

## Cahiers de la recherche en éducation

# Réflexions personnelles sur la pratique et ses relations avec la théorie, la recherche et la formation

Gaston Mialaret

---

Volume 2, numéro 1, 1995

L'action réfléchie et l'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018216ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018216ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

Citer cet article

Mialaret, G. (1995). Réflexions personnelles sur la pratique et ses relations avec la théorie, la recherche et la formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 165–183. <https://doi.org/10.7202/1018216ar>

Résumé de l'article

L'auteur, un des pionniers en éducation tant par son enseignement et sa recherche que par sa réflexion ou ses interventions, propose une réflexion large et articulée. Il distingue trois types de pratiques basés sur ses nombreuses observations et les décrit dans leur rapport à la théorie, la recherche et la formation. Dans la deuxième partie de sa contribution, il brosse un tableau historique qui met en évidence des exemples de théories qui ont conduit à des pratiques.



## **Réflexions personnelles sur la pratique et ses relations avec la théorie, la recherche et la formation**

**Gaston Mialaret**

**Résumé** – L’auteur, un des pionniers en éducation tant par son enseignement et sa recherche que par sa réflexion ou ses interventions, propose une réflexion large et articulée. Il distingue trois types de pratiques basés sur ses nombreuses observations et les décrit dans leur rapport à la théorie, la recherche et la formation. Dans la deuxième partie de sa contribution, il brosse un tableau historique qui met en évidence des exemples de théories qui ont conduit à des pratiques.

### **Introduction**

Il est toujours difficile d’écrire sur commande; on se retrouve dans la situation de l’étudiant qui, le jour de l’examen, devant la page blanche, doit traiter le sujet qui lui est imposé; et il va craindre les «hors sujet!», les «sujets non traités» et d’autres annotations que nous avons, nous, professeurs, l’habitude de distribuer généreusement à longueur lors de correction de copies.

On peut se demander pourquoi une telle remarque préliminaire? C'est notre souci de répondre aussi précisément que possible à l'appel des responsables de ce numéro thématique des *Cahiers de la recherche en éducation* qui nous amène à nous poser certaines questions préalables pour tenter de mieux comprendre et pour mieux définir la problématique générale de ce numéro; nous pourrions ainsi préciser davantage le champ plus particulier de notre réflexion.

Le titre *La pratique, source de recherche et de formation* suppose d'emblée une question fondamentale : pourquoi le terme «théorie» est-il absent? Est-ce que cette absence correspond à une position fondamentale des concepteurs? Est-il possible de pratiquer sans penser, c'est-à-dire sans qu'une ébauche de modèle, de théorie, même à l'état naïf et naissant, se forme, se dessine? L'homme ne serait-il qu'un robot soumis uniquement aux lois du strict et pur conditionnement? Si c'était le cas, nous arrêterions là notre collaboration à ce numéro. Toute recherche scientifique, toute formation se réfère, explicitement ou implicitement, à une ou à des positions théoriques et une des fonctions du chercheur est de tenter de mettre clairement en évidence les postulats théoriques qui orientent l'essentiel des démarches de sa pratique scientifique.

Notre réflexion préliminaire a été, d'autre part, alertée par l'explicitation donnée par les responsables du numéro, du titre général : «Pourquoi, en quoi et à quelles conditions la pratique peut-elle enrichir la recherche et la formation?»

Les deux titres ne sont pas rigoureusement équivalents. Dans le premier, la notion d'interaction introduit celle de dynamisme dialectique. Le deuxième, à sens unique, va uniquement de la pratique vers la recherche et la formation. Pour nous, la prise en considération des relations dialectiques qui existent fondamentalement entre pratique, théorie, recherche et formation est essentielle et se réfère très directement à nos positions philosophiques les plus fondamentales. C'est la raison pour laquelle il nous apparaît difficile d'examiner uniquement l'enrichissement par la pratique de la théorie, de la recherche et de la formation sans examiner dialectiquement les effets de la théorie, de la recherche et de la formation sur la pratique. Nous risquons donc d'être constamment en état de «hors sujet», ou de «à côté du sujet», ou de «sujet non traité» selon les points de vue adoptés.

Si nous ajoutons à ces réflexions préliminaires le fait que, pour nous, la question peut, et devrait, être abordée conjointement sur les plans philosophique, psycho-

logique, pédagogique, historico-socio-politique, le lecteur comprendra notre perplexité devant la tâche qui nous est proposée : Comment isoler de tout contexte historique, philosophique, théorique un sujet aussi important? «Au début était le Verbe», disent les Écritures. «Au début était l'action», répondent d'autres courants de pensée qui verront leur épanouissement au XIX<sup>e</sup> siècle en prolongeant et en opposant ainsi les courants «essentialistes» et les courants «existentialistes». «De l'acte à la pensée», affirme le psychologue Wallon (1942), faisant ainsi écho à Alain (1948) qui affirmait déjà : «Faire, et en faisant, se faire». Dewey (1913) proclame «*learning by doing*»; pédagogie de l'«auto-socio-construction du savoir» affirment les partisans de l'Éducation nouvelle et des méthodes actives en opposition aux tenants de l'enseignement magistral et collectif du Moyen-Âge. Et tout ceci se rapproche plus ou moins de la lignée marxiste : «Marx a nommé "praxis" l'enchaînement historiquement défini des actes par lesquels l'homme produit sa propre histoire et se produit lui-même comme le sujet de cette histoire» (Dessanti, 1969). Il est donc évident que selon que l'on est de tendance «essentialiste» ou de tendance «existentialiste», on n'aborde pas le problème de la même façon. Si l'on souscrit à l'affirmation que «ce sont les idées qui mènent le monde» (position idéaliste et essentialiste) ou que l'on suit Marx dans son affirmation «les philosophes se sont contentés d'interpréter le monde; il faut maintenant le transformer» (philosophie de l'action), on aborde les problèmes des interactions entre pratique, théorie, recherche et formation de façons différentes. Ou bien la connotation de «pratique» est plus ou moins péjorative; on enferme la pratique sur elle-même, dans une routine sans lendemain, dans une activité de bas étage. Ou bien la pratique est à l'origine de tous les processus de réflexion et d'évolution; elle est la dignité de l'homme dans ses possibilités créatrices à condition que les conditions sociales, économiques et politiques le permettent. Nous retrouvons ici l'impossibilité d'isoler notre problème de tout un contexte qui dépasse le cadre éducatif habituel. En fait, et pour résumer notre position, nous considérons presque (et nous verrons plus loin pourquoi cette légère restriction) comme une vérité de La Palisse le fait d'affirmer que la pratique est première et que, sans elle, ne pourraient exister ni la théorie, ni la recherche, ni la formation sauf dans un univers où seules les idées seraient les reines; mais nous ne sommes pas au Paradis; nous sommes sur Terre en présence d'individus de chair qui s'agitent dès leur naissance (et même avant) et dont les actions vont à la fois les former et les transformer comme elles vont transformer le monde qui les entoure; l'action de l'Homme est une des composantes du progrès et de l'évolution de l'Humanité.

