

« Éduquer au mieux »

Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique

“Education at its Best”

A Purposive That Requires the Contribution of Pedagogical Research

Educar mejor

Una meta que requiere la contribución de la investigación pedagógica

Étiennette Vellas

Volume 30, Number 1, Spring 2002

Les finalités de l'éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079540ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079540ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vellas, É. (2002). « Éduquer au mieux » : une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique. *Éducation et francophonie*, 30(1), 66–89.
<https://doi.org/10.7202/1079540ar>

Article abstract

Pedagogy has a fantastic history: that of the question that gave birth to it and stayed with it for 2,500 years: how can man's creation be promoted and improved by his own means? Through her research in pedagogy and education sciences, the author attempts to discover the substance of today's pedagogy: its status, its specific field, the originality of its research and its relationship to the issue of educational purposes. She claims that pedagogical research should now be recognized as a discipline that contributes to education sciences, so that these contributions can better support the production of knowledge springing from educational research. She supports this thesis by referring to the definitions currently given to pedagogy in the world of educational research. Here, pedagogy is defined as a slow elaboration of an educational action theory that can be regarded as a science of the means of reaching an educational goal, which, rather than dictating the means, requires inventiveness and creation.

« Éduquer au mieux »

Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique

Étiennette VELLAS

Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse

RÉSUMÉ

La pédagogie a une fantastique histoire. Celle de la question qui l'a fait naître et qui l'habite depuis 2 500 ans : *Comment favoriser et améliorer la création de l'homme par lui-même?*

L'auteure tente de déceler à partir de sa recherche en pédagogie et en sciences de l'éducation ce qu'est aujourd'hui la substance de la pédagogie, son statut, son champ spécifique, l'originalité de sa recherche et son lien avec la question des finalités de l'éducation. Elle soutient la thèse que la recherche pédagogique devrait pouvoir, aujourd'hui, être reconnue comme discipline contributive des sciences de l'éducation. Pour que ses apports puissent mieux contribuer à la production des savoirs émanant de la recherche en éducation. Elle soutient cette thèse en s'appuyant sur les définitions données actuellement à la pédagogie dans le monde de la recherche en éducation, et en faisant aussi quelques incursions dans l'histoire permettant de mieux comprendre le manque de légitimité dont souffrent aujourd'hui les pédagogues.

La pédagogie est ici définie comme une lente élaboration d'une *théorie de l'action éducative* quand celle-ci se veut *science des moyens* articulée à une *fin éducative* qui ne dicte pas ses moyens mais au contraire exige inventivité et création.

ABSTRACT

“Education at its Best” A Purposive That Requires the Contribution of Pedagogical Research

Étiennette Vellas

Faculty of Psychology and Education, University of Geneva, Switzerland

Pedagogy has a fantastic history: that of the question that gave birth to it and stayed with it for 2,500 years: how can man's creation be promoted and improved by his own means?

Through her research in pedagogy and education sciences, the author attempts to discover the substance of today's pedagogy: its status, its specific field, the originality of its research and its relationship to the issue of educational purposives. She claims that pedagogical research should now be recognized as a discipline that contributes to education sciences, so that these contributions can better support the production of knowledge springing from educational research. She supports this thesis by referring to the definitions currently given to pedagogy in the world of educational research.

Here, pedagogy is defined as a slow elaboration of an educational action theory that can be regarded as a science of the means of reaching an educational goal, which, rather than dictating the means, requires inventiveness and creation.

RESUMEN

Educación mejor Una meta que requiere la contribución de la investigación pedagógica

Étiennette Vellas

Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, Suiza

La pedagogía posee una historia fantástica, la del cuestionamiento que le dió vida y que la habita desde hace 2 500 años: ¿Cómo favorecer y mejorar la creación del hombre por sí mismo?

La autora busca elucidar, a partir de una investigación en pedagogía y en ciencias de la educación, lo que constituye actualmente la substancia de la pedagogía, su estatus, su campo específico, la originalidad de sus investigaciones y sus lazos con la cuestión de las metas de la educación. Defiende la tesis según la cual la investigación pedagógica debería ser reconocida, hoy en día, como una disciplina que contribuye al desarrollo de las ciencias de la educación y que sus aportes pueden concurrir a la producción de los conocimientos que emanan de la investigación en educación. La autora sostiene esta tesis apoyándose en las diferentes definiciones que se le otorgan actualmente a la pedagogía en el mundo de la investigación en educación.

Se define a la pedagogía como la lenta elaboración de una teoría de la acción educativa cuando se le considera como la ciencia de los recursos articulada a una finalidad educativa que no determina sus medios sino que por el contrario exige imaginación y creatividad.

Marchands de grec! marchands de latin! cuistres, dogues!
Philistins, magister! je vous hais, pédagogues!
Victor Hugo, *Les Contemplations* (1856)

Introduction

« L'usage actuel du terme "pédagogie" est exaspérant » nous dit Daniel Hameline (1998 a, p. 227). Parce que les changements de significations et de valeurs qui ont affecté ce terme au cours du temps en font aujourd'hui un terme si polysémique, qu'il en perd peu à peu tout son sens. À qui la faute? À l'histoire, à l'évolution de l'école et des connaissances scientifiques. À des raisons politiques, des événements conjoncturels comme à des hasards. À l'objet lui-même, lieu d'élection de la dispute et de la discorde. Toujours est-il que le terme pédagogie a aujourd'hui un contour si imprécis, que ce flou joue des tours à la pédagogie elle-même. Faut-il alors tout simplement l'abandonner? Mais que deviendrait alors le pédagogue? Quel astucieux moyen de faire taire cet épuisant souci du sens des moyens et des finalités éducatives. Et de ranger aux oubliettes les recherches pédagogiques, de Pestalozzi à Meirieu, en passant par des Montessori, Decroly, Freinet, Neil et tant d'autres? D'enterrer, par la même occasion, les actuelles problématiques de recherche des Mouvements pédagogiques. De bâillonner aussi le praticien réflexif, l'innovateur, le chercheur en sciences de l'éducation quand ils s'aventurent à faire œuvre de pédagogie.

Nous ne pouvons être à ce point iconoclastes. Il reste alors à nous mettre au travail, pour montrer que le terme de « pédagogie » a une utilité actuelle pour la pensée et la pratique de l'éducation et de l'enseignement en particulier.

Je serai ici pragmatique. Je vais tenter de déceler ce qu'est aujourd'hui la substance de la pédagogie, son statut, son champ spécifique, l'originalité de sa recherche et son lien avec la question des finalités de l'école. En soutenant la thèse que la recherche pédagogique devrait pouvoir, aujourd'hui, être reconnue comme discipline contributive des sciences de l'éducation. Pour que ses apports puissent mieux contribuer à la formation des maîtres, aux prises de décisions concernant les innovations et rénovations des systèmes éducatifs et à la production des savoirs émanant de la recherche en éducation. Je soutiendrai cette thèse en m'appuyant sur les définitions données actuellement à la pédagogie dans le monde de la recherche en éducation. En faisant aussi quelques incursions dans l'histoire. Car, comme le dit Hameline (p. 227) : « Il est impossible de ressaisir ce que *pédagogie* peut apporter encore à la

pensée et à la pratique de l'éducation sans situer le mot et la chose dans une histoire et d'en tirer quelque enseignement ».

Retour aux sources et bégaïement des acteurs

Du côté de l'étymologie, nous savons qu'en grec, *paido* signifie enfant, que *paideia* peut se traduire par éducation et culture. *Paidagogia* étant la science de l'éducation. Quant au *pédagôgos*, Diderot (1772) précise en ces termes la fonction du pédagogue :

« Les Grecs et les Latins appelaient pédagogues les esclaves à qui ils donnaient le soin de leurs enfants pour les conduire partout, les garder et les ramener à la maison ».

Ce retour aux sources nous rappelle que le pédagogue à son origine, conduit l'enfant d'un lieu à un autre pour être éduqué, puis le conduit, adolescent, à la *skholé* (l'école), qui signifie en grec *loisir*. Mais, comme le précise Michel Fabre (2001), *loisir* n'est pas à entendre ici comme *déscœurement* ou *divertissement* mais comme *effort de pensée*. Les théoriciens grecs de l'éducation font des écoles qu'ils bâtissent un lieu qui doit préparer cette « vie de loisir ». Dans la Grèce antique, le pédagogue est ainsi au service du jeune grec dont il organise une formation de haut niveau.

