

« EDUCATION A LA SANTE » : DEFI POUR LES SCIENCES DE L'EDUCATION ?

Guy Avanzini

Université Lyon II  
Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation  
86, Rue Pasteur  
69365 LYON CEDEX 07  
guy.avanzini@laposte.net

---

**Mots-clés :** éducation à la santé, sciences de l'éducation, pédagogie, axiologie

**Résumé.** L'émergence de tentatives « d'éducation à » la santé, la citoyenneté, etc... conduit à observer le renversement qu'elle pourrait induire de l'approche scolaire ; classiquement ordonnée autour des « disciplines », peut-elle se réorganiser et se recentrer autour d'objectifs sociaux dont l'étude mobiliserait des connaissances empruntées à ces disciplines ? Entreprendre une éducation à la santé suppose que la première puisse vraiment servir à la seconde. N'est-ce pas là une illusion, un renouveau d'une véritable illusion sur le pouvoir de l'éducation ? Et l'erreur ne vient-elle pas de ce que cette conviction est solidaire d'une anthropologie rationaliste, comme si l'être humain était conduit par la raison et non, au moins autant sinon davantage, par des facteurs affectifs et émotionnels ? Enfin, quelle est la validité des recherches -et, plus globalement, de la recherche action- engagées à cette fin ? In fine, les sciences de l'éducation, dont relève l'éducation à la santé, ne seraient-elles pas plutôt des sciences pour l'éducation ?

---

La notion émergente de « Education à la Santé » qui peut, au premier regard, paraître étonnante, justifie pour cette raison même d'être examinée à propos tant de sa signification intrinsèque que de ses implications et incidences. Elle soulève en effet trois interrogations, à la fois distinctes et solidaires:

- D'abord, elle s'inscrit dans un vaste mouvement, dont elle constitue l'une des manifestations et qui est susceptible d'affecter toute la conception de l'enseignement : c'est un problème d'ordre pédagogique ;
- Elle postule ensuite que l'entretien de la santé relève de l'éducation: c'est un problème d'ordre philosophique, ou anthropologique;
- Enfin, elle élargit le champ de compétence des sciences de l'éducation et de la recherche qui en relève: c'est un problème d'ordre épistémologique.

C'est sur ces questions, voire ces défis, que nous proposerons quelques observations.

I

On assiste présentement à une tendance qui valorise et préconise, parfois même en les introduisant dans les programmes scolaires, divers projets d'éducation à ... : à la citoyenneté, à l'environnement, aux risques majeurs et au développement durable, à la sexualité, enfin à la santé. Nous ne chercherons ici ni à savoir comment s'y prendre pour atteindre ces fins, ni à juger de la validité, éventuellement suspecte, de certaines de ces notions, ni à évaluer la pertinence des méthodes préconisées; mais nous voudrions discerner la signification de ces entreprises et de la rupture qu'elles introduisent avec la démarche habituelle de l'Ecole. Celle-ci s'est en effet organisée en référence à des (« disciplines », c'est-à-dire à des objets bien circonscrits, dont l'étude suppose une méthodologie et une didactique censées appropriées à leur nature. Or l'éducation à ... implique au contraire de ne plus les prendre pour contenus de l'enseignement, mais de les mettre au service d'un projet -ici, la santé- dont l'approche comporte d'en mobiliser

plusieurs: histoire, géographie, biologie, morale etc. C'est donc un phénomène pédagogique original, qui mérite d'être repéré, analysé et évalué sous divers aspects.

Dans cette perspective, en effet, les programmes ne sont plus conçus en fonction de « matières », mais recentrés tout autrement, sur des buts d'ordre collectif. Il ne s'agirait pas, dès lors, de transmettre, moyennant les transpositions didactiques opportunes, des savoirs scientifiques avérés et éprouvés, en vue d'en diffuser la connaissance, mais de promouvoir des visées de type social, voire socio-politique, comme la citoyenneté, ou la santé. On passe ainsi de l'enseignement qui se propose de susciter l'assimilation d'objets identifiés et stables à celui qui entend favoriser l'obtention de certains objectifs réputés désirables.