## 1. Les niveaux de la pratique

Geste, acte, action, pratique, praxis, conduites, etc. sont des termes souvent utilisés sans que la signification en soit suffisamment précisée. Et, à ce moment, toutes les discussions sont possibles puisque l'on ne se réfère pas aux mêmes réalités psychologiques ou sociales. Sans nous lancer dans une analyse critique de ce vocabulaire, nous ne retiendrons que la notion de niveau soit de l'acte, soit de la pratique. On peut, au moins et en première approximation, considérer trois niveaux principaux soit de l'action, soit de la pratique.

Le premier niveau que nous appelons le niveau «impulsif»; en référence au stade impulsif de Wallon, est celui où l'acte est une réponse immédiate aux stimulations soit intérieures, soit extérieures du milieu. L'enseignant qui, dans sa classe, est dépassé par les événements «fait n'importe quoi» pour essayer de faire face aux situations. Dans ces cas extrêmes, le sujet est incapable de dire pourquoi il a agi ou a réagi de cette façon; la réponse est rarement adaptée au *stimulus* et ne provoque aucun apprentissage.

À un deuxième niveau, la pratique est une réponse plus ou moins adaptée à la réalité extérieure, est plus ou moins structurée en fonction des apprentissages antérieurs, mais elle reste fermée sur elle-même, même si elle est efficace en réponse aux exigences de la situation. Le sujet est préoccupé par la situation, par la nécessité d'y répondre et son comportement a quelque chose de stéréotypé, de répétitif. Le cas extrême et quasi pathologique est celui de Charlie Chaplin travaillant à l'usine et chargé, sur une chaîne, de boulonner les pièces qui passent devant lui (voir le film *Les temps modernes*). Au niveau de l'enseignement, c'est la situation du professeur qui répond aux exigences de l'établissement scolaire en donnant son cours et en le répétant d'année en année toujours de la même façon sans y apporter la plus minime modification. Un tel sujet peut avoir une certaine efficacité à un moment donné, mais ne peut faire preuve d'aucune créativité. En termes plus vulgaires, on pourrait dire qu'un tel enseignant applique consciencieusement des «recettes».

Au troisième niveau, la pratique est non seulement une réponse adaptée aux exigences de la situation, mais elle est considérée par le sujet comme la recherche d'une solution – originale éventuellement – aux problèmes rencontrés dans la réalité quotidienne. La solution est donc inséparable d'une intense activité psychologique

pour découvrir ou pour prendre conscience des problèmes qui se posent, pour analyser les éléments de la situation, pour rechercher une solution et ne pas se contenter d'appliquer que les recettes déjà connues (ou, si c'est le cas, c'est en toute connaissance de cause que le sujet le fait et il est capable de le justifier). Cette situation devrait être celle de tous les éducateurs et de tous les formateurs dans leur classe ou dans leur groupe. Chaque situation d'éducation pose son ou ses problèmes spécifiques; il est impossible d'apporter systématiquement à chaque situation d'éducation les réponses pédagogiques prévues ou définies avec précision à l'avance; le travail de l'enseignant ou du formateur est justement de constamment rechercher quelles sont les solutions les plus pertinentes qu'il faut apporter aux situations avec lesquelles il est confronté.

## **2. Comment se posent alors les relations entre la pratique, la théorie, la recherche, la formation?**

Il est clair qu'une activité du premier type n'a aucun prolongement sur aucun des trois plans que nous voulons examiner. L'activité est anarchique et ne donne lieu à aucun retour possible sur elle-même. L'activité de réflexion est inexistante; l'expérience personnelle du sujet ne s'enrichit pas; il n'en découle aucune formation. Entre l'avant et l'après de l'action, le sujet a vieilli, mais il ne s'est pas enrichi.

La situation est déjà différente en ce qui concerne l'action du deuxième type. Le sujet répond aux sollicitations du milieu par une série d'actions, de conduites, de pratiques qu'il a apprises sans aller plus loin chercher une autre solution aux problèmes qui se présentent à lui. Il est tout entier accaparé par l'exécution technique actuelle et sa réflexion va se centrer sur ce qu'il fait, sur l'amélioration possible de son action et, dans les cas les plus extrêmes, sans relation avec une adaptation aux situations réelles.

La recherche reste enfermée dans le circuit de l'action immédiate; le sujet, dans le meilleur des cas, applique bien les recettes qui lui ont été données; la cuisine est bonne, mais elle n'est ni originale ni créatrice.