Notons, qu'à cette époque, l'être à éduquer est une personne déplacée, qui sous la conduite du pédagogue d'abord, passe d'un (mi)lieu à un autre. « Simple jeu d'image? » demande Daniel Hameline (1998a, p. 1). « Peut-être plus », répond-t-il. Et, en suivant Jacques Derrida dans sa théorie de la métaphore, il précise que « morte comme image, cette métaphore du déplacement recèle peut-être la structure imaginaire sur laquelle s'édifie la pensée occidentale de l'éducation ». Cette idée de déplacement, de conduite d'un mouvement, nous empêche, peut-être, d'appréhender et de concevoir autrement les choses. Hameline nous rappelle que certaines langues africaines n'ont pas l'équivalent du terme *pédagogie*. Et ajoute : « Nous voici alertés sur notre lieu commun, étonnés peut-être qu'il ne dise pas l'universel autant que nous l'imaginions ».

Nous voici avertis. Mais ce cadre - ou cet enfermement de la pensée occidentale - a néanmoins un possible avantage : nous permettre d'y demeurer pour comprendre les tensions qui habitent le débat actuel sur l'éducation, l'école et la pédagogie dans notre civilisation occidentale. Et d'y découvrir que notre incertitude moderne quant aux finalités de l'éducation n'a rien de bien nouveau. Comme le montre bien Clermont Gauthier et Maurice Tardif (1996), elle ressemble comme deux gouttes d'eau à celle qui se trouve à l'origine de notre civilisation occidentale et semble, depuis plus de 2 500 ans, installée au cœur de toute son entreprise éducative.

L'insécurité à l'égard des finalités de l'éducation débute ainsi en Grèce cinq à six siècles avant notre ère, lorsque pour la première fois, une société humaine rompt tant avec l'éducation des sociétés traditionnelles qu'avec celle des sociétés autoritaires et hiérarchiques. L'incertitude quant aux finalités et méthodes éducatives naît

ainsi avec l'émergence de la démocratie athénienne. Ce système politique qui confronte au pluralisme, fait éclater les vieux modèles, bouleverse la tradition, la religion, l'autorité. Socrate, symbole du début de l'histoire de l'éducation occidentale déclare alors ne pas savoir pourquoi et comment vivre, penser, agir. Toute sa méthode, la maïeutique, naît de cette situation de crise de confiance envers les modèles traditionnels.

Gauthier & Tardif (1996) montrent comment, depuis cette époque, la pensée éducative se heurte régulièrement aux mêmes questions. « Dans quel monde voulons-nous vivre? Quel avenir souhaitons-nous offrir à nos enfants? Parmi toutes nos connaissances actuelles, quelles sont celles qui sont dignes d'être transmises aux nouvelles générations? » Ou encore : « Quelles cultures privilégier : culture scientifique, culture technique, culture littéraire, culture artistique, culture populaire? » Et plus profondément : « Quelles formes de vie individuelles et collectives voulons-nous favoriser à travers l'éducation? ».

Depuis plus de 2 500 ans, la pensée sur les finalités éducatives bégaye dit Daniel Hameline. Soit depuis qu'a été amorcée dans la Grèce ancienne, « la lente mais puissante dissolution des modèles traditionnels, religieux et autoritaires qui orientaient la vie humaine dans le monde antique » (Gauthier & Tardif (1996, p. 11)).

Le mot de pédagogue surgit dans cette tourmente : au moment où le sens de la vie, des choses, de la culture n'est plus donné d'avance par un dieu, un destin, un gourou, un ancêtre, une autorité mais qu'il se met à dépendre des hommes, de chacun plus précisément. Aux prises avec la conduite du jeune grec dans son éducation, le pédagogue le conduit dans les divers milieux à lui faire rencontrer pour qu'il devienne homme. Un être humain complet contraint à se connaître pour rechercher la vérité. Les grecs précèdent ainsi de plus de vingt siècles Kant qui redira « Osez penser par vous-mêmes! », Rousseau qui plaidera pour la construction de l'homme par lui-même, Pestalozzi qui comprendra que chacun doit « faire œuvre de lui-même », Piaget qui théoriserait le constructivisme.

La prise de conscience de la liberté humaine a fait émerger en Grèce la démocratie et, du même coup, la nécessité de réfléchir à de nouveaux modèles éducatifs capable de faire de l'homme un être responsable de sa vie et de la société. Elle a ainsi inventé la *pédagogie*, cette conduite de l'enfant singulière, l'orientant vers ce qui semble le meilleur pour lui et la société en général. Depuis cette époque, le pédagogue est aux prises avec la question des questions à poser et faire poser à l'enfant (Maulini (1997, 1998, 2000, 2002)) pour qu'il puisse se faire humain. Il remplit aujourd'hui cette mission, dans une société occidentale marquée par une indifférence problématologique (Fabre (1999)) dont Socrate est encore l'emblème.

Les grands pédagogues à la rescousse de la définition de la pédagogie

Il est intéressant de noter que deux mille ans après son apparition en Grèce, le terme de *pédagogue* est prêté à l'enseignant dans la francophonie. Soit au moment

où cette partie du monde découvre, à son tour, la liberté de l'homme en soulevant la chape de la religion, des traditions et de l'autorité qui dispensait, voire empêchait, les hommes de se poser des questions sur le sens de leur éducation.

Toute époque de crise des valeurs et du même coup de remise en question des finalités éducatives semble ainsi appeler la pédagogie pour qu'elle ose, en pleine incertitude, proposer quelques programmes d'action et méthodes concernant l'éducation.

La colère de Victor Hugo, mise en exergue à la première page de ce texte, nous montre qu'au milieu du XIX^e siècle, l'usage du terme *pédagogue* peut désigner tous les professionnels de l'éducation scolaire. Le terme se confond à l'époque avec celui de maître, d'enseignant, que ces maîtres se montrent pédagogues ou pas.

Voilà qui ne nous avance guère si nous voulons mieux comprendre la spécificité de la pédagogie en regard de la pratique de l'enseignement, sauf à saisir une partie de l'ambiguïté actuelle, non seulement du terme, mais aussi du statut de la pédagogie.

L'adjectif « pédagogue », utilisé dans le langage courant de notre époque, nous permet une approche plus discriminante du terme. Prenons ce détour.

« Ce professeur n'est pas pédagogue! ». « Lui, c'est un vrai pédagogue! » Indéniablement ici « ça parle ». On peut être enseignant sans être pédagogue. Et être pédagogue sans être enseignant. Le mot se fait alors madeleine de Proust. Évoque des hommes aux prises avec un projet d'éduquer, analysant les pratiques de leur époque (les leurs ou celles des autres), posant des problèmes de fond quant aux effets de la transmission de la culture à la jeunesse et proposant moyens et doctrines pour tenter de toujours mieux faire. L'adjectif pédagogue reprend alors forme de noms. Et défilent ceux que l'on nomme les « grands » pédagogues : *Comenius, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi*. Plus près de nous, voici *Neill, Freire, Decroly, Freinet, Oury*. Et, aujourd'hui, les pédagogues modernes, *Philippe Meirieu*, la recherche des *Mouvements pédagogiques*.

Ce détour nous fait rencontrer des hommes, des groupes d'hommes en projet, qui cherchent, à travers une réflexion particulière, à dépasser le tâtonnement empirique en éducation pour éduquer au mieux.

Analysant l'éducation en cours et ses effets, ils s'intéressent aux milieux, aux idées, aux postulats, aux moyens, aux postures, aux moindres gestes influençant l'éducation des enfants. Ils finissent toujours pas proposer des programmes d'action, ces derniers dépassant largement la recherche de nouveaux outils. Aux prises avec des institutions éducatives tributaires du milieu politique, social, culturel et économique de leur époque, ces chercheurs tant visionnaires qu'engagés marquent indéniablement l'histoire de l'éducation en posant, à leur manière, le problème de l'éducation. Ils permettent l'intelligibilité de l'action éducative quand celle-ci refuse délibérément tant une régression vers l'état animal qu'une domestication civilisée de l'homme.

