

Dictionnaire de philosophie de l'éducation

Notions essentielles



PÉDAGOGIES [références]

Alain Kerlan et Bérengère Kolly

(sous la direction)

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

Sous la direction d'Alain Kerlan
et Bérengère Kolly

Dictionnaire de philosophie de l'éducation

Notions essentielles

Composition : Myriam Labarre

© 2021, ESF Sciences humaines
SAS Cognitia
3, rue Geoffroy-Marie
75009 Paris

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN 978-2-7101-4364-2

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection Pédagogies
en fin d'ouvrage et sur le site www.esf-scienceshumaines.fr*

Table des matières

Introduction 9

Première partie
Concepts clés et notions socles

• Autorité 17	• Intérêt 41
• Bildung 18	• Jeu 42
• Corps 20	• Laïcité 44
• Culture 21	• Liberté 45
• Désir 23	• Méthode(s) 46
• Discipline 24	• Nature 48
• Droits 25	• Normes, normativité 49
• École 27	• Personne 51
• Enfance 28	• Pouvoir 52
• Éthique 30	• Savoir 54
• Famille 31	• Sensible 55
• Fin(s), finalité(s) 33	• Temps 56
• Former, formation 34	• Transmission 58
• Ignorance 35	• Travail 59
• Image, imaginaire 37	• Utopie 61
• Instruction, instruire 38	• Valeur 62
• Institution 39	• Violence 63

Deuxième partie
Grands problèmes

• Altérité, autrui.....	67	• Émancipation.....	92
• Apprendre, apprentissage.....	68	• Enquête.....	94
• Art(éducation artistique).....	70	• Esthétique (éducation esthétique).....	95
• Attention(formation de l'attention).....	71	• Expérience.....	96
• Autonomie.....	72	• Fait religieux (enseignement du).....	98
• Coéducation.....	74	• Forme scolaire.....	99
• Constructivisme.....	75	• Individu et collectif.....	101
• Coopération.....	77	• Pédagogie (et philosophie).....	102
• Créativité.....	78	• Pédagogie (et didactique).....	104
• Démocratie.....	80	• Problème, problématisation.....	105
• Déontologie.....	81	• Réforme.....	107
• Développement/ développementalisme.....	82	• Sciences (et éducation).....	108
• Dressage.....	84	• Sanction.....	109
• Éducabilité.....	85	• Socialisation.....	111
• Éducation intégrale.....	87	• Vertu épistémique.....	112
• Éducation morale et civique.....	88	• Volonté (formation de la volonté).....	113
• Enseigner/éduquer.....	89		
• Égalité-équité.....	91		

Troisième partie

Questions vives et imports

• Accompagnement	117	• Identité	141
• Bienveillance.....	118	• Inclusion.....	142
• Capabilité	120	• Inconscient	144
• Capitalisme (et école)	121	• Innovation.....	145
• Care	122	• Interculturel, interculturalité	147
• Citoyenneté	124	• Neuro-éducation	148
• Compétence	125	• Numérique (écriture).....	150
• Discrimination.....	126	• Paradigme.....	151
• Diversité.....	128	• Philosophie pour/ avec les enfants.....	152
• Éducation à	129	• Postmodernité	154
• Écologie (et éducation).....	131	• Post-vérité	155
• Écrans.....	132	• Reconnaissance.....	157
• Émotion	134	• Reproduction.....	158
• Esprit critique.....	135	• République	160
• Expertise.....	137	• Vie scolaire	161
• Genre-Sexe	138		
• Hétérotopie	140		
La Sophied.....	163		
Liste des auteurs	165		

Introduction

Il n'y a guère de question, parmi celles qui nous semblent à la fois les plus importantes et les plus difficiles à décider, dont le traitement ne doive commencer par une mise en garde que le questionneur devrait s'adresser à lui-même à propos de la façon dont il est susceptible de se laisser manœuvrer à son insu par le langage.