Le sujet acquiert une certaine pratique répétitive et la formation qui en découle reste enfermée sur elle-même. Au bout d'un certain temps, cette pratique fait tellement partie du sujet qu'il la considère comme une connaissance solide et

éprouvée. C'est le cas des enseignants qui, après avoir enseigné pendant plusieurs années les mêmes choses – plus ou moins exactes par ailleurs – considèrent que sur ce point, ils ont acquis une connaissance solide des sujets auprès de laquelle les autres connaissances théoriques n'ont aucune valeur. N'ayant connu qu'un univers d'actions, ils sont devenus incapables d'accepter que d'autres pensent différemment; ils affirment avoir raison «en raison de leur expérience». Nous avons tous connu de vieux professeurs imperméables à tout progrès et leur réponse était immuable : «Quand vous aurez, comme moi, l'expérience de plusieurs années [...]». C'est le vieux cordonnier qui sait parfaitement faire un type de chaussures, mais qui est incapable de modifier en quoi que ce soit son schéma principal de construction pour s'adapter à d'autres formes ou à d'autres styles. En fait, on s'intéresse davantage au procédé qu'à la méthode, à la réalisation immédiate qu'à une vue d'ensemble et structurée de l'action. C'est le maître qui corrige les fautes d'orthographe de ses élèves mais qui ne pense pas aux façons d'éviter que ces fautes se produisent; il corrige les fautes, mais il ne pratique pas une pédagogie intelligente et efficace de l'orthographe.

On peut repérer les conséquences de telles attitudes aussi bien en amont qu'en aval. En amont, c'est la formation professionnelle des enseignants qui a consisté à apprendre aux élèves-maîtres des recettes, des façons de faire comme si le système éducatif reproduisait des situations immuables dans l'espace et dans le temps. La formation pédagogique s'est réduite à une série de «Comment faire?». On donne l'exemple du «bon maître» et les élèves-maîtres doivent s'appliquer à lui ressembler. En aval, c'est la formation des élèves qui est en jeu; une telle pédagogie de la recette évite de faire réfléchir les élèves, de les acheminer eux-mêmes à la solution des problèmes. Elle leur apporte, toute faite, la solution des problèmes; c'est le domaine d'élection de la pédagogie de la convergence; à la limite, nous nous trouvons devant une pédagogie inspirée de celle d'Huxley dans *Le meilleur des mondes*.

Il faut bien reconnaître que certains milieux, aussi bien pédagogiques que professionnels, n'ont pas toujours une attitude très critique en présence d'une telle pédagogie. Elle a pour eux le mérite de ne pas habituer les élèves et les ouvriers, à penser, à réfléchir, à se poser des questions; ils vantent la «formation pratique». Combien d'employeurs seraient heureux si leurs ouvriers ne se posaient aucun problème et se contentaient d'obéir aux ordres qui leur sont donnés et de faire fonctionner correctement les machines sur lesquelles ils ont à travailler! La pratique sans plus. Que la vie professionnelle serait douce sans les revendications ouvrières!

Nos réflexions pourraient prendre, ici, des dimensions sociopolitiques; nous nous contenterons de le signaler tout en faisant remarquer que toute pratique ne se développe pas dans le vide mais dans un contexte humain, historique, social, politique qui lui donne toute sa signification.

C'est avec la pratique que nous avons considéré comme étant du troisième niveau que les problèmes des relations entre pratique, théorie, recherche et formation vont prendre toutes leurs dimensions.

Ici, la pratique est inséparable de la réflexion, de la recherche de solutions, d'une activité psychologique intense. Toute situation apparaît comme un problème à résoudre, c'est-à-dire un problème auquel il faut apporter une solution adéquate. Pratiquer, ce n'est pas utiliser systématiquement un recueil de recettes machinalement appliquées; c'est avoir constamment l'esprit en éveil; pratique et réflexion vont de pair comme le corps et l'esprit sont inséparables. Agir, c'est donc tout d'abord découvrir un problème et essayer de le résoudre; découvrir un problème c'est l'identifier, analyser ses différentes composantes ou ses différentes faces, ses relations avec le contexte environnant. Essayer de le résoudre, c'est utiliser, d'une façon originale et non systématique, les schèmes d'action que l'on possède déjà ou que l'on a acquis au cours d'une formation; c'est, éventuellement, rechercher d'autres schèmes d'action pour aboutir à la solution. Et au cours de tout ce processus, un regard critique est posé pour qu'à chaque étape de la résolution du problème, puisse se faire une évaluation de la pertinence de la solution apportée et de l'efficacité des résultats. Tout ceci demande commentaires et explications.

## 2.1 Découvrir le problème

La première étape d'une pratique intelligente est, en effet, de savoir quel est le problème qui se pose et pourquoi il se pose. Transportons-nous dans la classe ou dans un groupe en formation. Au moment de commencer ses activités, le professeur, l'animateur ou le formateur, perçoit une certaine opposition de la part du groupe qui est en face de lui et avec lequel il veut coopérer. L'enseignant qui se situe au deuxième niveau, applique ses recettes et provoque une opposition encore plus grande ou un désintérêt de la part des auditeurs parce qu'il n'a pas pris conscience que la situation n'était pas identique à celles qu'il avait connues précédemment. L'enseignant ou l'animateur qui essaie de se situer au



troisième niveau va tout d'abord percevoir qu'il y a une situation différente de celle à laquelle il s'attendait, se demander pourquoi; il sera donc amené à analyser les variables qui déterminent la situation pour découvrir quelles sont celles qui introduisent la ou les difficultés actuellement rencontrées. Ceci suppose que l'enseignant ou le formateur ait déjà l'habitude d'analyser les situations d'éducation (Mialaret, 1991), donc qu'il ait été initié, au cours de sa formation, aux éléments fondamentaux de la théorie pédagogique et de la recherche en éducation. Dès ce niveau de formation pratique, théorie et recherche doivent (ou devraient) aller de pair.