Or, qui dit objectif désirable dit « valeur », c'est-à-dire ce qui mérite, voire requiert, d'être honoré et promu. Clairement ou confusément, mais nécessairement, toute pratique éducative s'inscrit sur un horizon axiologique. Cependant, par nature, une valeur n'est pas démontrable; elle relève, pour reprendre la thématique de Perelman (1977), d'une argumentation, qui s'efforce d'en établir le bien-fondé, de la légitimer, mais qui n'est jamais péremptoirement achevée ni définitivement conclusive et qui peut et même appelle, d'être toujours prolongée et approfondie. Par là, elle implique une dimension éthique, avec le caractère prioritaire, mais aléatoire et précaire, qui s'y attache.

Et c'est bien ce que signifie ici, à sa manière, l'appel au terme d'éducation, substitué à celui d'instruction. Ce choix n'est pas anodin. Il ne s'agit pas d'une « instruction » sanitaire, qui distribuerait des informations censées objectives, mais du désir de susciter l'adhésion à une certaine conception et l'adoption des conduites correspondantes. Pour en prendre un exemple voisin, A. Mougnotte a étudié les polémiques soulevées en 1882, lors des débats sur l'instauration de l'instruction civique dans les programmes de l'Ecole élémentaire, entre ceux qui revendiquaient de l'appeler « éducation civique », car ils en attendaient qu'elle fit aimer les nouvelles institutions républicaines, et ceux qui exigeaient de se limiter à une instruction, destinée seulement à les faire connaître, au lieu de chercher, sous prétexte de civisme, une occasion de plus de diffuser l'idéologie laïciste (Mougnotte, 1991). *Mutatis mutandis*, il en va de même: parler d'éducation à la santé, n'est-ce pas tenter d'imposer une certaine conception, possible mais discutable, de la « bonne » santé, alors que la manière d'entendre celle-ci n'est ni évidente, ni universelle, vu les composantes nombreuses (biologiques, sociologiques, psychologiques, morales et spirituelles) qu'elle intègre, et sur les rôles respectifs desquelles la discussion demeure pleinement ouverte.

A-t-on bien pris la mesure de cette recentration et de ses implications ? Si elle n'est certes pas critiquable *a priori*, encore faut-il en bien expliciter la signification, ce que le discours « officiel », ou apparenté, semble, une fois encore, négliger. Ne s'agit-il d'un épisode supplémentaire de cette oscillation du système scolaire entre un conservatisme aveugle et des innovations irréfléchies à l'origine de cruelles méprises ? En outre, est-on prêt à substituer une approche pluridisciplinaire à la juxtaposition de disciplines ? Certes, celles-ci ne sont pas le simple décalque de savoirs ordonnés à l'obtention, jugée socialement indispensable, de certaines connaissances mais, si variées que soient les raisons de leur introduction dans les programmes, ils sont néanmoins référés à une matière déterminée. Or, ici, c'est la fonction sociale qui est première, organisatrice de la mobilisation de savoirs empruntés à plusieurs disciplines dont, de plus, la hiérarchisation peut s'avérer conflictuelle. Enfin, quel est le support de ce renversement ? triplement, mais vaguement, apparenté autant à la conception décrolyenne des centres d'intérêt qu'à la pédagogie du projet ou à une vision constructiviste du sujet acteur de sa formation, l'éducation à la santé risque de souffrir contradictoirement mais simultanément de cet éclectisme et du défaut d'un soubassement homogène. Le volontarisme politique, de quelque idéologie qu'il se prévale, ne fonde aucune légitimité épistémologique.

Ce problème pédagogique en enveloppe un autre, d'ordre simultanément anthropologique et philosophique. La position d'une finalité dite éducative -ici la promotion de la santé- n'a en effet de pertinence que dans la mesure où l'éducation peut en être le moyen approprié. Or c'est précisément là une hypothèse qui ne va nullement de soi et qui appelle d'être justifiée.