J. Bouveresse,
De la philosophie considérée comme un sport de combat,
Agone, 2015, p. 2.

À la question de Friedrich Hölderlin « à quoi bon des poètes ? », le dramaturge Wouajdi Mouawad répondait : « pour trouver les mots et les gestes justes ». À la question « à quoi bon des philosophes, de la philosophie, en éducation ? », une réponse qui ne serait pas très éloignée pourrait être : pour que la tâche et la responsabilité d'éduquer et de penser l'éducation s'y retrouvent, dans le foisonnant vocabulaire où elles se disent et parfois se perdent ; pour que la pensée et la pratique éducatives s'éclairent mutuellement.

Que vous soyez enseignant, étudiant ou formateur, que vous soyez éducateurs, éducatrices, ou tout simplement parents, simples citoyens, cette prolifération du lexique de l'éducation, vous la connaissez, vous y êtes exposés à des degrés divers. Elle est visible dans les débats et les controverses que suscitent bien souvent les questions d'éducation relayées régulièrement par les médias, et donnent lieu à divers essais qu'on peut trouver en tête de gondole des librairies, notamment dans les périodes de rentrée scolaire. Elle est à l'œuvre dans le langage des politiques éducatives comme dans celui des spécialistes de l'éducation et de l'enfance. Dans ce lexique foisonnant de l'éducation, bien sûr, demeurent des termes depuis toujours nécessaires à l'action et à la pensée éducatives. Le terme « autorité » par exemple est de ceux-là. Mais nombre de ces notions appartenant au vocabulaire fondamental de l'éducation et auxquelles se consacre traditionnellement la réflexion philosophique – la notion d'autorité en fait partie – sont aujourd'hui de plus en plus incertaines.

Nous n'avons formulé qu'à moitié la question d'Hölderlin. Elle ne demande pas seulement « à quoi bon des poètes ? », mais très précisément : « à quoi bon des poètes *en temps de détresse* ? ». La comparaison s'arrête là, il ne s'agit pas de reprendre l'antienne des Cassandre déplorant la prétendue fin de l'école. Proposons plutôt d'affirmer que l'incertitude et les hésitations qui semblent avoir cours actuellement en éducation sont le signe d'une école, d'une éducation qui qui se cherchent et se réinventent, l'expression des problèmes et des enjeux qui les traversent et les travaillent. Se donner les moyens de mieux comprendre ces problèmes et ces enjeux, c'est tout l'objet de cet ouvrage et du parcours qu'il propose en s'arrêtant sur une centaine de ces notions dans lesquelles se dit aujourd'hui l'éducation. Non pas seulement un « dictionnaire », si on entend par là une série de définitions ; mais plutôt un réseau de notions-boussoles, pour mieux s'orienter dans les nombreuses réflexions qu'exige plus que jamais l'éducation.

Nous avons fait le choix d'organiser cet ouvrage par type d'entrées : les « notions socles », les « grands problèmes » et les « questions vives ».

Les « notions socles » (première partie) correspondent principalement à des concepts, que l'on pourrait en outre qualifier de *classiques* en philosophie de l'éducation : école, autorité, savoir, institution... Ces concepts servent d'appui à la pensée éducative : sans considération explicite et claire de leurs enjeux, il paraît difficile de penser de manière plus complexe. Partant, ils aident à penser des grandes questions éducatives : quelles sont les différences entre éduquer, instruire, enseigner, former ? Que recouvre l'idée de *fin* en éducation ? Comment peut-on mobiliser, dans ce champ et ses pratiques, le jeu, l'intérêt ou encore la nature ? Les différentes entrées peuvent encore être lues en articulation les unes aux autres : quels rôles respectifs ou communs peuvent avoir la famille, le collectif, la société dans l'éducation ? L'éducation doit-elle être nécessairement adossée à une méthode ? Dans cette partie, deux types de notions socles ont été réunies : il s'agit ou bien de notions spécifiques du lexique de la philosophie de l'éducation (école, former...), ou bien de notions philosophiques essentielles *traitées du point de vue des problématiques éducatives* (violence, liberté, sensible...). Aux lecteurs, nous espérons ainsi proposer des repères pour penser des concepts qui, souvent, ont traversé le temps.