## 2.2 La recherche de solutions

Il s'agit maintenant, aussi bien pour le professeur que pour le formateur ou pour l'animateur, de chercher les solutions pertinentes susceptibles d'apporter une réponse au problème que pose la situation. La réponse n'est ni immédiate, ni automatique (comme elle le serait si nous nous situions au deuxième niveau considéré ci-dessus). Les schèmes d'action que possède déjà l'acteur peuvent être utilisés, soit tels quels, soit dans un contexte pour lequel ils n'étaient pas prévus; il faut, dans certains cas, inventer de nouvelles techniques d'action. C'est ici qu'entre en jeu une qualité fondamentale aussi bien du praticien que du chercheur : l'imagination créatrice. Mais cette imagination créatrice n'est pas «la folle du logis» que certains redoutent; son dynamisme s'inscrit dans le cadre théorique auquel se réfère l'acteur : elle n'aboutit pas à une action incontrôlée (cas du premier niveau), ni à une série d'actions plus ou moins stéréotypées du type passe-partout (cas du deuxième niveau). Elle conduit l'acteur à mieux prendre conscience du modèle d'action (aspects théoriques), à en préciser la nature ou les fonctions; en fait, elle s'accompagne d'une réflexion d'ordre théorique sur la pertinence du modèle d'action adopté. Une exigence de cohérence entre les données de la situation, les références théoriques et les nouveaux modes d'action choisis devient essentielle dans la recherche d'une solution pertinente à apporter à la situation.

Cette recherche de solution ne doit pas être le cas d'un seul enseignant ou d'un seul formateur. Notre action ne se développe pas dans le vide, avons-nous précisé : elle est en constantes interactions avec le milieu environnant aussi bien humain que géographique ou matériel. Et nous retrouvons ici une des caractéristiques d'une action pédagogique bien conduite : la nécessité d'associer les sujets de

l'éducation à leur propre formation. Puisque l'action que désire exercer un éducateur est organisée en vue d'agir positivement sur l'éduqué, nous savons maintenant que l'éduqué doit être le «s'éduquant». Tout ceci s'inscrit dans la grande tradition qu'a marquée Kant à son époque et qui affirmait que c'était l'Homme qui construisait son savoir et qu'il n'était pas seulement le reflet d'idées éternelles; position reprise par Piaget dans sa théorie psychologique du constructivisme ainsi que par les mouvements d'Éducation nouvelle (voir ci-dessus la formule de l'auto-socio-construction du savoir). Le fait de rechercher avec les élèves ou les adultes les solutions à la situation est un acte hautement éducatif (acte qu'ignorait la pédagogie traditionnelle qui imposait le même chemin à suivre par tout le monde). Le recherche de solutions est donc collective et l'éducateur doit intégrer cette étape de la formation à son projet d'action éducative. Cette recherche et la découverte des solutions apportent des connaissances nouvelles à l'acteur (ici enseignant ou formateur ou animateur); elle constitue un des éléments de son apprentissage, de son «expérience vécue»; et selon le principe que nous énoncions précédemment, ce savoir nouveau acquis l'est d'autant mieux que le sujet a participé à son élaboration et à son intégration immédiate dans sa pratique. L'expérience acquise n'est donc pas le renforcement des schèmes déjà acquis et utilisés (cas du deuxième niveau); elle est enrichissante et novatrice; elle n'enferme pas le sujet dans ses conduites passées; elle l'ouvre aux situations futures en développant chez lui cette aptitude au changement que beaucoup de philosophes et de pédagogues ont considéré comme l'aptitude fondamentale pour vivre dans la civilisation contemporaine et s'adapter au monde moderne (Mialaret, 1991). N'est-ce pas là une des finalités essentielles de l'éducation actuelle?

Toute pratique intelligente (du type troisième niveau) s'accompagne nécessairement d'un effort d'évaluation des effets provoqués. Dans le cas des pratiques de deuxième niveau, l'acteur utilise les schèmes connus et si les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes, l'acteur a tendance à faire retomber sur les élèves, sur les adultes la cause des échecs : «ils ne sont pas du niveau», ou, plus crûment, «ce sont des imbéciles». Dans le cas des pratiques du troisième niveau, les effets sont analysés en fonction de toutes les variables en présence et seule la responsabilité des élèves ou des adultes n'est pas considérée comme la seule explication de la situation. Le praticien de troisième niveau sait que, dans une situation d'éducation donnée, plusieurs facteurs interfèrent et peuvent, soit pris individuellement, soit pris par diades ou par triades, soit globalement, contribuer au mauvais fonctionnement de la situation : situation générale, groupe des enseignants, groupe des

élèves, facteurs extérieurs, facteurs structurels. Et l'échec d'une situation d'éducation ne se ramène pas à l'échec des élèves : il peut être en relation avec l'enseignant, la situation, le contenu et la densité des messages émis (notions trop difficiles ou mal présentées) (Mialaret, 1994a). Le praticien du troisième niveau prend de plus en plus conscience de la complexité d'une situation d'éducation et des déterminismes qui entrent en jeu, qui la structurent et qui orientent son dynamisme. Dans la mesure où tous ces processus sont de plus en plus conscients, la pratique est bien une excellente école de formation et l'on peut affirmer que l'homme devient «le produit de ses actions au lieu d'être la cause immuable d'actes circonstanciels» (Dessanti, 1969). Elle permet en même temps de faire naître de nouvelles hypothèses, de préciser quelques aspects de la théorie, de procéder à des restructurations des théories en cours en s'appuyant sur une pratique réelle et intelligemment mise en œuvre. De plus, cette attitude ouverte, «inquiète» de l'enseignant, du formateur, le conduit à se poser des questions, à découvrir des problèmes et l'engage directement sur le chemin des deux formes fondamentales de la recherche en éducation : la recherche de type praxéologique et la recherche de forme scientifique en éducation. La première consiste à rechercher comment améliorer la pratique, la rendre plus pertinente et plus efficace (au meilleur sens du terme). La seconde consiste à essayer de décrire objectivement, de comprendre et d'expliquer rationnellement, d'interpréter d'une façon aussi bien extensive que compréhensive ou qu'intégrative, les situations d'éducation.