La pensée pédagogique est ainsi fondée sur une volonté d'humanité. Un choix éducatif né de la lente prise de conscience d'une civilisation ouverte sur l'infini d'une liberté humaine. C'est pourquoi des philosophes comme Michel Soënard, spécialiste

de l'histoire de la pensée pédagogique font naître la « pédagogie » avec la percée de la liberté de l'homme telle que l'ont théorisée Kant et Rousseau. Et c'est pourquoi Pestalozzi, disciple de Rousseau, devient pour eux la figure du pédagogue cherchant à former un homme libéré de ses anciennes déterminations et, du même coup, obligé de partir des conditions de vie les plus terre à terre dans laquelle l'aventure humaine a jeté chacun. Le regard du pédagogue, s'il vise pour tous le mieux de la connaissance humaine est condamné, comme le dit Soëtard (2001), à regarder « ce gamin-là ».

Retenons de cette rencontre avec les grands pédagogues que ce qui nous permet de les classer sous l'étiquette de *pédagogue* n'est pas leur appartenance à la pratique d'un même métier ou d'une même profession, mais leur manière spécifique et personnel de réfléchir aux choses de l'éducation. Si certains sont philosophes, psychanalystes, enseignants ou médecins, tous problématisent l'éducation avant de répondre à leur question de recherche commune : comment faire? comment éduquer à partir de la réalité de l'enfant et de chaque enfant?

L'éducation faite : domaine de recherche

Pour comprendre quels sont les enjeux liés au statut de la pédagogie, remontons le cours des choses. Non pas jusqu'au Moyen Âge, où les pédagogues étaient considérés comme des hérétiques ou schismatiques et parfois brûlés sur les bûchers. Repartons du XIX^e siècle, et plus spécifiquement de sa deuxième moitié qui représente pour l'instant, et avec le début du XX^e siècle, l'âge d'or de la pédagogie.

Dans cette seconde moitié du XIX^e siècle, l'école populaire prend son visage moderne dans tous les pays développés. Le climat social est celui du grand récit propagateur du progrès et de l'avènement de la démocratie. L'éducation devient un domaine de recherche intensive.

Du côté de la recherche scientifique, Durkheim, père fondateur de la sociologie de l'éducation, est, en France, un des premiers chercheurs à aborder l'éducation en tant que champ d'observation objective. Stanley Hall à la Clark University des États-Unis organise de grandes enquêtes sur les enfants et adolescents. John Dewey, professeur de philosophie à l'Université de Chicago, crée une première école expérimentale où il lance sa célèbre formule « learning by doing ».

Sur les traces du chemin ouvert par les penseurs d'une éducation rompant avec les traditions, de nouvelles formes d'éducation sont alors réfléchies dans presque tous les pays d'Europe. Rousseau et son *Émile* deviennent les figures de proue de l'éducation nouvelle à inventer. Les essais de libres communautés, de « self-government », de pratiques actives se multiplient pour tenter de rendre à l'enfant sa liberté créatrice au cœur de l'inévitable contrainte sociale. La pédagogie de l'*Émile*, concrète mais fabriquée pour la démonstration théorique, guide des recherches pédagogiques « à la Pestalozzi » : ancrées dans la théorie mais aux prises avec la *vraie* réalité sociale. La recherche pédagogique explore alors de nouveaux domaines et aboutit à des pratiques et des théorisations diverses parce qu'obligées de tenir

compte des circonstances hasardeuses, de rapports humains aléatoires, d'obstacles d'un type plus pratiques, plus prosaïques. Elle se voit contrainte de prendre en compte l'incertitude de tout apprentissage, le non prévisible de l'action, la critique des théories, des croyances et des valeurs de référence. Beaucoup vont, dans le courant de l'Éducation nouvelle, se confronter à des problèmes relativement proches de ceux rencontrés par Pestalozzi qui, à cette époque, demeure pour eux inconnu. Ils vont alors recommencer sa première expérience de pédagogie libertaire en espérant d'abord tout de la nature humaine, comme lui l'a fait, mais sans savoir toujours penser, comme a su le faire Pestalozzi (1797), les contradictions rencontrées et sans remettre souvent en chantier leurs conceptions. Sans avoir vraiment, pour eux-mêmes, posé le problème de l'éducation à travers ses paradoxes.

Ne jetons pourtant pas la pierre aux pionniers de l'Éducation nouvelle de ne point avoir compris la cohérence interne de l'éducation modélisée dans l'*Émile*. Qui a vraiment travaillé, aujourd'hui encore et en dehors des spécialistes de Rousseau et de Pestalozzi, les repères avant-gardistes de l'éducation proposés dans l'*Émile*? Ce moment a eu ses inconscients. Puisant dans l'*Émile* comme dans une carrière, ils ont tranché dans les paradoxes selon leurs préjugés, les refigeant alors dans des contradictions classiques mais sans issue. Même si beaucoup ont basculé d'une éducation dictée par des traités traçant une voie à suivre pour former tout homme à un laisser-faire l'enfant, n'ayant rien à voir avec la rupture épistémologique de l'éducation proposée dans l'*Émile*, reconnaissons la force du mouvement enclenchée par ce désir d'une éducation nouvelle. Des milliers d'éducateurs se sont confrontés au problème de l'éducation et lancés dans la recherche pédagogique.

Quand la pédagogie a rêvé d'être science de l'éducation

Recherches pédagogiques et observations objectives en sciences humaines se croisent et s'entrecroisent, voire se tissent ensemble au début du XX^e siècle. Cette période extrêmement dynamique sur le plan de la recherche en éducation peut être vue comme guidée par la question de la pédagogie posée à une époque d'une ère sociétale nouvelle : comment faire pour réduire au minimum les tâtonnements empiriques de l'éducation, à l'heure où la science confirme que chaque être humain s'auto-construit.

Des universitaires en Allemagne, continuateurs de l'entreprise pédagogique d'Herbart, d'autres en Grande-Bretagne comme Herbert Spencer; d'autres hommes comme Alexandre Daguët en Suisse romande, ou Marion, en France, cherchent alors à faire de la pédagogie une science. Ils pensent que si la recherche pédagogique doit entretenir un fort rapport avec la psychologie (comme la médecine le fait avec la biologie), elle n'en constitue pas moins une science spécifique possible, à classer parmi les sciences morales. Pour les hommes de cette époque, la pédagogie peut être appelée science sans trop de problème, même si sa fonction normative la fait échapper aux règles de l'administration factuelle de la preuve. Parce que, pour eux, les critères de scientificité à adopter pour la pédagogie sont d'un tout autre type que

ceux à adopter pour les sciences formelles. Comme le clarifie Henri Marion (1883), lors de sa leçon inaugurale ouvrant à la Sorbonne le cours de pédagogie en tant que science de l'éducation, « il y a science partout où il y a un système bien lié de propositions certaines et générales, de notions et d'interprétations correctes entraînant une croyance de bon aloi, c'est-à-dire réfléchie, contrôlée et fondée en raison ».

Durkheim (1911) définit alors, dans le dictionnaire pédagogique de Ferdinand Buisson, cette pédagogie devenant science de l'éducation comme étant encore entièrement à construire, comme devant devenir « la science qui permet de savoir ce que l'éducation *doit* être (nous soulignons), savoir quelle en est la nature, quelles sont les conditions dont elle dépend, les lois suivant lesquelles elle a évolué dans l'histoire ».

La pédagogie garante d'un projet commun

La science proposée par Durkheim réclame que soit articulées théorie et pratique, éducation et régime politique. Sa finalité est très large : faire au mieux. La question « comment faire advenir un homme sans le modeler? » fait partie des réponses à apporter à la question. Ce programme de recherche représente au début du XX^e siècle, comme il pourrait toujours le faire aujourd'hui, un véritable projet de société dans lequel s'engagent des hommes d'institutions diverses (école, instituts, universités). Et c'est bien à cette époque le fait de se montrer garantes de ce projet commun de recherche qui confère alors à la pédagogie, mais aussi à la nouvelle psychologie, leur légitimité scientifique et leur crédibilité sociale.

Ce statut de la pédagogie a depuis été bien ébranlé et demeure inégalé à ce jour. Reconnaissons qu'il peut faire rêver - sans oser le dire - tout pédagogue d'aujourd'hui. Mais peut-être aussi, tous ceux qui font le constat d'un manque actuel d'orientation de l'éducation dans un monde qui commence à prendre conscience du danger de la totale liberté de chaque homme.

La pédagogie mise sous la tutelle de la psychologie? Pas si sûr!

Tirons le fil à partir de cette époque pour comprendre comment s'est jouée la perte de ce projet commun, véritable objet de recherche pour une démocratie naissante en Europe.