L'entrée « grands problèmes » (deuxième partie) permet d'aborder quelques-unes des problématiques récurrentes en éducation. Les termes retenus, comme *enquête*, peuvent être explorés de manière différente, sans que l'analyse prétende les résoudre ; le plus souvent en effet ils portent une contradiction ou une difficulté intrinsèque. *L'éducabilité* est ainsi à la fois un fondement et une utopie de tout agir éducatif ; le *dressage* est contraire à l'idée d'éducation mais semble parfois en constituer une part indissociable. Les problèmes ici présentés peuvent mener à la controverse, ou à des positions contrastées, comme

l'éducation intégrale, l'enseignement du *fait religieux* ou encore le triplet *sanction, punition et récompense*. Comme problématiques récurrentes et fondatrices, ces termes s'inscrivent dans l'histoire ; c'est notamment le cas de la *forme scolaire*, de *l'éducation morale et civique*. Ils ouvrent à des enjeux politiques (*démocratie, individu et collectif*) et pratiques (*formation de l'attention* ou de la *volonté*) : c'est donc dans cette partie de l'ouvrage que le lecteur trouvera la notice *pédagogie*, confrontée à la didactique et à la philosophie.

Si les termes qu'abordent les deux premières parties s'inscrivent dans le temps long, les « questions vives » (troisième partie) sont à l'inverse ancrées dans une forme d'actualité. Les *écrans*, l'*expertise* ou encore la *post-vérité* sont des notions qui interpellent notre temps, et du même coup l'éducation : qu'est-ce que la philosophie de l'éducation peut en dire ? Sans sacrifier à l'effet de mode, il s'agit de prendre distance avec des termes parfois utilisés sans recul (*accompagnement, compétence, éducation à*), ou encore de prendre le temps de s'arrêter sur des termes contemporains qui témoignent tant des interrogations et des remaniements à l'œuvre dans l'éducation d'aujourd'hui (*genre-sexe, émotion, inconscient...*) que de la manière dont les traitent les politiques éducatives : la *citoyenneté*, l'*esprit critique*, la *République*. Dans cette rubrique se retrouvent également des imports, dans le champ de la philosophie de l'éducation, de termes lui étant initialement étrangers (*reproduction, capacité, care*), issus d'autres branches de la philosophie ou encore empruntés à la diversité des sciences sociales et humaines. Plus que jamais, dans une telle présentation, la problématisation est essentielle : pour prendre du recul, pour considérer autrement des termes qui nous semblent familiers, voire qui envahissent notre quotidien (*écologie, bienveillance*).

Cette tripartition possède sa part inévitable d'arbitraire ; pour telle ou telle notion, le lecteur pourra se demander si elle n'aurait pas sa place dans une autre partie de l'ouvrage. De même, les termes retenus ne recouvrent pas de manière exhaustive l'ensemble des entrées possibles ; ils n'y prétendent d'ailleurs pas. Reste que ces notices dans leur détail et dans leur agencement entendent proposer, de manière cohérente, un certain regard, celui de la démarche philosophique. Les philosophes aiment à rappeler, avec Platon, que les mots sont nécessaires pour penser ; mais ils aiment aussi rappeler qu'il ne faut pas laisser les mots penser à notre place. Là se trouvent notre espoir et notre ambition : que cet ouvrage montre à l'œuvre, en travail, un certain nombre d'armes philosophiques aidant à s'orienter, à prendre du recul, à déjouer les éventuelles chausse-trappes, à pointer aussi, parfois, les doubles discours ou les incohérences. Le souci de *problématisation*, qui est au cœur de chaque notice, met en lumière la contradiction ou le paradoxe, pointe les controverses, souligne les enjeux et fait penser. La *critique* déplace le point de vue, met en question, met en circulation les idées, engage à penser autrement. Le *déplacement* permet de considérer un terme sous

un autre jour, quitte à rendre volontairement étranger un concept pourtant familier, dans ce processus d'*étrangement* cher à l'historien Carlo Ginzburg. Ainsi, la pensée s'active et se réactive.