Tout au long de cette analyse apparaissent les aspects dialectiques des relations entre pratique, théorie, recherche et formation. Il est évident que la recherche d'une solution à un problème de la pratique aboutit à une modification de celle-ci, donc à un enrichissement réciproque et de la pratique et de la recherche. Une réflexion sur les aspects théoriques d'un problème pratique conduit à un retour sur les fondements de cette théorie en présence d'un cas concret mais aussi, en resituant mieux le problème pratique au sein d'une conception théorique plus claire, à l'amélioration de celui-ci. Nous avons montré, d'autre part, que l'attitude du praticien qui se situe au troisième niveau considéré ci-dessus est en constant perfectionnement personnel. Demander à un enseignant, à un formateur, à un animateur d'adopter une pratique de troisième niveau, c'est lui assurer une évolution positive constante et un contact toujours pertinent avec le «s'éduquant».

Dans certains cas, cette réflexion sur la pratique conduit l'acteur à l'élaboration d'une véritable théorie. Limitons-nous à ne citer ici que deux cas célèbres parmi tant d'autres<sup>1</sup>. Le cas de Makarenko en Union soviétique et celui de Celestin Freinet en France sont des exemples à ce sujet : c'est à partir de leur pratique qu'ils édifient leur propre théorie pédagogique. Makarenko fonde et dirige en 1920 une célèbre colonie, près de Poltava, pour délinquants mineurs (colonie Gorki); il élabore à partir de sa pratique, dans son ouvrage principal *Poème pédagogique* – que fera publier Gorki en 1933, à l'époque où commencent à se développer les théories de la non-directivité –, une théorie de la discipline collective, du volontarisme, résolument directive, fondée sur la vie en collectivité. Freinet, dans sa célèbre école de Vence, pratique une éducation fondée sur l'observation des réactions de l'enfant quand celui-ci est mis en condition de s'exprimer, de travailler librement au sein d'une petite société organisée démocratiquement qu'est l'école. Freinet en arrive à quelques idées théoriques très importantes qui vont marquer toute la pédagogie de la fin du millénaire : la pratique d'une activité libre de l'enfant et du «tâtonnement expérimental», le développement de l'expression et la créativité (journal scolaire et correspondance interscolaire), l'organisation sociale et démocratique de la classe (idées que reprendront, un peu plus tard, les théoriciens de la pédagogie institutionnelle). Ces deux exemples, qui mériteraient, à eux seuls, une analyse beaucoup plus approfondie, illustrent le mouvement qui va de la pratique à la théorie, tout en retournant à la pratique. Comme le disait Langevin, «la pensée part de l'action pour y retourner» (Langevin, 1947).

On ne peut pas s'abstenir de poser, ici, le problème de la formation des enseignants, des formateurs, des animateurs de toutes catégories. Ceci à deux niveaux : au niveau de la formation pédagogique et au niveau des méthodes et des techniques pédagogiques à appliquer ensuite dans les classes et les groupes. Nous avons parlé du principe de «l'isomorphisme» (Mialaret, 1977) dans la formation pédagogique des enseignants, à savoir appliquer à la formation des enseignants, les méthodes et les techniques que nous voulons que les stagiaires, devenus eux-mêmes les acteurs du processus pédagogique, appliquent dans leurs classes, leurs groupes de formation ou d'animation. Il ne s'agira plus d'un enseignement magistral, théorique, dogmatique : il faudra, tout en partant de la réalité pédagogique et en analysant ses composantes, retrouver les éléments essentiels d'une

---

1 Nous insistons sur le fait que nous nous limitons; il y a un grand nombre d'auteurs à signaler.

théorie qui, à ce moment, sera mieux acceptée, mieux comprise comme réponse à des problèmes que les stagiaires se posent. C'est dans cette perspective qu'il faut situer l'enseignement en alternance, aussi bien pour les élèves des écoles que pour les élèves-maîtres et les futurs professeurs, les formateurs et les animateurs.

Et quand la théorie ou la réflexion personnelle n'apportent pas de solution aux questions, la recherche scientifique pourra apparaître comme une nouvelle voie à explorer. Ce ne sera pas de la recherche pour la recherche, de la recherche dite «fondamentale» mais une recherche en prise sur le réel en vue de la découverte d'une solution aux problèmes pour lesquels on n'a pas encore trouvé de solution acceptable. Dans cette perspective, les relations entre pratique, théorie, recherche et formation se trouvent ainsi intimement liées; la formation initiale, par exemple, peut profiter de l'apport des praticiens et, inversement, les praticiens revenus participer à des stages de formation permanente peuvent mieux profiter des apports théoriques des professeurs chargés de la formation des enseignants (Mialaret, 1977). Une recherche scientifique en éducation peut s'appuyer très efficacement sur la collaboration des praticiens qui auront été préparés à cette attitude au cours de leur formation (sans pour autant avoir été formés pour devenir des chercheurs professionnels) et les résultats de ces recherches enrichiront la pratique et la théorie pédagogiques.

