Entretien réalisé par J.-F. Cardin, *Formation et profession*, Bulletin du CRIFPE, 16(1), 9-16.
- Austin, J. (1996). *Écrits philosophiques*. Paris : Seuil.
- Baillargeon, N. (2011). *L'éducation*. Paris : Flammarion.
- Barthes A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Revue Éducatives*, 1, 2017, ISTE- Open source : Londres.
- Barthes, A., Lange, J.-M., Tutiaux-Guillon, N. (Eds.) (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts de « éducations à »*. Paris : L'Harmattan.
- Blackburn, S. (2005). *The Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford : Oxford University Press.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Canguilhem, G. (2015). *Œuvres complètes*, tome IV. Paris : Vrin.
- Chalmeau, R., Julien, M.-P., & Léna, J.-Y. (2016). Les valeurs dans les représentations de l'éducation au développement durable chez des étudiants et des professeurs des écoles, *RDST* [En ligne], 14 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 29 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdst/1442> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdst.1442>
- Chauvigné, C. (2017). Laïcité à l'école : évolution du concept dans une approche historique et juridique ». *Éducation et socialisation* [En ligne], 46 | 2017, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 19 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2695> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2695>
- Colburn, B. (2010). Anti-Perfectionisms and autonomy. *Analysis*, 70(2), p. 247- 256.
- Connolly, W. E. (1983). *The Terms of Political Discourse*. Martin Robertson : Oxford.
- Constant, B. (2010). *De la liberté des Anciens comparée à celle des modernes*. Mille Et Une Nuits : Paris.
- Dworkin, R. (1985). *A Matter of Principle*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fabre, M. (2014). Les « Éducatives à » : problématisation et prudence, *Éducation et socialisation* [En ligne], 36 | 2014, mis en ligne le 07 octobre 2014, consulté le 02 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/875> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.875>

- Fabre, M., Hagège, H., Reynaud, C. (2014). Dossier Les éducations à., *Éducation et socialisation* [En ligne], 36 | 2014, mis en ligne le 07 octobre 2014, consulté le 02 octobre 2020. <https://doi.org/10.4000/edso.872>
- Forquin, J.-C. (1989). La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960. *Revue française de pédagogie*, 89, 71-91.
- Gallie, W. (2014). Les concepts essentiellement contestés. *Philosophie*, 3(3), 9-33. <https://doi.org/10.3917/philo.122.0009>
- Gibert, A.-F. (2021). L'établissement, la bonne échelle pour l'éducation au développement durable ? *EduBref*, janvier. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Edubref/detailsEdubref.php?parent=accueil&edubref=10>
- Heidegger, M. (1971). *Qu'est-ce qu'une chose ?*. Paris : Gallimard.
- Hirst, P. (1965). Liberal Education and the Nature of Knowledge. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education* (pp. 113-140). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H., & White, P. (Eds.) (1998). *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*. 4 Volumes. London : Routledge.
- Jickling, B. (1994). Studying Sustainable Development: Problems and Possibilities. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 19(3), 231-240.
- Jickling, B. (1998-1999). De la nécessité d'une analyse conceptuelle en éducation relative à l'environnement. *Réflexions sur le langage de la durabilité. Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 1, 79-95.
- Lange, J.-M. (2015). Éducation et engagement : La participation de l'École à relever les défis environnementaux et de développement, *Éducation relative à l'environnement* [Online], Volume 12 | 2015, mis en ligne le 20 mai 2015, consulté le 22 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ere/441> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.441>
- Lange, J.-M. (2017). Educations a-disciplinaires, entre récits et pratiques : un paradoxe didactique ? Le cas de l'éducation au développement durable. *Revue Éducatives*, 1, 2017, ISTE-Open source : Londres.
- Lange, J.-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. In F. Drouilleau-Gay et A. Legardez. *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Octarès éditions, 2020.
- Lebeaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des éducations à, regards prospectifs pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale*, 50, 11-24.
- Lebeaume, J. (2015). Les « éducations à... », apprendre à être et à juger. *Les idées en mouvement*, 223, 10 (Le trimestriel de la ligue de l'enseignement).
- Michel, M. (2013). De l'éducation à l'accompagnement, quelles questions pour le travail social ? *Vie sociale*, 4(4), 177-190.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. ESF : Paris.
- Nietzsche, F. (1985). *La généalogie de la morale*. Paris : Gallimard.
- Oakeshott, M. (1962). *Rationalism in Politics*. Methuen&Co : London.
- Pachod, A. (2019). De l'école-sanctuaire à l'école sans murs. *Recherches en éducation* [En ligne], 36 | 2019, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 19 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/946> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.946>

- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Peters, R. S. (1965). Education as initiation. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education* (pp. 87-111). London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.
- Pirone, I. (2020). L'accompagnement en éducation : une nouvelle façon d'esquiver la rencontre avec l'adolescent ?. *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 21-35.
- Platon (2011). *Oeuvres complètes*. Flammarion : Paris.
- Postma, D. W. (2002). Taking the Future Seriously : On the Inadequacies of the Framework of Liberalism for Environmental Education. *Journal of Philosophy of Education*, 16(1), 41-56.
- Rawls, J. (1995). *Libéralisme politique*, Paris : P.U.F.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris : P.U.F.
- Sandel, M. (2016). *Justice*. Paris : Albin Michel.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable, *Chemin de Traverse*, 4, 31-47.
- Scheffler, I. (1966). *Philosophy and Education*. Boston : Allyn & Bacon, Inc.
- Scorsese, M. (1990). *Les Affranchis* [film cinématographique]. Warner Bros.
- Standish, P. (2003). The Nature and Purposes of Education. In R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 221-231). Oxford : Blackwell Publishing Ltd.
- Strawson, P.-F. (1985). *Analyse et métaphysique*. Paris : Vrin.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard : Paris.