Chacun des nombreux auteurs et autrices qui ont apporté leur pierre à cette entreprise le savent bien et n'en sont pas dupes : il est en partie paradoxal de mettre en dictionnaire des concepts, même éducatifs ; c'est comme si nous prétendions mettre en boîte une pensée mouvante et toujours en construction. Il n'est d'ailleurs pas impossible que certaines notices fassent réagir, car elles reflètent parfois un *angle possible*, donc limité et critiquable, pour envisager un concept. Voilà pourquoi nous préférons parler de *boussole* ou de *repères*.

Une notice au moins ne figure pas dans cet ouvrage, délibérément ; il s'agit de celle qui aurait été consacrée à son objet même : la philosophie de l'éducation. Notre choix a été de la montrer à l'œuvre, en actes, dans chacune des notices qu'elle travaille, certes selon des approches qui diffèrent en fonction de la diversité des auteurs et des points de vue possibles, mais portée par une visée commune, qui tient au rapport que la philosophie entretient avec les mots. L'une des meilleures formulations de cette visée commune se trouve sous la plume de Valéry, en forme de conseil : « Il faut prendre garde aux premiers mots qui prononcent une question dans notre esprit¹ ». Ou, sous une forme plus directe et limpide, et particulièrement appropriée pour définir la philosophie dont l'éducation a plus que jamais besoin, au § 4.112 du *Tractatus logico-philosophicus* de Ludwig Wittgenstein : « Le but de la philosophie est la clarification logique des pensées. La philosophie n'est pas une théorie, mais une activité. Une œuvre philosophique se compose essentiellement d'éclaircissements ». Ce sont de tels « éclaircissements », modestement, que nous espérons proposer aux lecteurs dans ces pages.

Cette manière de présenter la philosophie de l'éducation, on l'aura compris, consiste à l'approcher par ses fonctions. Des trois fonctions traditionnellement attribuées à la philosophie de l'éducation – fonction épistémologique, fonction élucidatrice, fonction axiologique² – la fonction élucidatrice est au cœur de notre démarche. Élucidatrice, la philosophie de l'éducation sait que les réalités éducatives sont faites de l'entrelacement de discours et de pratiques instituées. Le sort et le sens qu'une société réserve à son école et à son éducation se jouent dans cet entrelacement. On n'y accède qu'en l'éclairant, le déchiffrant, le démêlant. Le premier pas est l'attention aux mots qui tout à la fois les désignent et les masquent : *compétence*, par exemple, est un terme qui exige cette attention élucidatrice.

1. Paul Valéry (1957). « Poésie et pensée abstraite », *Œuvres*, 1, Paris : Gallimard/Pléiade, p. 1316.

2. Michel Fabre (1999). « Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? », dans J. Houssaye (1999). *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*. Paris : ESF, p. 269-298.

La fonction épistémologique est également ici mobilisée. Elle participe d'ailleurs également d'une volonté élucidatrice. Comme insistait Olivier Reboul, « il existe aujourd'hui des *sciences de l'éducation*. La philosophie de l'éducation ne peut pas plus les ignorer qu'une philosophie du langage la linguistique³ ». Il serait bien téméraire de réfléchir à ce que signifie *apprendre*, à ce qu'est *l'attention* et ce que sont les enjeux de son éducation en ignorant tout de ce qu'en disent aujourd'hui les neurosciences et les didactiques. Encore faut-il s'y rapporter sans oublier le propos et la démarche de l'épistémologie, qui est de « réfléchir sur les énoncés de ces sciences, de s'interroger sur leur valeur, leurs sens, leurs limites », comme y invitait également Olivier Reboul.