### **3. L'autre côté de la médaille**

Nous avons suffisamment insisté sur le rôle de la pratique comme élément moteur de la réflexion théorique, de la recherche et de la formation pour que nous puissions, maintenant, présenter un autre aspect des choses, nouveau point de vue qui n'est d'ailleurs pas en contradiction avec tout ce qui précède, mais qui le complète. L'histoire de l'éducation nous apporte des exemples de théories qui conduisent à une ou à des pratiques; l'époque actuelle nous offre d'autres sujets de réflexion avec la question des modèles et des possibilités de simulation.

C'est la théorie de la réminiscence qui conduit Socrate à faire découvrir, par l'esclave de Menon, la longueur de la diagonale d'un carré par rapport à celle du côté. Et, par là, d'introduire ce que l'on appellera, la «maïeutique» et

l'ensemble des méthodes interrogatives en pédagogie (Mialaret, 1991). C'est Rabelais qui, en réaction à l'enseignement du Moyen-Âge veut purger son Gargantua pour lui faire oublier toutes les sottises que ses maîtres ont introduites à son esprit et pour ouvrir son disciple au monde en pratiquant un enseignement qui part du concret et de la réalité. Rabelais n'était pas professeur; il était médecin. Montaigne, qui n'avait pas la pratique de l'éducation des enfants, écrit pourtant, dans ses *Essais*, des pages magnifiques sur la façon de les élever, et ceci en réaction à l'encyclopédisme de Rabelais. Faisons un grand saut dans l'histoire : Jean-Jacques Rousseau, qui a été incapable d'éduquer ses propres enfants, écrit un des plus fameux traités théoriques d'éducation et provoquera ce que Claparède appellera plus tard une véritable révolution copernicienne en éducation; tous les courants actuels de l'éducation ont ressenti l'influence rousseauiste. Plus proches de nous, Maria Montessori et Ovide Decroly partent l'une d'une théorie sensualiste, l'autre d'une conception biologique des relations de l'enfant et de son milieu, pour élaborer deux grands systèmes éducatifs qui trouveront leurs applications dans la pratique quotidienne : *La maison des petits (Casa de bambini)* à Rome, l'*École de l'Ermitage* à Bruxelles pour commencer et toutes les écoles montessoriennes et decrolyennes dans le monde actuel. On est bien en présence du processus qui va de la conception théorique à l'application pratique, les concepteurs n'ayant pas toujours, à l'origine, une quelconque expérience de l'éducation. C'était aussi le cas de Tolstoï et de son école d'Isnaïa Poliana. Il faut aussi remarquer que la mise en pratique des théories élaborées par les concepteurs n'aboutissent pas toujours à de brillants résultats (école de Tolstoï, les Communautés scolaires d'Hambourg en sont des exemples d'échec assez nets) ou nécessitent des adaptations que la pratique va leur imposer : ce qui a été le cas de la méthode montessorienne lorsqu'elle a été mise en pratique dans les écoles maternelles françaises aux environs de 1920. C'était bien l'objectif des *Écoles expérimentales du XX<sup>e</sup> arrondissement de Paris* qui, sous la direction générale de Robert Gloton, ont voulu mettre en application les principes du Groupe français d'éducation nouvelle et en sont arrivées à en préciser sinon à en modifier quelques-uns (GFEN, 1977).

### 3.1 Les transferts entre théories et pratiques

Une pratique professionnelle ne s'exécute pas dans une tour d'ivoire; on ne peut la décrire, l'expliquer, la comprendre qu'au sein d'une totalité historique, économique, politique, philosophique. Il en est, évidemment, de même

pour l'éducation. Il faudrait un très long développement – et qui pourrait faire à lui seul l'objet d'un article – pour analyser les quelques cas que nous nous contenterons de signaler :

- la théorie de la *Contre Réforme* et les théories pédagogiques des Jésuites qui conduisent à une des formes de l'organisation de l'enseignement secondaire en Europe et à sa pédagogie à partir du XVII<sup>e</sup> siècle;
- les théories révolutionnaires et celles contenues dans la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* et qui donnent naissance aux *Écoles centrales* de la Révolution française et à tous les projets d'organisation de l'enseignement public;
- l'Empire napoléonien et la construction de l'Université française (dont l'objet était essentiellement de préparer les officiers dont l'Empire avait besoin);
- la séparation des Églises et de l'État qui conduit à la notion de laïcité française et au développement de l'école primaire de la Troisième République française;
- le fascisme et ses conséquences sur la pratique pédagogique;
- le communisme et la pédagogie communiste qui s'en déduit;
- la Seconde Guerre mondiale, la Libération et les forces démocratiques qui deviennent de plus en plus puissantes, l'évolution rapide de la société et des formes de culture, le brassage des populations : la traduction pédagogique (c'est le *Plan Langevin-Wallon* en France et le remarquable *Rapport Parent* au Québec) et toutes les réformes que connaissent depuis les systèmes éducatifs des différents pays.

Si l'on se situe sur le plan des théories, on peut rappeler :

- la naissance et l'évolution de la psychanalyse qui influencent les pratiques pédagogiques malgré les réticences de Freud lui-même. Les ouvrages de Freud et de ses disciples ont, incontestablement, influencé l'attitude des enseignants, des parents et une pratique pédagogique actuelle, quelle qu'elle soit, ne peut ignorer ces influences. Toutes les relations entre maîtres et élèves se sont transformées au cours des dernières décennies sous l'influence des théories psychanalytiques (que ce soit en bien ou en mal!);
- on pourrait faire le même constat avec les théories de Rogers sur la non-directivité. On est passé de la relation du psychothérapeute avec son client à celle de l'enseignant et de l'enseigné. D'où certaines orientations pédagogiques qui marquent la pédagogie contemporaine;

- citons, pour terminer, le cas d'un domaine technique qui s'est considérablement développé et qui a eu des conséquences sur les pratiques pédagogiques : celui de l'informatique. Depuis la naissance de la pédagogie cybernétique, le développement de l'enseignement assisté par ordinateur, l'apparition des logiciels éducatifs, le visage des classes a changé et les relations entre enseignants et enseignés ne sont plus les mêmes; une troisième présence s'est introduite : celle de l'ordinateur. Dans ce cas précis, la pratique éducative de jadis ignorait totalement l'informatique et les ordinateurs puisque cela n'existait pas encore et la relation qui s'est développée est strictement orientée de la technique vers la pratique.