Il s'agit en effet de confier l'avenir de la santé à l'éducation, voire de constituer celle-là en objectif de celle-ci; cela suppose que la première puisse être sauvegardée ou améliorée par la seconde et que chacun puisse ainsi, moyennant cet apport initial, gérer la sienne. On postule ainsi une éducatibilité spécifique; et cette supposition est, au moins, partiellement nouvelle, dans la mesure où la réglementation officielle avait plutôt l'habitude de recourir à la contrainte, comme le montre le caractère obligatoire des vaccinations ou de divers contrôles et bilans, aussi bien que l'abandon à « l'expert », réputé seul compétent pour prescrire et « ordonner » les thérapeutiques appropriées. Le nouveau dispositif scolaire signifie, dans sa logique même, que l'on ferait désormais confiance à chacun pour se soigner, c'est-à-dire, moyennant les apports appropriés, devenir là aussi acteur.

Certes, cette croyance est généreuse, optimiste et stimulante. Mais, rappelons-le, l'éducatibilité est d'abord un postulat; et non pas d'emblée un savoir. Elle ne devient telle qu'après vérification. Elle s'inscrit dans cet immense courant de pensée, qui attribue à l'éducation et, plus encore, à l'Ecole une portée considérable et lui confère une valeur éminente, en y voyant un, sinon le facteur décisif du progrès des sociétés; c'est là une constante de la pensée pédagogique qui l'a légitimée à ses propres yeux et a nourri une multiplicité d'initiatives présentées comme assurées d'une portée à long terme, au contraire de l'activité politique qui, sans doute, peut imposer plus vite ses fin par la force publique mais, faute de parvenir à susciter toujours l'adhésion, est frappée de précarité et demeure aléatoire.

Cependant, cet espoir est-il fondé ? Sa vérification est-elle-même cherchée ? Et les démentis successifs que l'histoire lui inflige régulièrement ne montrent-ils pas qu'il est anthropologiquement abusif ou excessif ? Il suppose en effet que l'homme soit conduit par la seule raison et que ce que celle-ci lui enseigne, l'Ecole étant le lieu que spécifie et qui privilégie la raison, entraînera sa conduite. N'est-ce pas là une illusion ? Suffit-il d'instruire des méfaits de l'alcool pour prévenir l'alcoolisme ? Et suffit-il de réciter sans erreur le code de la route pour bien conduire et se conduire ? La vertu morale de prudence est-elle réductible à l'observation simpliste et littérale d'un quelconque arrêté municipal ? Cette méprise un peu naïve tient à l'ignorance du rôle de facteurs affectifs, notamment inconscients, bien plus forts que la raison. En outre, la portée de celle-ci est menacée par l'influence grandissante de facteurs sociaux comme les médias et les pressions publicitaires, qui ne cessent de contredire les conseils salutaires. Ces nouvelles éducations à ... ne sont-elles donc pas une réactivation également utopique et euphorique d'une chimère tenace ? Et comment comprendre que celle-ci survive à ses déconvenues et ne cesse de renaître ?

Quoiqu'il en soit, les positions sur le facteur déterminant du progrès demeurent réparties en deux groupes antagonistes : pour l'un, l'éducation est apte à renouveler la vie publique ou, plus encore, en serait seule capable; pour l'autre, au contraire, l'évolution de l'institution scolaire n'est que, et ne peut être que la résultante d'un bouleversement global et structurel qui précède le sien. La plus traditionnelle, la première conception a longtemps gardé une sorte de privilège, voire de monopole. Commune à beaucoup de philosophies et, implicitement, à de nombreux fondateurs d'établissements et de congrégations, elle reste aujourd'hui vigoureusement soutenue. Mais cette foi dans l'éducation et l'Ecole se heurte frontalement à ceux aux yeux de qui le progrès est, à l'inverse, suspendu au politique, qui ultérieurement pourra éventuellement susciter et entraîner une réforme pédagogique. Telle est, notamment, la position des sociologues et aujourd'hui, après Durkheim, de Bourdieu et de tout son courant de pensée. Or, si on la transpose dans le registre de la santé, cette alternative, amène à se demander si c'est bien l'éducation qui en permettrait l'amélioration ou si celle-ci n'est pas plutôt suspendue à une politique sociale qui, plus ou moins scientifiquement fondée, permettrait alors une éducation à la santé et l'adhésion à ses conclusions. Ainsi, est-ce l'éducation qui éradiquera l'alcoolisme, le tabagisme et les diverses addictions aujourd'hui déplorées, ou des mesures coercitives de prohibition, que rend souvent impossible la