Comme suffirait à le montrer ce dernier propos, référant à la valeur et au sens la vigilance philosophique à l'égard des sciences mobilisées en éducation, il faut constater que la fonction axiologique et la considération des finalités demeurent comme l'horizon de la philosophie de l'éducation : il n'y a pas d'éducation sans valeur, à commencer par celle que revêt l'éducation en elle-même. Une véritable pensée de l'éducation considère nécessairement l'éducation comme « le propre de l'homme », et commence par prendre acte de « ce fait fondamental et absolument premier que l'homme existe en formation, que la formation est une structure de l'existence⁴ ».

Nous touchons ici à la nécessité qu'existe une philosophie *de* l'éducation, de la même façon qu'est nécessaire qu'existe une philosophie politique, dès lors que l'homme peut être défini comme « animal politique ». L'expression « philosophie *de* l'éducation » peut cependant s'avérer insuffisante, dès lors qu'elle situe la philosophie et l'éducation dans une relation d'extériorité, l'éducation y étant l'objet auquel « s'applique » la réflexion philosophique. Faut-il alors lui préférer l'expression « philosophie *pour* l'éducation⁵ » ? L'expression aurait l'avantage d'indiquer que la philosophie « tout court » a vocation à irriguer *de l'intérieur* la réflexion et la pratique éducatives, mieux en conformité avec la fonction que lui avait attribuée son institutionnalisation dans la formation des enseignants, dont on ne peut ignorer qu'elle se trouve aujourd'hui bien menacée.

Il nous reste, avant de laisser le lecteur, la lectrice se saisir des entrées que lui proposent les notices réunies dans cet ouvrage, à en souligner un caractère important : il est le fruit d'un travail collectif, et de la conviction partagée des nombreux auteurs et autrices qui ont permis de le faire naître (près d'une cinquantaine), de la nécessité de la philosophie de l'éducation, du « compagnonnage » de la philosophie, pour quiconque se soucie pleinement de la tâche et de

3. Olivier Reboul (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 7.

4. Michel Fabre, *op. cit.*, p. 273.

5. Alain Kerlan (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Paris : ESF.

la responsabilité d'éduquer. C'est la conviction et la raison d'être de la Société Francophone de Philosophie de l'Éducation (Sofphied), à l'origine de ce projet, et qui en a assuré l'élaboration. Cette association œuvre d'abord à rendre visibles les travaux de la philosophie de l'éducation en France, par l'organisation de colloques réguliers, par des publications collectives et depuis 2020, par l'édition d'une revue, *L'Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation* (Arphé)¹. Tout en soulignant l'importance d'une approche philosophique des questions éducatives pour notre temps, elle engage un dialogue continu avec différentes disciplines, tout comme avec d'autres traditions éducatives venues d'ailleurs. En cela, ce dictionnaire est sans nul doute une étape symbolique pour ce champ singulier qu'est la philosophie de l'éducation en France.

Enfin, cette association a l'ambition de maintenir ouverte l'exigence qui la porte, en offrant la possibilité de suivre sur son site, les réflexions, débats, que pourrait susciter la centaine de termes dont traite le présent ouvrage, mais aussi d'autres notions, qu'il n'aborde pas (il ne prétend pas à l'exhaustivité) mais dont l'intérêt, voire l'urgence, pourraient inviter à s'y arrêter. Le site de la Sofphied sera ainsi un prolongement en mouvement des pages qui suivent.