La recherche en éducation au croisement du siècle cherche ses marques dans les sciences humaines. La psychologie, comme celle fonctionnelle de Claparède en Suisse, tente-t-elle alors de s'instituer comme discipline de référence fondamentale de la pédagogie? Ce serait un bouleversement, car la pédagogie s'est alimentée jusqu'à ce jour essentiellement à la philosophie, perçue encore jusqu'à la moitié du XIX^e siècle comme Science des sciences. La thèse que je soutiens n'est pas celle d'une psychologie cherchant à dominer la pédagogie, ni d'une pédagogie se mettant sous la tutelle des psychologues. Les choses sont plus complexes. Marqués par la découverte d'un homme se construisant grâce à son activité propre, les pédagogues en recherche d'une éducation radicalement nouvelle, pour une ère nouvelle, se passionnent pour la psychologie dont les résultats leur donnent des éléments pour

mieux poser le problème qui est le leur : comment permettre à l'enfant de s'éduquer lui-même?

Mais les pédagogues conduisant leurs recherches au plus proche du terrain ne font pas à cette époque que puiser dans les sciences humaines naissantes pour élaborer leurs propositions. Leurs propres recherches alimentent indéniablement les travaux des psychologues jusqu'à s'y fondre et s'y confondre souvent. Peut-être les justifient-elles aussi parfois. Des enseignants, des médecins, des psychologues, se lancent ainsi dans des prospections d'envergure mêlant intimement les apports de la psychologie et ceux de la recherche pédagogique toujours proche de la philosophie et curieuse de la nouvelle sociologie.

Si beaucoup cherchent dans des lieux divers, certains posent mieux leurs marques que d'autres. Définissant ses objets de recherche, ses méthodologies, son territoire, la nouvelle psychologie s'applique à cerner son champ alors que ce souci ne semble pas effleurer les pédagogues. Ceux-ci ont pourtant leurs méthodes de recherche propres mais ne les explicitent pas. Ou ne juge pas nécessaire de les divulguer. Voire même, ne sont pas entièrement conscients des outils qu'ils utilisent.

Ne cherchons pas d'abord la petite bête

On insiste aujourd'hui sur les jeux de pouvoir ayant existé entre les chercheurs œuvrant dans le cadre de l'Éducation nouvelle, dans le premier tiers du XX^e siècle. Jeux liés à la recherche de légitimité, qui de sa science psychologique, qui de sa science pédagogique. Ces pressions ont existé. Mais ces analyses ne devraient pas masquer - ce qu'elles font trop souvent volontairement ou involontairement - le combat commun de cette époque que livrèrent chercheurs psychologues et chercheurs pédagogues tant sur le terrain que dans les laboratoires pour répondre à cette finalité éducative exigeante : construire des théories et des outils pour permettre à l'enfant de s'auto-construire humain. La connivence et les batailles d'idées entre psychologues et pédagogues n'étaient pas, d'abord, cette recherche de légitimité mutuelle que l'on se complaît à suspecter aujourd'hui, mais bien l'émanation d'une rencontre de chercheurs, avides, comme ceux d'aujourd'hui, d'alimenter leurs théories en se pillant et se co-pillant mutuellement, de façon plus ou moins explicite et correcte. Comme les chercheurs les plus purs le font aujourd'hui pour leurs recherches les plus scientifiques.

Ce travail de recherche aboutit à la construction de théories remarquables sur la psychologie de l'enfant, sur son développement cognitif et social, comme sur le rôle de l'école et de ses méthodes. Pour exemple Jean Piaget (1998) et Henri Wallon (1999) dont les œuvres en psychologie sont magistrales, furent tous deux militants actifs de l'Éducation nouvelle. Cette recherche conduisit aussi à une invention étonnante de modèles et doctrines pédagogiques répondant à une nouvelle manière de poser la question des finalités et des moyens de l'éducation (voir l'ensemble des œuvres de l'Éducation nouvelle et de l'École Active en Europe).

Il me semble nécessaire de bien comprendre ce qui s'est joué à cette époque exceptionnelle : un travail interdisciplinaire de qualité finalement bien mal connu. La recherche du Mouvement de l'Éducation nouvelle de cette époque n'a pas été

cette militance aveugle, voire imbécile, pour des méthodes, des techniques, des outils auxquels on la réduit si souvent. Il s'agissait bien, pour tous, pédagogues, psychologues, sociologues, philosophes, praticiens de tous bords, de faire face à la découverte du constructivisme et de ses implications exigeantes sur le plan de l'éducation, et d'engager une lutte pour une compréhension entre les hommes dans un temps où les relations internationales étaient les plus sombres. D'où le foisonnement de la création de moyens et de théories pour atteindre une finalité éducative désormais jamais définitivement atteinte, toujours améliorable et théoriquement possible.

La recherche de moyens pour répondre à la question des finalités d'une éducation constructiviste, puis socio-constructiviste, et devenant aujourd'hui auto-socio-constructiviste (Bassis (1998)) ne pouvait que s'appuyer sur la science et une éducation rêvée. Le terme d'utopistes ou de militants, étiquetant aujourd'hui systématiquement tous les chercheurs de l'Éducation nouvelle empêche d'analyser plus finement le rôle essentiel de cette éducation rêvée dans la recherche pédagogique d'hier - et d'aujourd'hui d'ailleurs. L'éducation rêvée, ce changement de société souhaité, jugée par le monde scientifique actuel comme biais de la recherche, est en fait dans la recherche pédagogique, comme l'artifice rhétorique ciblé plus haut, un moyen de recherche, un élément de la méthode de recherche même, une manière de poser le problème de l'éducation à l'heure où tous les repères traditionnels ont éclaté.

Le big-bang des sciences de l'éducation

Ce travail de recherche en éducation, orienté au début du XX^e siècle par la question unique et unificatrice « Comment faire au mieux pour éduquer les enfants? », va exploser en sous questions indépendantes avec l'avènement des sciences de l'éducation.

Le XX^e siècle sera celui du passage d'une science de l'éducation - au singulier et à peine ébauchée - aux Sciences de l'éducation, une singulière discipline plurielle, constituée de disciplines contributives, existant déjà dans l'université (ex. psychologie, sociologie, philosophie, etc.). Un changement qui va s'étaler sur tout le siècle, plus ou moins vite selon les pays. Mais de manière certaine, « la science de l'éducation unitaire des ensembles pensés, va faire place à la science indéfiniment parcelaire des faits éducatifs à établir ». C'est ainsi que Daniel Hameline (1998 b) commente ce basculement qu'il sait n'être pas un simple accident linguistique. Son humour cache mal un certain regret, que partagent déjà bien d'autres chercheurs à l'égard de la difficulté actuelle de donner à la discipline « sciences de l'éducation » une cohérence à sa recherche. Soit une question principale. Unique et unitaire.

La pédagogie mise hors champ de la science

De manière internationale, le champ de la recherche en éducation s'est ainsi transformé tout au long de la première moitié du XX^e siècle, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'université. La recherche scientifique en éducation est devenue au

cours du temps de plus en plus plurielle. Son champ s'est organisé de manière fort différente suivant les contextes nationaux et culturels. Ces divergences concernant la définition du champ sont encore aujourd'hui très grandes suivant les pays, les universités. Mais de façon générale, la profonde mutation des systèmes éducatifs des années 60 du XX^e siècle s'est accompagnée d'un développement institutionnel fort du champ de l'éducation, ce qui a permis à la recherche en éducation de consolider son assise universitaire, et partant scientifique. Les disciplines contributives aux sciences de l'éducation se sont installées en des Facultés de Sciences de l'éducation. Dans tous les pays se sont alors créées des associations de chercheurs en sciences de l'éducation, des revues scientifiques spécialisées et des collections dédiées aux sciences de l'éducation. Les domaines de recherche se sont alors développés, en se transformant. Les scientifiques se sont mis à parler aux scientifiques laissant les pédagogues sur la touche.

Par un processus complexe, les pédagogues ont, dans bien des universités, fini par s'auto-exclure du jeu des sciences de l'éducation. La domination de la Science a ainsi produit son effet sur ceux hésitants à se penser hommes de science ou ne voulant pas l'être. Ironie de l'histoire de la pédagogie : le phénomène des attentes a produit son effet paralysant sur ceux qui lui ont été le plus attentif. Les pédagogues se sont alors mis à parler aux pédagogues. Et, parfois, contre les scientifiques. Une anecdote montre bien la blessure : certains mouvements pédagogiques organisèrent après l'émergence des Sciences de l'éducation en France des *Contre-université d'été*.