Dans tous ces cas, les relations pratique-théorie étaient marquées par une influence extérieure qui ne pouvait pas laisser insensibles les pratiques pédagogiques. On peut alors parler du vecteur théorie/pratique plutôt que de celui pratique/théorie.

### 3.2 Les apports de la recherche

Nous ne pouvons pas passer sous silence les effets, les influences, les modifications de la pratique que peut, que pourrait, que devrait apporter la recherche scientifique en éducation. Il faut bien, très modestement, remarquer que la pratique pédagogique ne ressent et ne prend en considération qu'avec plusieurs années de retard (on a même avancé le nombre de 40 ans!) les résultats de la recherche en éducation. Ici, encore de nombreux exemples devraient être analysés en détail; nous allons nous contenter de n'en citer que quelques-uns :

- un exemple célèbre à rappeler : celui des mathématiques dites «modernes». Ce ne sont pas les praticiens qui ont fait la révolution; ce sont les chercheurs qui ont imposé (à tort ou à raison mais ce n'est pas le lieu ici d'en discuter) les mathématiques «modernes» dans l'enseignement;
- les travaux sur les fonctions cérébrales, l'apprentissage du langage (par exemple des travaux de Penfield), la nécessité d'une communication internationale de plus en plus étendue, les recherches sur le «Basic English», «Le français fondamental» ont donné naissance à toutes les pratiques de l'enseignement précoce des langues étrangères et à de nouvelles formes d'enseignement (sans oublier l'importance qu'ont joué les techniques audiovisuelles : magnétophone, film fixe et, aujourd'hui, les bandes vidéo);



- l'analyse psychologique des processus d'apprentissage de la lecture a montré par quelles démarches pouvait passer un enfant qui utilisait une «méthode dynamique», ou une méthode dite «globale» (en fait analytico-synthétique) et la pratique de l'apprentissage de la lecture aujourd'hui est assez éloignée de celle que nous avons connue pour notre propre apprentissage. Les théories de la Gestalt, reprises par Decroly, les analyses des mouvements oculaires, les apports de la linguistique et, plus tard, de la sémiologie, ont marqué les pratiques les plus courantes de l'apprentissage de la lecture en cette fin du siècle;
- il faudrait aussi noter les conséquences de toutes les recherches en psychologie génétique, en psychologie de l'apprentissage, en psychologie sociale, en psychologie cognitive... (Mialaret, 1994b) qui, de petits changements en petits changements, ont façonné la pratique pédagogique actuelle;
- notons, pour terminer cette liste pourtant incomplète, les nouvelles situations devant lesquelles les éducateurs de toutes sortes vont se trouver avec les progrès de l'informatique et, en particulier, les progrès dans la construction des modèles et des possibilités de simulations qu'ils recèlent. De plus en plus, la technique moderne nous offre toutes les occasions pour analyser, reconstruire la réalité à partir de schémas plus ou moins mathématisés; c'est dire que l'expérimentation, par exemple, pourra se faire en agissant sur un des facteurs pour savoir quelles vont en être les conséquences. Dans une classe d'un lycée français et au cours d'un exercice de géographie, les élèves avaient construit un modèle de distribution de l'eau dans une ville; grâce à ce modèle astucieux et bien construit, ils pouvaient se poser des questions telles que «Si la population de la ville augmentait de 5 000 habitants, quelles devraient être les nouvelles ressources nécessaires en eau pour que la ville continue à fonctionner normalement?». Le danger sera, si la méthode est mal utilisée ou utilisée sans précautions préalables, d'arriver à une pratique sans contact avec la réalité; on pressent déjà le danger de ces appareils qui font vivre les sujets dans un univers totalement inexistant mais construit par le sujet lui-même. On rencontre des problèmes de déontologie que la société du troisième millénaire ne pourra pas ignorer.

## Conclusion

Notre argumentation se réfère principalement aux trois niveaux de la pratique que nous avons définis au début de cet article. L'autocritique de cette simplification est facile et nécessaire à faire. Il est évident que les pratiques humaines, si l'on accepte le point de vue adopté, ne se classent pas aussi facilement en trois niveaux; elles se situent sur un *continuum* qui va de l'anarchie la plus complète à la forme la plus évoluée et la plus parfaite que nous avons appelée de troisième niveau (c'est-à-dire qui n'existe que très rarement dans la réalité). L'observation de la réalité montre l'existence de toute une série de pratiques intermédiaires et le problème des relations entre ces pratiques variées et la théorie, la recherche et la formation est encore beaucoup plus complexe que tel que nous l'avons décrit. Notre réflexion peut donc, à juste titre, apparaître un peu simpliste, ou un peu trop schématique.