Alain Kerlan, président
Bérengère Kolly, vice-présidente de la Sofphied



www.sofphied.org

1. <https://www.sofphied.org/annuel-de-la-recherche-en-philosophie-de-l-education/qu-est-ce-que-l-arphe/>

Première partie

Concepts clés et notions sociales

AUTORITÉ

Si toutes les civilisations connaissent l'autorité, la modernité démocratique est indissociable d'une crise de l'autorité, touchant ce qu'elle peut être (sa définition) et les manières dont elle peut s'exercer (ses formes pratiques). Pour Hannah Arendt, la relation d'autorité n'existe que si toutes les personnes concernées reconnaissent la légitimité de hiérarchies où chacun a sa place fixée : en particulier, l'adulte est au-dessus de l'enfant, ce qui fonde son autorité d'éducateur. Une trinité de l'autorité l'articule ainsi à la religion et à la tradition, qui servent à graduer ces échelles hiérarchiques dans les sociétés humaines. Or, la modernité politique remet en cause ces normes : la question de la légitimité de l'autorité et des conditions de sa reconnaissance s'y pose donc. Cette crise de l'autorité est-elle similaire en politique et en éducation ? Si pour Hannah Arendt, il est nécessaire d'opérer une distinction, d'autres après elle en ont relativisé le caractère opératoire pour saisir le contemporain.

L'autorité n'est pas réductible à un statut institué ; elle ne se confond pas avec le pouvoir (possibilité de contraindre légalement). Le terme latin de *potes-tas* définit ce pouvoir légal des magistrats, distinct de l'*auctoritas*, qui relève de l'influence informelle. Le pouvoir statutaire n'est pas nécessairement accompagné d'autorité. L'autorité n'est pas non plus l'exercice abusif d'une puissance sur autrui, l'autoritarisme. Parce qu'elle exclut la contrainte physique et/ou psychique, l'autorité n'est ni la violence, ni la domination, ni la persuasion, ni la manipulation. Elle n'est soluble ni dans le fait de séduire (agir par charme), ni dans celui de convaincre (agir en argumentant). La séduction ne s'adresse qu'au sujet de passion, l'argumentation qu'au sujet de raison. Or, l'autorité doit tenir compte des deux dimensions, en respectant la liberté de celui auquel elle s'adresse.

L'autorité est une relation de médiation proposée par un individu à un autre, qui en reconnaît la légitimité et en est influencé dans sa trajectoire de vie. Elle permet ainsi l'appropriation progressive des ressources civilisationnelles qui font de l'humain un être de culture.

L'autorité est une notion très discutée. On trouve ainsi toute une tradition, des Lumières aux travaux d'inspirations psychanalytique ou psychosociologique des années 1960-1970, qui critiquent l'autorité sous sa forme traditionnelle et souhaitent la bannir de l'éducation. Il s'agit généralement de discuter le pouvoir de contraindre qu'ils voient dans l'exercice de l'autorité. D'autres considèrent que bien des difficultés rencontrées dans l'éducation contemporaine sont directement la conséquence d'une autorité insuffisamment affirmée ou respectée, qu'il faudrait donc restaurer.

La plupart des travaux philosophiques actuels sur l'autorité soulignent le caractère indispensable dans l'éducation de certaines formes de médiations, d'influences et de responsabilités que la notion d'autorité peut recouvrir, et aussi l'impossibilité croissante de la pratiquer sous sa forme passée. L'autorité en éducation serait à réinventer, en la rendant compatible avec l'idéal d'éducation à l'autonomie. La question de la métamorphose, radicale ou partielle, de l'autorité au contact de la modernité démocratique et de ses principes reste ouverte.



Bibliographie

- ☛ Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- ☛ Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). « Fin ou métamorphose de l'autorité », dans *Conditions de l'éducation* (p. 133-214). Paris : Stock.
- ☛ Prairat, E. (dir.). (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

BILDUNG

À la racine du concept, il y a l'image (*Bild*) et sa polysémie incommensurable. Son antonyme sémantique est *Erziehung* (de *ziehen*, « tirer »), qui renvoie au développement linéaire et continu. *Bildung* désigne un processus complexe, d'évolution/involution, discontinu et multiforme. C'est un intraduisible, ce qui signifie que, dans son champ sémantique, il est un foyer de tensions et il réfère à des forces antagonistes. D'où l'équivoque de sa traduction : formation ou éducation.