Ce processus séparant la recherche pédagogique de la Recherche en éducation n'est pas achevé aujourd'hui, et mérite d'être interrogé, non pas pour « sauver » la pédagogie, mais au nom de la recherche en éducation qui se prive actuellement d'un de ses pôles essentiels. Quel est alors ce champ appelé pédagogie?

S'essayer à définir la pédagogie

La pédagogie est-elle une pratique? Un art? Une science? Un art et une science? Une discipline? Une théorie? Une théorie pratique? Une discipline scientifique? Une praxis? Une autre chose? Et, de qui la pédagogie est-elle l'affaire?

Nous voici arrivés à la problématique qui anime un débat vieux d'un siècle. Répondre à cette question aujourd'hui nous oblige d'admettre que Daniel Hameline (1998 a,b) et Pierre Greco (1998), ont raison de dire que la seule certitude de ce début du XXI^e siècle quant au statut de la pédagogie est que celui-ci, évident cent ans plus tôt encore, ne va plus désormais de soi, ni au niveau du concept, ni au niveau de la discipline. Il y a cent ans la pédagogie était en passe de devenir «La» science de l'éducation? Qu'est-elle aujourd'hui? Et qui sont les pédagogues?

Michel Fabre (2001) rappelle, pour qui veut raison garder - ce qu'il n'est pas inutile de préciser à l'heure où l'objet *pédagogie* est souvent confondu avec les objets de controverses auxquels il touche - que la pédagogie se dit actuellement en trois sens fondamentaux :

1. Il peut s'agir d'une réflexion sur l'action éducative en vue de l'améliorer, ce que Durkheim nommait « théorie pratique ».
2. Il peut s'agir d'une doctrine (par exemple la pédagogie Freinet).
3. Et, par extension, de l'art d'éduquer ou d'enseigner.

Ce qui semble nécessaire aujourd'hui est de ne point confondre ces niveaux, de les préciser et d'en montrer leur relation. Mais le plus gros du travail à réaliser est néanmoins de retravailler le sens premier du terme, dont les deux autres niveaux dérivent : Quel type de réflexions sur l'action éducative peut être qualifié de pédagogique? Tentons une ébauche de réponse en nous appuyant sur ceux qui actuellement travaillent la question.

Pédagogues, philosophes et scientifiques s'accordent à définir la pédagogie comme discours sur la pratique éducative ayant pour but de l'améliorer. « Discours entre le dire et le faire, parfois imparfait, mais discours qui rend pourtant compte avec le plus de justesse de la vérité éducative » dit Philippe Meirieu (1995, p. 240). Discours d'auteurs, de penseurs, d'essayistes, de philosophes, d'idéologues précise Philippe Perrenoud (2001c, p. 20). La pédagogie est alors définie comme l'éducation qui se pense, c'est-à-dire se parle, s'estime et s'imagine. Le pédagogue, dans cette conception de la pédagogie est alors « un parolier explicitant, de façon à la fois restitutive et anticipatrice, la *théorie pratique* implicite de ses interlocuteurs en même temps que la sienne propre » (Hameline (2000)).

Francis Imbert (2000) est de ceux qui définissent la pédagogie comme une praxis, le pédagogue associant théorie de la pratique et pratique de la théorie. Dans cette perception, le pédagogue n'est plus homme de discours d'abord mais homme d'action qui devient théoricien pour lui seul ou pour les autres. Il est alors ce « praticien-théoricien de l'action éducative » dont parle Jean Houssaye (1993, p. 13). « Un praticien-théoricien à qui le temps est accordé et qui le prend, de tenter de comprendre ce qu'il fabrique » (Hameline (1998, p. 10)). Précision fort utile pour comprendre que la pédagogie ne peut se confondre avec la seule pratique, ni même avec la pratique réflexive. Le pédagogue a bien à assumer qu'il est chargé de théoriser la pratique éducative, et pas forcément la sienne propre. C'est ainsi qu'Hameline (2000, p. 700) n'hésite pas à coller l'étiquette « pédagogie » à des œuvres récentes de sociologues, philosophes, psychanalystes, qu'il propose de considérer comme « une sorte de retournement de gens de science » au plus près de gens de terrain et se percevant tels eux-mêmes. Il cite alors comme exemples d'ouvrages qu'il qualifie de pédagogique, des œuvres de Mireille Cifali, Philippe Perrenoud, Philippe Meirieu, Jean Houssaye, Charles Hadji et Francis Imbert, parce que ces ouvrages sont certes de description, mais prescrivent tout autant. Cette proposition est cavalière car, si certains de ces auteurs se revendiquent pédagogues eux-mêmes (Meirieu et Houssaye par exemple), d'autres ne se présentent pas en tant que tels comme chercheurs. Retenons néanmoins de la proposition d'Hameline que c'est bien la qualité prescriptive du discours qui fait passer le chercheur en sciences de l'éducation dans la catégorie pédagogie. Ce qui signifie que des théoriciens de tout bord et tout lieu peuvent faire œuvre, à leurs heures, de pédagogue. Admettre cette proposition comme critère

de différenciation dans la recherche en éducation aurait le mérite de lever de nombreuses confusions et ambiguïtés.

La pédagogie est ainsi un discours dont la cohérence n'appartient ni à la pratique éducative, ni à la philosophie de l'éducation, ni à la science mais à un champ de réflexion spécifique de chercheurs ne refusant pas la prescription. Voyons de plus près sur quoi ce discours porte, que celui-ci se suffise à lui-même ou qu'il soit le volet d'une recherche scientifique.

La substance de la pédagogie

Une analyse fine des écrits de grands pédagogues - qui n'est point à confondre avec les discours sur l'éducation qui ne font que diversion -, conduit Daniel Hameline (1998b, pp. 1-2) à proposer comme étant toujours actuelle cette définition de la pédagogie donnée par Emile Durkheim en 1911 :

La pédagogie est l'ensemble des manœuvres que l'intelligence déploie dans une société, pour que l'arbitraire d'une éducation bien ou mal faite cède à la décision raisonnée de faire au mieux.

Acceptons cette définition relativement claire, exposée dès le début du XX^e siècle. Le discours pédagogique peut alors être vu comme portant sur cet ensemble de manœuvres. Et soulignons d'emblée, avec Hameline, l'expression ambivalente « faire au mieux ». Elle manifeste le statut de la pédagogie. Elle contient la clé pour comprendre que le discours pédagogique est porteur de la complexité de l'acte éducatif. Que ce soit à travers les contradictions vives et les batailles d'idées qu'il contenait hier ou à travers les dilemmes, les antagonismes et les paradoxes qu'il travaille aujourd'hui, non plus pour les exclure mais au contraire pour les articuler. La pensée du complexe et le choc des cultures ont aujourd'hui pénétré la pédagogie, la transforment, la rendent surtout plus autonome, plus responsable des fins d'une éducation sorties désormais de toute généralité.

Cernons plus finement le champ actuel de la pédagogie, ses objets de prédilection.

Comme l'avait déjà bien vu Durkheim, l'éducation n'est pas objet seul. Elle est toujours objet et projet d'éduquer mettant forcément en œuvre une idée de l'humain et de la société humaine. En admettant que l'éducation est à la fois « produit d'un projet » et « projet lui-même » réclamant des moyens (théoriques, pratiques, éthiques) pour assurer les évolutions de l'éducation des sujets et des sociétés, nous pouvons dire que la pédagogie est une manière spécifique de réfléchir à l'articulation, l'imbrication et la dialectique qui s'installe entre ces deux pôles de l'éducation à travers les moyens qu'elle se donne.

Cette réflexion sur les moyens d'éduquer a la particularité de rechercher, au plus près de l'acte d'éduquer, les meilleurs moyens pour la meilleure finalité de l'éducation. Une finalité éducative infinie, qui a à faire avec « *un devoir d'humanité qui n'a plus d'assise ontologique, ni métaphysiquement, ni scientifiquement, ni socialement parlant, mais dont l'essence s'exprime désormais en termes de liberté et de responsabilité : de dignité* », écrit Michel Soëtard (2001, p. 120-121). Rappelons que c'est bien

la question de faire advenir des hommes et non plus des types d'hommes modelés dans des formes préconçues qui ont font naître au cours du temps des pédagogues. La question de cet homme à faire « se construire » est ainsi depuis l'origine de la pédagogie un nœud central de sa réflexion. Elle ouvre sur l'infinie démarche de chaque personne. Sur l'infini aussi de cette recherche de moyens, de programmes d'action réfléchis pour que chacun puisse se construire en dignité et en liberté à partir de la particularité de la condition dans laquelle il se trouve.