Nous avons presque complètement laissé de côté un aspect très important de ces relations : l'influence des conditions historiques, géographiques, techniques et politiques. L'histoire humaine montre, en effet, qu'il y a des époques où la pratique exploite les états antérieurs (théoriques, pratiques, techniques) sans engendrer de grandes mutations théoriques; à d'autres moments, on a l'impression que le bouillonnement de la pensée déborde les activités pratiques et c'est l'élaboration de théories qui prend une place importante. À d'autres moments, c'est le progrès technique qui l'emporte (cas de l'apparition de la machine à vapeur, de l'électricité, de l'informatique). Les historiens peuvent-ils donner une explication de ce phénomène? Ce n'est pas de notre domaine et nous nous contenterons de constater. À ce facteur historique s'ajoute le facteur politique : les conditions de vie, déterminées en partie par la situation politique, sont telles que peuvent jaillir des pratiques des sources de créativité et de théories ou, au contraire, que tous les efforts de dépassement et de progrès sont comme figés par le pouvoir en place. Des illustrations actuelles seraient faciles à donner. Notre réflexion se situe donc uniquement au sein d'une société que l'on dira démocratique où la liberté de travail, d'expression, d'invention n'est pas soumise à des contraintes de silence. Nos sociétés actuelles répondent-elles toutes à ces critères? On peut quelquefois se poser la question.

Tout au long de notre réflexion, les aspects pédagogiques ont pris la première place : action pédagogique directe dans les classes, formation aussi bien des élèves que des enseignants. Et nous avons réuni, dans notre réflexion, tous

ceux qui, à un titre ou l'autre, ont l'occasion d'agir sur les autres : enseignants au sens le plus général, formateurs, animateurs; on pourrait aussi y ajouter les parents. L'action, le travail caractérisent l'Homme. À nous de faire que cette action soit la plus intelligente possible et la plus efficace possible à condition que les résultats soient toujours mis au service de l'Homme et permettent à celui-ci de mieux dominer l'Univers qui ne doit pas être pour lui une prison mais un partenaire avec lequel il peut et doit engager un dialogue constructif. Une nouvelle porte s'ouvre alors sur l'écologie... mais, comme dit le conteur, «ceci est une autre histoire».

## Références

ALAIN (1948).

*Propos sur l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

DE MONTAIGNE, M. (1580).

*Les Essais*. Paris : Flammarion.

DECROLY, O. (1937).

*Méthode DECROLY, initiation à la méthode* (Cinq cahiers : Premier cahier – *Principes et méthodes*; Deuxième cahier – *L'observation et la mesure*; Troisième cahier – *L'association*; Quatrième cahier – *L'expression*; Cinquième cahier – *La méthode globale*). Bruxelles : Éditions du Centre national de l'éducation.

DESSANTI, J. (1969).

*Les dictionnaires Marabout/Université, Savoir moderne, La philosophie*. Paris : Marabout, (Centre de promotion de la lecture).

FREINET, C. (1971).

*La méthode naturelle* (3 volumes). Paris/Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (1964).

*Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (dir. Gloton, R.) (1977).

*L'établissement scolaire, unité éducative*. Tournai : Casterman.

LANGEVIN, P. (1947).

*Écrits philosophiques et pédagogiques*. Paris : Groupe français d'Éducation nouvelle.

LEZINE, I. (1954).

*A.S. Makarenko, pédagogie soviétique (1888-1939)*. Paris : Presses universitaires de France.

MAKARENKO, A.S. (1950).

*Le chemin de la vie* (traduction française du *Poème pédagogique*). Paris : Éditions du Pavillon.

MAKARENKO, A.S. (1956).

*L'éducation dans les collectivités d'enfants*. Paris : Éditions du Scarabée.

MIALARET, G. (1990).

*La formation des enseignants* (1<sup>re</sup> éd., 1977). Paris : Presses universitaires de France.

- MIALARET, G. (1991).  
*Pédagogie générale*. Paris : Presses universitaires de France.
- MIALARET, G. (1994a).  
*La psychopédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- MIALARET, G. (1994b).  
 Les «objets» de la recherche en sciences de l'éducation. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 5-27.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1965).  
*Le Rapport Parent*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MONTESSORI, M. (1992).  
*Pédagogie scientifique. La maison des enfants* (1<sup>re</sup> éd., 1926). Paris : Desclée de Brouwer.
- RABELAIS, F. (1973, réédition).  
*Œuvres complètes*. Paris : Édition du Seuil.
- ROUSSEAU, J.-J. (1957).  
*Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier.
- WALLON, H. (1942).  
*De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.

**Abstract** – The author's teaching, research, reflections, and interventions have made him an educational pioneer in the French-speaking world. He here presents a broad, structured reflection. In the first part, basing himself on his own numerous observations, he differentiates three types of practice and describes their relation to theory, practice, and education. In the second part, he presents a historic overview highlighting instances of theories that have given rise to practice.

**Resumen** – El autor, uno de los pioneros en educación tanto por su enseñanza, su investigación y su reflexión, así como por sus intervenciones, propone una reflexión larga y articulada. En la primera parte, él distingue tres tipos de prácticas basadas sobre sus numerosas observaciones y las describe en su relación con la teoría, con la investigación y con la formación. En la segunda parte de su entrega, él bosqueja un cuadro histórico que pone en evidencia ejemplos de las teorías que se han llevado a la práctica.

**Zusammenfassung** – Der Verfasser ist ein Pionier auf dem Gebiet der Erziehung, sei es hinsichtlich seiner Tätigkeit als Lehrer, Forscher, Theoretiker oder Praktiker. Er stellt in diesem Artikel weitläufige, ausführliche Überlegungen an. Im ersten Teil unterscheidet er zwischen drei Typen der Praxis, wobei er sich auf zahlreiche Beobachtungen beruft, und beschreibt sei in Zusammenhang mit der Theorie, der Forschung und der Bildung. Der zweite Teil seines Beitrags besteht aus der Schilderung von Beispielen aus der Vergangenheit, wo eine Theorie zu einer Praxis geführt hat.

