

Poucet, B. (Ed) (2021). *L'Éducation en tension(s)*. Artois Presses Université. 280 p.

Le concept de « tension » est donné – dans une note de bas de page d'une des contributions de l'ouvrage – en exemple de *concept fluide* selon le philosophe Bergson ; une fluidité maintenue, même si « l'intelligence stabilise encore et toujours le mouvant [...] tant que l'esprit, accompagnant [le] processus de stabilisation, fluidifie continûment, au moyens d'images, les catégorisations établies » (p. 233, note). La fluidité du concept expliquerait ainsi le pluriel du titre : *stabilité* du concept de tension, *pluralité* des images qui l'incarnent et le fluidifient en continu. Et en effet, l'ouvrage, résultant d'un colloque en 2015 entre membres d'un même laboratoire français de recherche en éducation et rassemblant dix-sept contributions réparties en quatre parties, multiplie les images possibles de *L'Éducation en tension(s)*.

Le titre indique alors le principe que le Centre amiénois de recherche en éducation et en formation (CAREF, Université de Picardie Jules Verne) s'est donné à lui-même pour réunir (et/ou mettre en tension ?) les perspectives de ses membres : prendre *l'éducation* pour objet, à partir d'ancrages divers, pour en penser la ou les tension(s). Les disciplines de référence sont multiples : sciences de l'éducation bien sûr, science politique, sociologie, histoire, psychologie, didactique, philosophie. Les objets ou, faudrait-il dire, les prétextes, encore plus :

- Dans une première partie « *Tension(s) entre le local, le national et le global ?* » : effets des critères de la Banque mondiale sur l'évolution du système éducatif de Centrafrique, politique éducative européenne appliquée au cas du management des universités, crispation nationale à partir d'un événement local (affaire du « foulard » de Creil), relations entre communes et États, effets de l'accélération sociale sur l'éducation.
- Dans une deuxième partie « *Tension(s) dans la transmission des savoirs ?* » : scolarisation de la littérature de jeunesse, échanges autour de l'enseignement de la géographie dans le cadre d'un forum en ligne d'enseignant-e-s, approches disciplinaire ou développementale de la manipulation d'objets en maternelle, finalités utilitaire ou éducative de l'enseignement des mathématiques au primaire, figures idéal-typiques et philosophiques de la transmission.
- Dans une troisième partie « *Tension(s) dedans / dehors* » : effets inégalitaires des choix curriculaires en Éducation Physique et Sportive et enjeux de la notion de projet pour penser et accompagner des adolescences différentes.
- Dans une quatrième partie « *Tension(s) épistémique(s)* » : enseignement du français au travers de l'observation réfléchie de la langue ou de l'espagnol au lycée entre la langue comme objet et la langue comme projet, relations entre laboratoire et terrain scolaire en psychologie, réflexions sur la différence entre professer et créer des idées à partir de Bergson, analyse didactique d'un jeu d'apprentissage graphophonologique.

Une telle concaténation des entrées en matière participe – en l'accentuant – de l'impression « kaléidoscopique » que peut provoquer la variété des travaux rassemblés, comme le reconnaît Bruno Poucet, éditeur principal de l'ouvrage, en choisissant ce terme dans l'introduction. Le centre de recherche revendique cette pluralité sans éluder, précise-t-il aussi, « les tensions intellectuelles possibles entre des approches qui peuvent être différentes mais cherchent en dépit de tout, une certaine convergence » (p. 11), ce qui se rattacherait même au projet des sciences de l'éducation depuis leur fondation en 1967. Les perspectives sont donc variées, rassemblées, ajoute-t-il encore, dans « un ensemble cohérent puisque, quelle que soit l'échelle utilisée, elles sont, d'une manière ou d'une autre, traversées par la question politique avec la volonté d'améliorer les conditions mêmes de l'action éducative » (p. 13).

L'entreprise est au moins doublement intéressante : intellectuellement d'abord, en mettant en valeur la diversité interne du champ des sciences de l'éducation sans chercher à en construire artificiellement l'unité ni accentuer la question politique mentionnée ci-dessus ; éditorialement ensuite, en adoptant une ligne sobre qui donne lieu à des textes précis et courts qui ne multiplient pas les références ; un travail d'édition ayant sans doute été mené avec minutie pour en arriver à ce résultat.

Au-delà de ces qualités, on pourrait éventuellement regretter que les échanges et les débats internes que les séances du CAREF ont nécessairement entraînés ne soient pas eux aussi documentés, et même problématisés, notamment dans les introductions (celle de l'ouvrage et celles de chacune des parties), elles aussi très sobres. À moins que cette manière de faire ne soit délibérée, et c'est plausible, pour ne pas surdéterminer les apports spécifiques de chaque intervention, les réduisant en quelque sorte sous le chapeau d'une théorisation globale ou « enveloppante », d'après un mot de Michel Foucault dans un cours de 1976.¹ Celui-ci évoquait au même

¹ Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société*. EHESS-Gallimard / Seuil. [1^{er} cours, janvier 1976]. p.7

endroit, sur le fond d'une « sorte de friabilité générale des sols », un « caractère essentiellement local de la critique ». Il remarquait aussi une évolution des discours critiques (on pourrait dire des recherches en général) vers une « sorte de production théorique autonome, non centralisée, c'est-à-dire qui n'a pas besoin, pour établir sa validité, du visa d'un régime commun ». Pas d'autre régime commun donc, pourrait-on dire à partir de cet emprunt, pour les recherches présentées dans cet ouvrage que celui du concept de tension, mis localement en images, quelle que soit l'échelle de référence, autour d'objets, d'enjeux, de dilemmes et de protagonistes bien identifiés de l'éducation.

L'ouvrage trouvera sa place sur les tables des chercheuses et chercheurs, surtout peut-être si elles et ils travaillent aussi à l'accompagnement de la relève. La variété des objets mais celle aussi des méthodes, et plus encore la liberté des approches, faisant de cette somme ouverte – dont les tensions demeurent irrésolues – une matière exemplaire. La brièveté des textes n'empêche pas, au contraire, leur rigueur : que cela soit dans l'analyse sociologique d'une controverse, dans la conceptualisation didactique d'un jeu d'apprentissage, dans l'étude comparée de documents curriculaires, dans l'interprétation des pratiques et des discours d'enseignant-e-s (de géographie, de langue ou d'EPS), ou encore dans l'exercice d'une typologie philosophique des modes de transmission.

Ajoutons enfin à ce tableau l'*envoi*, signé André Robert (conseiller scientifique de longue date du Centre), qui réussit le tour de finesse de parcourir à rebours le cheminement de l'ouvrage pour rappeler au lecteur et à la lectrice son propre parcours et l'aider à compenser l'effet de légère dispersion. L'auteur souligne le dynamisme et la prise de risque (il évoque un « courage épistémologique ») que l'idée de « co-penser » empruntée à Blanchard-Laville incarnerait, par-delà « les différences sinon divergences » des approches, tout comme par ailleurs le choix d'un « polyglottisme scientifique » souligné avec Ardoino, à l'intérieur d'un même laboratoire. Le pluriel des tensions étudiées et proposées à la discussion ne s'en explique que d'autant mieux, de même celui *des* sciences de l'éducation, dont l'ouvrage se réclame à raison.

Manuel Perrenoud, Université de Genève