défensivité victorieuse de certains intérêts professionnels. Que penser, en revanche, de la portée d'une éducation à la santé que contredit simultanément une publicité tapageuse en faveur de ce qu'elle déconseille?

### III

Enfin, cette extension du champ de l'éducation élargit simultanément celui des sciences de l'éducation et confirme leur évolution vers ce que l'on pourrait plus judicieusement appeler des sciences pour l'éducation. De fait, lorsque les grades académiques qui les instaurent universitairement furent créés, en 1967, elles se sont trouvées d'emblée en proie à une oscillation entre deux stratégies: soit conquérir leur reconnaissance institutionnelle par leur crédibilité scientifique, soit répondre aux attentes du terrain, qui désirait, quant à lui, en recevoir au plus vite l'indication de pratiques efficaces. La santé pourrait ici être concernée. Une opposition apparaît donc entre une démarche volontiers néopositiviste, quantitativiste, et une autre, plus désireuse d'innovation et de transformation que de soumission aux canons de la recherche objective. D'où la distinction introduite entre « sciences de l'éducation » et « sciences pédagogiques » orientées d'emblée vers la recherche d'une amélioration des résultats, ou entre recherche en éducation et recherche sur l'éducation ; la deuxième désignerait le registre fondamental, et la première correspondrait plutôt à une intention innovatrice; mais d'autres utilisent la même distinction en sens inverse. B. Charlot se demande même si les sciences de l'éducation doivent produire des effets dans le champ du quotidien ou, au contraire, en abandonner le projet et viser exclusivement l'accroissement des savoirs (Charlot, 1977). Le problème, depuis, n'a cessé de se poser et s'est même accentué avec la perte croissante de confiance dans l'Ecole qui marque notre époque et l'induction d'un certain découragement, instruit précisément pour l'impact des travaux « scientifiques » comme ceux de Bourdieu. Au total, il y aurait une opposition entre un secteur militant, préoccupé d'efficacité à court terme, et celui des sciences de l'éducation, facteur de désarroi de certains, mais peu exploité ; (qu'on songe par exemple à la résistance à l'assimilation des travaux de docimologie, à la sauvegarde éperdue d'une conception gaussienne tendant à maintenir la conviction de l'inégalité des capacités intellectuelles, ou encore à la conviction de la différence innée des potentiels intellectuels des individus).

Aussi bien, dans les départements universitaires où elles sont enseignées, il est clair que les disciplines composantes, (biologie, histoire, sociologie, ethnologie, psychologie etc.) mènent leurs recherches chacune selon sa propre méthodologie; et elles demeurent parallèles, juxtaposées, étrangères les unes aux autres, voire exposées aux tendances hégémoniques de telle ou telle et à des affrontements idéologiques sous-jacents, menacées d'émiettement ou de dispersion. On a montré comment la biologie se situerait « à droite », si l'on peut dire, à travers des travaux comme ceux de Debray-Ritzen, la sociologie manifestement « à gauche » avec Bourdieu et son école, et la psychologie plutôt « au centre »; des phénomènes comme la dyslexie qui prêtent à des interprétations divergentes selon qu'elles émanent de biologistes, de sociologues ou de psychologues, illustrent bien cet arrière fond idéologique. Or, leur isolement même les place dans l'impossibilité de saisir le fait éducatif dans toute sa complexité, et met en évidence son irréductibilité à une seule approche. Si on considère par exemple l'échec scolaire, il est manifeste que ni la sociologie, ni la psychologie, ni la biologie ne suffisent, à elles seules, à en rendre compte et que ce phénomène ne peut être rendu intelligible que par une collaboration de type interdisciplinaire, à laquelle chacune de ces approches demeure trop tentée de se dérober, pour protéger sa spécificité ou asseoir sa suprématie.