Vaste projet qui oblige le pédagogue à faire des choix - de manière raisonnée précise Durkheim - de moyens et de milieux éducatifs.

Parce que le pédagogue est astreint à l'incertitude d'atteindre ses fins (qu'est-ce que faire advenir un homme?) et l'infinitude de sa recherche (aujourd'hui annoncée), son programme d'action doit être fondé. La recherche pédagogique est ainsi contrainte de faire preuve de cohérence. Cette dernière passe par une clarification des « aux noms de quoi justificatifs » qui orientent tant sa recherche que ses résultats (présentés comme programmes d'action). Ces fondements peuvent concerner des éléments multiples et de types différents : théories de l'apprentissage, savoirs des sciences humaines, souci éthique, réflexion philosophique, constats d'observation, savoirs d'expérience, accords ou désaccords avec les normes et valeurs de la société, contraintes du réel, postulats personnels, etc. C'est la présentation la plus claire possible de ces « aux noms de quoi il y a proposition de moyens et de fins » - fondements provisoires, conditionnels, relatifs et conjoncturels - qui est la garantie d'une recherche pédagogique sérieuse, et surtout non doctrinaire. « La rigueur dans le maniement des idées et la probité dans celui des consciences doivent être perceptibles à ceux qui reçoivent le propos » dit Hameline. C'est-à-dire le résultat de la recherche.

Reconnaissons que le pédagogue a eu - et rencontre toujours - des difficultés pour atteindre ce haut niveau d'exigence de restitution de sa recherche décrit par Hameline (1998a p. 238). La fabrication d'un tel discours tend en effet mille pièges aux pédagogues. Voyons cet aspect.

Le discours pédagogique : restitution d'une recherche ou pensée en acte?

Le pédagogue se doit d'évaluer de l'action (la sienne et/ou celle des autres) pour proposer un programme. Or, « sans doctrine, il est difficile de dire au nom de quoi prononcer une approbation ou une désapprobation qui soit juste, c'est-à-dire discernement et non terreur de l'inconnu » (Hameline (2000, p. 761)). Rappelons que ce sont bien ces « aux noms de quoi » justificateurs d'un programme d'action qui fait et requiert des pédagogues. Mais cette nécessité de fonder ses propositions a conduit par le passé le pédagogue - et le conduit encore souvent - à se faire rhéteur.

Autre difficulté : la recherche pédagogique est recherche de nouveaux moyens (qui demeurent toujours à justifier). Cette justification s'est souvent faite dans la comparaison des formes éducatives, ce qui a conduit les pédagogues à brosser un portrait plutôt sombre des traditions. Cet aspect a donné au discours des grands pédagogues et pionniers de l'Éducation nouvelle, une couleur très militante,

polémique, voire partisane. Ce type de qualification du discours pédagogique favorise, selon nos actuels critères de recherche en éducation, la catégorisation de la pédagogie en dehors de toute recherche théorique à prendre au sérieux. Soulignons qu'une telle représentation de ce discours empêche, aujourd'hui, de comprendre que des chercheurs comme Freinet ou Ferrière utilisaient l'artifice rhétorique, non pas d'abord pour restituer au mieux leurs résultats de recherche mais pour penser, inventer, créer. La comparaison était moyen de recherche. Cet artifice leur permettait d'élaborer, contre l'école traditionnelle, de nouvelles hypothèses théoriques, d'imaginer des organisations du travail scolaire s'adaptant aux découvertes des sciences humaines, d'établir leurs doctrines. Cette écriture-là était autant outil de recherche que restitution de la pensée.

Évolution du type de discours

Le discours pédagogique a évolué, comme la recherche du même nom. Il est actuellement sur le fil du rasoir. Entre discours d'homme de science et récit d'aventure humaine. Il ne peut plus être ce qu'il a été mais peine à savoir ce qu'il peut être. Empreint d'habitudes anciennes à rejeter, il tombe parfois dans une imitation du discours scientifique qui, non seulement ne lui sied pas, mais trahit son propos, empêche la réflexion pédagogique. Ses nouvelles spécificités? Il s'est détaché des comparaisons diabolisantes, est devenu moins militant, et surtout moins dogmatique. Le pédagogue a appris à fonder ses propositions, ses critiques, les justifier sans plus « se » justifier.

Expliquer comment faire « au mieux » passe par des références à la norme (même si elles sont créations) et au règne des fins (qui réclame aujourd'hui un tissage créatif entre le particulier et l'universel). Le discours est en ce sens un discours philosophique, de l'idéal. Mais expliquer comment faire « au mieux », réclame aussi un inévitable énoncé de moyens et de mesures. Le discours se fait ici inventaire scientifique. Moyens et mesures doivent aussi être jugés et jaugés à la lumière de leur crédibilité pratique. L'explicitation des contingences ramène alors le discours dans l'ordre du réel, du palpable, de l'analyse « constatative » des conditions de l'action. Devant se préoccuper des paradoxes de l'éducation, autrefois isolant ou opposant leurs deux termes, il cherche aujourd'hui à les conserver précieusement, à les relier. Le discours se fait alors récit de pratiques, de dilemmes, de questionnement. Le point d'interrogation a remplacé celui d'exclamation. Et comme sa fonction est de proposer des programmes d'action, le discours se doit d'être finalement prescriptif.

Ce « récit philo-sciento-prescriptif », pour prendre sens pédagogique, doit se trouver une rationalité d'argumentation propre qui lui donne, un ton, un style, des images, un mode d'équilibration réciproque entre maniements des concepts et des lieux communs. Il constitue déjà bien aujourd'hui un type de texte particulier. Le discours de Pestalozzi (1797) demeure un des modèles du genre (Soëtard (2001)). Celui d'un Philippe Meirieu (voir l'ensemble de son œuvre), pédagogue d'aujourd'hui et aux pieds un peu moins dans la fange, ne l'est pas moins.

Éthique et enjeux pour une recherche pédagogique non doctrinaire

Comme toute recherche, la pédagogie a des exigences éthiques qui rejoignent celles de toute recherche éducative. Elle a pourtant une particularité : celle de réclamer du chercheur une certaine sollicitude à l'égard de l'enfance. Qui n'a rien à voir avec une sollicitude pieusarde, souligne Meirieu (2001) mais avec l'obligation qui est faite au chercheur de postuler l'éducabilité de la personne à éduquer. Une fois cette exigence admise les finalités d'une telle recherche sont de quatre ordres au moins (Van der Maren (1999, p. 28)) :

pragmatique

La recherche pédagogique vise la régulation de la pratique.

ontogénique

Le chercheur conduit une telle recherche pour améliorer sa propre pratique éducative.

politique

La recherche concerne la modification de conduites (d'acteurs ou d'institutions) liées à la transmission de la culture.

théorique

La recherche met en évidence des lois, des principes, des théories pour construire des savoirs rigoureux et spécifiques.

Où se déroule actuellement cette recherche pédagogique?

Sur le terrain lorsque l'enseignant fait œuvre de pédagogie, c'est-à-dire se trouve être engagé dans une recherche locale, praxéologique produisant un savoir sur l'organisation d'un milieu réfléchi pour que l'enfant soit mis en démarche de se construire.

Certaines *écoles* sont des lieux de recherche pédagogique, plus ou moins officiellement reconnus. Ainsi, par exemple, les recherches conduites par certaines écoles-pilotes, engagées dans des innovations ou rénovations institutionnelles ou des écoles mettant en œuvre un projet particulier peuvent faire de la recherche pédagogique.

Les *Mouvements pédagogiques* mènent depuis longtemps des recherches pédagogiques, clairement militantes, c'est-à-dire conduites dans le cadre de projets de société à faire advenir. Ce projet sociétal renforce le moteur de la recherche. Comme les sociétés rêvées mettent du temps à advenir... les recherches peuvent se dérouler sur de longues durées, et surtout en dehors des temporalités politiques liées aux échéances électorales et changements ministériels. Pas question ici de mettre sur le dos d'un gouvernement antérieur l'avortement d'un projet de recherche. Les membres des Mouvements pédagogiques, se relayant dans la durée pour garder le cap de la recherche, construisent ainsi des savoirs solides, émergeant de phénomènes pouvant être observés dans la continuité.