Le concept se structure chez le théologien et philosophe du XIII^e siècle Maître Eckhart, dans une rupture assumée avec l'augustinisme : l'image n'est plus le modèle à reproduire, mais la saisie globale par le sujet de sa propre construction, dans un dépouillement de toute vérité. La mystique affirme la capacité du sujet à la métamorphose, c'est-à-dire à sa propre formation à partir de lui-même sans transcendance de surplomb. En éducation, la rupture est réalisée par Philippe Mélancthon, qui donnera au luthéranisme la base durable d'une institution séculière orientée sur la formation de soi, dans un retour vers la tradition stoïcienne.

ENSEIGNER SANS EXCLURE

La pédagogie du colibri
Sylvain Connac

ENSEIGNER, UN MÉTIER SOUS CONTRÔLE ?

Coordonné par Olivier Maulini
et Monica Gather Thurler

FAIRE L'ÉCOLE, FAIRE LA CLASSE

Précis de pédagogie
Philippe Meirieu

FAIRE LA CLASSE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Tout ce qu'il faut savoir pour débiter
dans le métier
Bernard Rey

FAIRE TRAVAILLER LES ÉLÈVES À L'ÉCOLE

Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch

LA FINLANDE : UN MODÈLE ÉDUCATIF POUR LA FRANCE ?

Paul Robert

FORMER LES ENSEIGNANTS

Pour un développement professionnel
fondé sur les pratiques de classe
Luc Ria

LES GESTES PROFESSIONNELS

DANS LA CLASSE

Éthique et pratiques pour les temps
qui viennent
Dominique Bucheton

HARCÈLEMENT ET CYBERHARCÈLEMENT À L'ÉCOLE

Une souffrance scolaire 2.0

Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette

HARCÈLEMENT SCOLAIRE :

LE VAINCRE, C'EST POSSIBLE

La méthode de la préoccupation partagée
Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette

INNOVER AU COEUR DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Monica Gather Thurler

L'INSTANT D'APPRENDRE

Une approche dynamique de l'échec scolaire
Emmanuelle Plantevin-Yanni

JE EST UN AUTRE

Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse
Jacques Lévine et Jeanne Moll

JOURNAL D'UNE ENSEIGNANTE

Rencontre avec des penseurs de l'éducation
Gérard Morin et Daniel Olivier-Lamesle

LIRE OU DÉCHIFFRER

L'apprentissage de la lecture en question
Éveline Charmeux

MARIA MONTESSORI ET CÉLESTIN FREINET : VOIX ET VOIES POUR NOTRE ÉCOLE

Bérengère Kolly et Henri-Louis Go

MÉTIER D'ÉLÈVE

ET SENS DU TRAVAIL SCOLAIRE

Philippe Perrenoud

LES MICROLYCÉES

Nathalie Broux et Eric de Saint-Denis

MILLE ET UNE PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

Pour animer son cours et innover en classe
André de Peretti et François Muller

LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

EN FORMATION INITIALE

ET EN FORMATION CONTINUE

Daniel Hameline

L'ORGANISATION DU TRAVAIL,

CLÉ DE TOUTE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Philippe Perrenoud

OSER LES PÉDAGOGIES NUMÉRIQUES À L'ÉCOLE

Enjeux et exemples pratiques
Denis Cristol

OSEZ LES PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES AU COLLÈGE ET AU LYCÉE

Guillaume Caron, Laurent Fillion, Céline Scy
et Yasmine Vasseur

OÙ VONT LES PÉDAGOGUES ?