C'est bien cela qui a conduit à vouloir substituer aux recherches de laboratoire la recherche action, caractérisée précisément par la mobilisation de plusieurs disciplines pour éclairer les problèmes éducatifs actuels et identifier de « bonnes pratiques », permettant une amélioration au sein des classes. C'est ainsi que se sont globalement constituées les praxéologies. Il faut ici signaler le rôle décisif de l'éducation des adultes, et plus particulièrement, de l'analyse épistémologique d'Henri Desroche, pour les valider ; encore faut-il noter que, en dépit de ses efforts, elles demeurent contestées par les sciences dites « dures ». Or, en bonne logique, l'étude des problèmes que pose une éducation centrée sur des objectifs, comme la santé, relève très

spécifiquement de la recherche-action, ordonne à évaluer la pertinence et la validité des pratiques inventées en vue d'y pourvoir. Mais les sciences de l'éducation sont-elles d'ores et déjà capables de s'organiser autour de cette épistémologie, seule apte à fonder leur inter-disciplinarité, ou ne demeurent-elles pas en proie à une logique néo-positiviste qui les inhibe en induisant la juxtaposition, éventuellement concurrentielle, des disciplines parallèles, plutôt que leur coopération et leur participation à une démarche qui mobiliserait la conjonction de leurs méthodologies respectives ?

\*\*\*

Tels sont les trois problèmes majeurs -pédagogique, anthropologique et épistémologique- que nous semble soulever l'avènement d'une « éducation à la santé ». Encore celle-ci amène-t-elle à s'interroger sur ce qu'il en adviendra: quel est l'avenir de ce mouvement de recentration ? S'agit-il d'une mode de type éphémère, vouée à demeurer marginale et à n'entretenir qu'une activité latérale, à côté de disciplines demeurant identiques à elles-mêmes, ou engage-t-il une transformation à long terme qui, vu l'extrême lenteur des évolutions pédagogiques, inaugurerait, discrètement mais de manière irréversible, un genre de révolution copernicienne ? Dans le premier cas, comment ce secteur latéral s'aménagerait-il au sein de programmes déjà accusés d'être excessifs ? Connaîtra-t-il une valorisation qui assurerait son avenir, ou demeurera-t-il résiduel, servant seulement à occuper les heures creuses ? Dans le second cas, en perçoit-on suffisamment la portée et la signification ? Ce mouvement est-il susceptible, à terme, d'impulser un véritable changement de l'Ecole et de lui fournir ces finalités renouvelées, dynamiques et régulatrices, qui lui font aujourd'hui défaut et dont l'obscurcissement est, bien plus que les « moyens », l'une des raisons décisives de la crise de l'institution scolaire et de l'échec de tant d'élèves ?

S'il est d'ores et déjà impossible de répondre à ces questions, du moins l'est-il autant de les esquiver. Elles touchent en effet à la structure même de l'acte éducatif, qui procède d'abord, comme Kant l'a bien souligné, du besoin d'éducation, qui est le propre de l'homme, sans néanmoins que les fins de celle-ci soient préinscrites dans sa nature, dépendantes qu'elles sont au contraire du contexte culturel. Quoi qu'il en soit, on ne peut méconnaître les problèmes que pose la thématique de l'éducation à la santé, qui tout à la fois déborde celle-ci mais confirme à sa manière l'indissociabilité de la pédagogie et de l'axiologie.

## Bibliographie

Avanzini, G. (1979). *Immobilisation et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse : Privat.

Charlot, B. (1977). *La mystification pédagogique*. Paris : Payot.

Desroches, H. (1971). *Apprentissage en sciences scolaires et éducation permanente*. Paris : Ed. Ouvrier.

Mougniotte, A. (1991). *Les débuts de l'instruction civique en France*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Perelman, C. (1977). *L'empire rhétorique*. Paris : Vrin.