Une culture commune non lénifiante ouvre ici à la confrontation tonique des idées, indispensable à une recherche de qualité qui ne peut zapper sans cohérence, ni papillonner avec désinvolture d'un objet à l'autre. Ainsi, les Mouvements les mieux

organisés ont aujourd'hui leurs colloques, leurs forums, leurs revues, leurs publications, leurs universités d'été (qui ne sont plus aujourd'hui des Contre-universités!). Ils ont aussi leurs combats fratricides. Preuve d'une recherche bien vivante, avec ses productions spécifiques de savoir mais dont les résultats, faute d'une piètre diffusion en dehors des Mouvements, ont surtout comme bénéficiaires les pratiques éducatives des chercheurs eux-mêmes.

Certains *instituts de recherche pédagogique* au service de projets éducatifs d'état sont censés conduire de telles recherches. Mais les dés sont souvent pipés - la fin dicte les moyens -, le chemin est tracé d'avance et de plus se transforme en impasse ou cul de sac à chaque changement ministériel. Ces instituts ont alors tendance à se réfugier aujourd'hui dans la liberté qu'offre la recherche scientifique. Au détriment de celle pédagogique, plus facilement victime d'une reprise en main autoritaire ou d'un rapt trop partiel des fruits de sa recherche (Perrenoud (2001 a); Perrenoud (2001 b); Gather Thurler (2000 a); Gather Thurler (2000 b)). Ces instituts sont ainsi bien mal nommés.

Quant aux sciences de l'éducation, elles entretiennent un rapport d'adolescentes avec la recherche pédagogique dont elles sont les héritières. Éprouvant envers elles attrait filiaux et rejets. Émancipation oblige, les disciplines les plus jeunes pratiquent l'arrogance, le mépris, la non-reconnaissance des savoirs construits. Elles se montrent souvent conquérantes, iconoclastes parfois face aux territoires d'une pédagogie qu'elles déclarent vieillotte, dépassée, finissante. Même - voire surtout -, quand elles viennent y glaner, leurs idées neuves. Beaucoup de chercheurs des sciences de l'éducation ne reconnaissent ainsi pas la recherche pédagogique ni en tant que source de leur histoire, ni en tant que compléments de leurs propres recherches. Ils ne voient ni sa spécificité, ni son évolution. Bref, l'histoire complexe qui unit pédagogie et sciences de l'éducation fait que la mère a-t-elle le trouble jeu de mots - de la peine à devenir sœur de ses enfants?

Il serait faux de ne pas souligner ici que des chercheurs en sciences de l'éducation construisent, comme nous l'avons vu précédemment, des discours pédagogiques de qualité dans le cadre même de leur discipline spécifique. Mais ces recherches - qu'ils mènent ou qu'ils dirigent le plus souvent dans le cadre de la formation universitaires des enseignants - ne sont pas ou peu déclarées sous le label de la recherche pédagogique. Elles ont alors la particularité de semer la confusion entre recherches scientifiques et pédagogiques chez les lecteurs moins avisés. Ce manque de rigueur méthodologique est à concevoir comme une des résultantes du manque de reconnaissance de la pédagogie par les sciences de l'éducation. Se déclarer ouvertement faire œuvre de pédagogie, ne serait-ce que dans un seul chapitre de leurs ouvrages scientifiques, fait encourir aux scientifiques des risques quant à leur réputation dans leur propre communauté de recherche. Comme si la science pouvait être entachée de se lier avec la pédagogie.

Du statut de la pédagogie

Ce bref état des lieux montre que la recherche pédagogique survit après la naissance des sciences de l'éducation, voire qu'elle se développe. Elle se trouve pourtant dans un état de fonctionnement relativement précaire. Elle ne reçoit pas les moyens financiers auxquels, légitimement, elle pourrait avoir droit face à ceux reçus par les sciences de l'éducation. En découle une mise en réseau des lieux de sa recherche très faible. Et en toute logique, des résultats qui ne sont ni capitalisés, ni évalués. De plus, comme le remarquait Antoine Prost en 1985 déjà, des créneaux essentiels de la recherche pédagogique ne sont toujours pas ouverts.

Cette fragilité actuelle de la pédagogie prêterite la recherche en éducation dans sa globalité : des lois spécifiques, des théories, des concepts créés durant tout ce siècle dans le cadre de la pédagogie forment un aspect important de la recherche en éducation largement ignoré, oublié parfois, perdu peut-être. La recherche pédagogique a l'art de perdre ses résultats (Vellas (2001)) et de ne point savoir, vouloir ou pouvoir les diffuser.

C'est parce que le savoir construit par la pédagogie et estimé précieux pour l'éducation et la formation, que des penseurs de tout bord proposent aujourd'hui de refonder sa recherche, dégager ses spécificités, démontrer sa pertinence, veiller au respect de ses chercheurs, revoir son statut (Avanzini (1994); Hameline (1986), (1993), (1998a), (1998b), (2000); Gauthier & Tardif (1996); Houssaye (1988); Imbert (2000); Soëtard (2001)).

Soulignons avec Philippe Meirieu (1995) et en fin de cette brève incursion dans la pédagogie, que celle-ci n'est décidément pas soluble dans l'ensemble des sciences de l'éducation. Ce constat ouvre le débat sur sa réintroduction en sciences de l'éducation dans les lieux où elle n'a pas trouvé sa place en tant que discipline académique. Il pose préalablement deux questions :

1. Les sciences de l'éducation sont-elles aujourd'hui assez fortes, face à la recherche fondamentale, pour avoir cette « audace d'assumer et de développer cette forme de rationalité particulière que réclame la pédagogie, mettant en jeu le statut même du savoir dans nos sociétés - et difficulté, corrélative - de constituer une théorie de l'action (éducative) »? (Charlot (1995, p. 43)). La (ré)introduction de la pédagogie en Sciences de l'éducation réclame en effet de la part de ces dernières la construction d'un autre rapport aux pratiques sociales de l'éducation et de la formation, une autre façon de penser le statut du savoir et les manières de le vivre dans nos sociétés (Charlot (1995); Fabre (1999); Perrenoud (2001c)). Ce qui est en jeu, c'est l'acceptation de voir s'infiltrer dans la pensée occidentale, toujours marquée par une logique de la vérité, une logique du sens.
2. Les pédagogues ont-ils le désir de voir leur « théorie pratique » devenir une des disciplines académiques contributives des sciences de l'éducation? Rien n'est moins certain. Car, s'ils souffrent que la pédagogie soit définie par d'autres depuis plus d'un siècle et que ce phénomène leur renvoie aujourd'hui une image déformée de leurs résultats de recherche, ils ont pris l'habitude du

clair-obscur de leur situation. Ils ressentent certes les dangers de cette pénombre, mais ils en mesurent aussi les avantages : vivre dans la marge et les interstices de la recherche en sciences de l'éducation autorise beaucoup de liberté, de création, d'inventivité. Entrer dans tout système a souvent fait fuir les pédagogues. Sont-ils prêts à franchir ce pas?

Conclusion

La pédagogie a une fantastique histoire. Celle de la question qui l'a fait naître et qui l'habite depuis 2 500 ans : *Comment favoriser et améliorer la création de l'homme par lui-même?* Apparue dès le moment où l'homme s'est découvert son immense liberté et l'obligation qui lui est attachée de se lancer dans une puissante fabrication de moyens pour parvenir à se créer lui-même.

La pédagogie cherche les moyens de provoquer chez l'être humain une action d'appropriation des connaissances humaines telle que « chacun se fasse du savoir une œuvre de soi-même ». Cette formule célèbre de Pestalozzi dit tout de la recherche pédagogique. Elle définit son but de l'éducation et son objet : sa prudence quant aux manières de faire acquérir le savoir aux éduqués.

On savait depuis Platon que l'accès au savoir libère. On sait par la recherche pédagogique, confirmée magistralement par la sociologie, que le savoir peut également emprisonner. La pédagogie a choisi son camp : elle milite pour une éducation offrant un savoir qui libère et postule que cette libération par le savoir se construit, non pas par l'accès au savoir lui-même, mais par la qualité du chemin qui permet de le construire. D'où sa recherche militante et scientifique de méthodes, d'outils, de matériaux, mais aussi de postures, de postulats, d'attitudes, de compétences capable d'enclencher et d'accompagner un parcours libérateur pour l'enfant dans son accès à la culture chargée d'être transmise par son éducation. Le pédagogue théorise cette part de l'action éducative et propose des moyens, parfois sous forme de doctrines. Pour cela, il se retire de l'action vécue par lui-même ou les autres pour prendre le temps de l'analyse. Le pédagogue, comme le dit Soëtard (2001), n'est ainsi pas l'homme qui s'affaire et s'excite dans l'action sur le terrain comme on le dépeint parfois. Il est au contraire un homme qui pense et théorise.