Sous la direction de Jean Rakovitch

LA PÉDAGOGIE À L'ÉCOLE DES DIFFÉRENCES

Fragments d'une sociologie de l'échec
Philippe Perrenoud

PÉDAGOGIE ALTERNATIVE EN FORMATION D'ADULTES

Éducation pour tous et justice sociale
Rémi Casanova et Sébastien Pesce

PÉDAGOGIE DE L'ACTIVITÉ,

POUR UNE NOUVELLE CLASSE INVERSÉE

Alain Taurisson et Claire Hervieu

PÉDAGOGIE :

DICTIONNAIRE DES CONCEPTS CLÉS

Apprentissage, formation
et psychologie cognitive.
Françoise Raynal et Alain Rieunier

PÉDAGOGIE, DES LIEUX COMMUNS

AUX CONCEPTS CLÉS

Philippe Meirieu

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE :

DES INTENTIONS À L'ACTION

Philippe Perrenoud

LA PÉDAGOGIE ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE

Le courage des commencements
Philippe Meirieu

LA PÉDAGOGIE : UNE ENCYCLOPÉDIE POUR AUJOURD'HUI

Sous la direction de Jean Houssaye

PÉDAGOGUES DE L'EXTRÊME

Rémi Casanova et Sébastien Pesce

LA PERSONNALISATION DES APPRENTISSAGES

Agir face à l'hétérogénéité, à l'école
et au collège

Sylvain Connac

POUR UN ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT
Faire écrire des textes en classe
Luc Baptiste

PRÉLUDES À UNE PÉDAGOGIE MAJEURE
Écrits sur l'école (1974-2009)
Daniel Hameline

PREMIERS PÉDAGOGUES :
DE L'ANTIQUITÉ À LA RENAISSANCE
Sous la direction de Jean Houssaye

PRÉPARER UN COURS
Tome 1 : Applications pratiques
Alain Rieunier

PRÉPARER UN COURS
Tome 2 : Les stratégies pédagogiques efficaces
Alain Rieunier

PRÉVENIR LES SOUFFRANCES D'ÉCOLE
Pratique du Soutien au Soutien
Jacques Lévine et Jeanne Moll

QUAND L'ÉCOLE PRÉTEND PRÉPARER À LA VIE...
Développer des compétences ou enseigner
d'autres savoirs ?
Philippe Perrenoud

QUELLE POSTURE ENSEIGNANTE
POUR UNE RELATION EDUCATIVE APAISEE ?
Faire face aux situations difficiles
Jean Duvillard

QUESTIONNER POUR ENSEIGNER
ET POUR APPRENDRE
Le rapport au savoir dans la classe
Olivier Maulini

RÉCONCILIER LES ENFANTS AVEC L'ÉCRITURE
Éveline Charmeux

REPENSER L'ÉCHEC ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE
Vers une clinique des apprentissages
Jean-Sébastien Morvan

RÉUSSIR L'ÉCOLE DU SOCLE
Francis Blanquart et Céline Walkowiak

LES RUSES ÉDUCATIVES
Cent stratégies pour mobiliser les élèves
Yves Guégan

LA SAVEUR DES SAVOIRS
Disciplines et plaisir d'apprendre
Jean-Pierre Astolfi

S'ENGAGER DANS LA RECHERCHE
EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
Le champ de l'éducation
Augustin Mutuale, Guy Berger

SOCLE COMMUN ET COMPÉTENCES
Pratiques pour le collège
Annie Di Martino et Anne-Marie Sanchez

STIMULER LA MÉMOIRE
ET LA MOTIVATION DES ÉLÈVES
Une méthode pour mieux apprendre
Jean-Philippe Abgrall

UN TEMPS POUR APPRENDRE
Annick Delachanal Perriollat

LE TRAVAIL COLLABORATIF DES ENSEIGNANTS
POURQUOI ? COMMENT ?
Travailler en équipe pour plus d'efficacité
Jean-Claude Meyer

LE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE
Jean Houssaye

UN JOURNAL SCOLAIRE POUR RÉUSSIR
(À) L'ÉCOLE
Vers une pédagogie du chef d'œuvre
Jean-Pierre Marcadier

VIVRE LES DISCIPLINES SCOLAIRES
Vécu disciplinaires et décrochage à l'école
Sous la direction d'Yves Reuter