Il n'est pas plus homme ou chercheur qui ne se préoccupe pas du savoir. Au contraire, il en fait le cœur de sa réflexion pour chercher un chemin à son accès qui puisse être émancipateur.

Quelles seraient alors les attentions à avoir de la part des sciences de l'éducation si la pédagogie devenait aujourd'hui discipline académique avec comme but de lui offrir plus de moyens pour conduire sa recherche et la diffuser?

Elles sont probablement nombreuses, contentons-nous d'en pointer quelques-unes.

1. Renoncer à la polysémie du terme de pédagogue, le distinguer des termes d'enseignants, de professeurs, d'éducateur, de praticien réflexif. Les uns et les autres pouvant évidemment stimuler la recherche en éducation.

2. Veiller à ce que les enseignants-chercheurs des autres disciplines contributives des sciences de l'éducation ne se dispensent pas de se confronter aux praticiens et à leurs problèmes. Il s'agit, précise Perrenoud (2001c, pp. 20-21) de ne pas assimiler la référence des sciences de l'éducation aux pratiques éducatives à une référence à la pédagogie.
3. Veiller à ce que la recherche pédagogique ne soit pas jugée désormais valable qu'en cette seule institution. La recherche pédagogique doit pouvoir continuer à vivre en des lieux multiples, hétéroclites. C'est alors la mise en réseau de l'ensemble de ses résultats et leurs diffusions qui devient un enjeu important.
4. Ne pas faire courir à la « pédagogie » le risque d'être défigurée, amoindrie, voire réduite à l'une de ses parties pour lui permettre de devenir une discipline académique. Telle la dichotomie castratrice que propose Michel Dévelay (2001, p. 99) qui opère cette découpe des territoires : « la didactique est attentive en priorité à la relation des élèves au savoir, et la pédagogie à la relation des élèves à la loi ». Raccourci à la mode qui détruit l'essence de la pédagogie.

Le chantier est actuellement ouvert. À chacun de jauger la pédagogie pour savoir si sa recherche est légitime ou pas, souhaitée ou pas en sciences de l'éducation. En disant « au nom de quoi », il la juge ainsi.

Références bibliographiques

- AVANZINI, G. (1994). *La pédagogie aujourd'hui*, Paris : Dunod.
- BASSIS, O. (1998). *Se construire dans le savoir*. Paris : ESF.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Bassis_R1998_A.html
- BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y.. *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris : Hachette Éducation.
- BUISSON, F. (éd.), (1882-1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (7 volumes), Paris : Hachette.
- BUISSON, F. (éd.), (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (7 volumes), Paris : Hachette.
- CHARLOT, B. (1995). Les sciences de l'éducation : essai d'épistémologie. In *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*, B. Charlot (eds), Paris : ESF, pp. 19-44.
- CHARLOT, B. (1995) ESF. *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*, Paris : ESF, pp. 19-44.
- CLAPARÈDE, E. (1973). *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1^{re} édition 1930.

- DÉVELAY, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*, Paris : ESF
- DIDEROT, D. (1772).. Encyclopédie.
- DURKHEIM, E. (1911). Pédagogie. In *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, F. Buisson (Ed.), 7 volumes, Paris : Hachette.
- FABRE, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris : PUF
- FABRE, M. (2001). Les controverses franco-françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. Texte d'une communication au symposium *Recherches et réformes en éducation : les finalités de l'école*. Rencontre du Réseau en éducation et formation (REF). Université du Québec à Montréal. Avril 2001. Dans *Education et francophonie*, Vol. 30, N° 1, hiver 2002. www.acelf.ca/revue/XXX-1/articles/03-Fabre.html
- GATHER THURLER, M. (2000 a). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris : ESF. www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Gather_Thurler_R2000_A.html
- GATHER THURLER, M. (2000 b). L'innovation négociée : une porte étroite. In *Revue française de pédagogie*, no 130. Janvier-mars. pp. 29-43.
- GAUTHIER, C., TARDIF, M. (1996). *La pédagogie*, Montréal, Paris, Casablanca : Gaëtan Morin. http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Gauthier_Tardif_R1996_A.html.
- GRECO, P. (1998). «Pédagogie». CD-ROM Encyclopédie Universalis.
- HAMELINE, D. (1981). Adolphe Ferrière, praticien en quête d'une reconnaissance sociale. In *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle*, D. Hameline (Ed.), Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation. N° 2, Genève : Université de Genève. pp. 9-37.
- HAMELINE, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*, Paris : ESF
- HAMELINE, D. (1993). Postface. L'école, le pédagogue et le professeur. In *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF
- HAMELINE, D. (1998 a). Pédagogie. In *Raisons éducatives. Le pari des sciences de l'éducation*, R. Hofstetter et B. Schneuwly (eds), Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- HAMELINE, D. (1998 b). *Pédagogie. Le Statut*. CD-ROM Encyclopédie Universalis.
- HAMELINE, D. (2000). Pédagogie. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan université, 2^e éd.
- HOFSTETTER, R., SCHNEUWLY, B. (1998). *Le pari des sciences de l'éducation*, Paris-Bruxelles : De Boeck.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Berne : Lang.
- HOUSSAYE, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF. http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Houssaye_R1993_A.html

- IMBERT, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*, Vignieux : Matrice.
- IMBERT, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*, Paris : ESF
http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Imbert_R2000_A.html
- MALRIEU, Ph. (1979). La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. In *Psychologie et Education*, Vol. n/° 3.
- MARION, H. (1883). Leçon d'ouverture du cours sur la Science de l'Éducation. In *Revue Pédagogique*, Paris, pp. 481-502.
- MAULINI, Olivier (1997). *Demande de savoir, questions et réponses : condition ou ambition des premiers apprentissages scolaires?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>
- MAULINI, Olivier (1998). La question : un universel mal partagé. In *Educateur*, N° 7, pp. 13-20. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>
- MAULINI, Olivier (2000). Subvertir les évidences. Le questionnement pédagogique : inquisition ou libération? In *Cahiers pédagogiques*, 386, pp. 20-21.
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>
- MAULINI, Olivier (2002). Le pouvoir de la question. Savoir, rapport au savoir et mission de l'école. Texte d'une communication au symposium *Recherches et réformes en éducation : les finalités de l'école*. Rencontre du Réseau en éducation et formation (REF), Université du Québec à Montréal, Avril 2001. Dans *Éducation et francophonie* Vol. 30, N° 1,
<http://www.acelf.ca/revue/XXX-1/articles/05-Maulini.html>.
- MEIRIEU, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et faire*, Paris : ESF
http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Meirieu_R1995_A.html
- MEIRIEU, Ph. (1995b). La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de l'éducation? In *Cahiers pédagogiques*, N° 334, Mai, pp. 31-33.
- MEIRIEU, Ph. (2001). Dernière de couverture de M. Soëtard. *Qu'est-ce que la pédagogie?*, Paris : ESF.
- PERRENOUD, Ph. (2001 a). *Du pilotage partagé au pilotage négocié*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_16.html
- PERRENOUD, Ph. (2001 b). *Piloter les pratiques pédagogiques*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_17.html

- PERRENOUD, Ph. (2001 c). *Vendre son âme au diable pour accéder à la vérité : le dilemme des sciences de l'éducation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_08.html
- PESTALOZZI, J.H. (1797). *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, Lausanne (Suisse) : Ed. Payot. Traduction de Michel Soëtard (1994).
- PIAGET, J. (1998). *De la pédagogie*, Paris : Odile Jacob.
- PLAISANCE, E., Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*, Paris : La Découverte.
- PROST, A. (1985). *Éloge des pédagogues*, Paris : Seuil.
- SOËTARD, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie?*, Paris : ESE.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*, Paris, Bruxelles : De Boeck. Université.
- VELLAS, E. (2001). La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes. LIFE.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/chantiers/life_chantiers.html
- WALLON, H., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1999). *L'enfant et ses milieux*.