

POURQUOI LA PEDAGOGIE N'EXISTE PAS : L'ILLUSION DU PEDAGOGIQUE, UNE RECHERCHE DESESPEREE DE « FORME »

Résumé : Il semble de plus en plus difficile de traiter des pédagogies alternatives sans tomber dans le débat caricatural entre pédagogues et républicains. Or le terme de pédagogie semble se définir essentiellement au regard des caractères que lui impose ce même débat : une naissance récente, une remise en cause de la primauté des savoirs, une fascination pour la méthode etc. En tant que chercheurs ou praticiens, nous avons souvent le sentiment de devoir défendre « la » pédagogie contre ses assaillants ; cet article propose de mettre à distance une telle posture, en posant les questions suivantes : y a-t-il du sens à employer le terme de « pédagogie » pour désigner une variété de pratiques et de postures pédagogiques ? Y a-t-il là une catégorie pertinente, que l'on pourrait considérer comme rationnellement fondée ?

Mots-clés : Didactique - Pédagogie - Histoire de l'éducation - Sciences de l'éducation.

INTRODUCTION

J'ai été pendant quelques années enseignant et éducateur dans une école dont le projet s'inspirait des « TFPI » (Techniques Freinet/Pédagogie Institutionnelle). J'ai été régulièrement amené à parler de ce projet pédagogique, et je me présentais généralement comme « instituteur Freinet », supposant que ce repère était partagé par un grand nombre de nos contemporains francophones. La plupart du temps, cet intitulé provoquait une réaction du type : « Ah oui ! C'est comme Montessori ? » (« Steiner » ou « Decroly » constituant deux variantes relativement fréquentes). « La » pédagogie existe bien, pour la plupart des gens, comme une catégorie générale, incluant une variété d'idées et de méthodes, et à laquelle est attribuée, au moins implicitement, une certaine unité. Si cette remarque pose la question de la perception par le public de « la pédagogie » comme ensemble cohérent, elle convoque plus généralement la problématique du statut épistémique de cette notion : de quelle manière l'activité scientifique produit-elle et fonde-t-elle en raison des concepts, élabore-t-elle des « catégories » ? De quelle manière la société civile s'empare-t-elle de ces concepts et catégories ?

LA PEDAGOGIE, UNE « CATEGORIE » INSTITUTIONNELLE

Notre perception naïve nous amène à attribuer un degré similaire de réalité aux éléments constitutifs de notre environnement, qu'ils relèvent de phénomènes naturels, physiques, ou bien sociaux, culturels, institutionnels. Nous évoluons dans un environnement à la fois matériel et symbolique, et notre « adaptation » exige que nous ne nous interroguions pas en permanence sur le statut épistémique des objets, concepts et

catégories qui composent cet environnement : nous avons besoin pour survivre d'évidences et de certitudes¹. Il est naturel que, sortis des laboratoires de recherche, notions, catégories et concepts évoluent de manière autonome dans une variété d'activités et de performances langagière. C'est ainsi que la notion de « pédagogie » circule dans la société de manière indépendante, et que le terme, utilisé au singulier, renvoie dans la plupart des esprits à une catégorie dotée de pertinence et de réalité. Les médias semblent dans certains cas entretenir cette distinction binaire, en mettant en scène des « débats » portant sur *la* « pédagogie », *le* « savoir », *l'*« enseignement », présentés comme des réalités stables, qui auraient existé de toute éternité, et dont les contours seraient précis et connus. L'objet de ce texte est de poser, probablement de manière un peu provocante, la question suivante : les chercheurs sont-ils véritablement plus réflexifs que les acteurs de la société civile lorsqu'ils manipulent le terme de « pédagogie », et ne sommes-nous pas dupes des catégories que nous avons nous-mêmes créées ? Il est possible d'avancer une première réponse, sur laquelle je reviendrai plus loin : les chercheurs ont été, et restent, sur les questions relatives à la pédagogie et à la didactique, particulièrement réflexifs ; de nombreux travaux ont finement articulé et problématisé ces notions. Il s'agit cependant de comprendre si, face à la simplification médiatique du débat sur l'éducation, ces mêmes chercheurs peuvent ou non échapper à cette injonction adressée à tout spécialiste de l'éducation : une injonction à se positionner dans le débat, autrement dit à choisir son camp.

La question du statut épistémique de la pédagogie fait écho à des problématiques actuellement largement explorées par l'épistémologie et la philosophie sociale. Si la science semble s'être largement penchée sur les mécanismes qui fondent en raison les savoirs et théories qui rendent compte de la réalité physique, bon nombre de penseurs considèrent qu'il reste aux chercheurs à opérer une telle fondation dans le champ de sciences sociales. Récemment, Searle (1995, 2000) posait explicitement la question du statut de nos « institutions », en interrogeant la manière dont les catégories désignant faits sociaux et institutionnels étaient élaborées. Dans le même esprit, Pinker (2002) insistait sur la distinction entre « catégories naturelles » et « catégories sociales », en s'appuyant sur une critique des approches constructivistes. On peut résumer ainsi le problème que nous rencontrons lorsque nous manipulons des concepts : les approches constructivistes, dans le domaine des sciences sociales, nous ont progressivement amenés à remettre en question la réalité d'un certain nombre de « catégories naturelles » ; ainsi les lapins ou les canards n'existeraient, selon les « constructionnistes » les plus radicaux², que parce que nous avons choisi d'identifier, au regard de certains critères phylogénétiques, des espèces, sous-espèces et familles, dans lesquelles nous avons rangé les représentants du règne animal. Nous avons ainsi « déréalisé », en les relativisant, les réalités constitutives du monde naturel et, paradoxalement, par un processus de contagion, « sur-réalisé » les catégories du monde social. Autrement dit, en remettant en question la réalité du réel physique, celui des sciences naturelles, nous avons réduit l'écart épistémique entre ces dernières et les catégories inventées de toutes pièces par l'homme (argent, mariage, travail etc.). Ainsi, le constructivisme radical nous amène à penser ceci : les catégories sociales et institu-

¹ Je renvoie sur ce sujet au passionnant ouvrage de Wittgenstein (1958/1965), intitulé *De la certitude*.

² Si le terme de « constructivisme » est généralement employé en français, Gergen (1999/2001) utilise lui-même le terme de *constructionisme*, repris dans la traduction française de son ouvrage, *Invitation to Social Construction*.

tionnelles n'existent pas, certes, indépendamment de ce que nous en avons fait, mais surtout elles n'existent pas *moins* que les catégories naturelles, dont nous pensons qu'elles ne sont elles-mêmes que le résultat de notre fantaisie. Pour Pinker ou Searle, réaffirmer que les canards sont des canards (et que cette vérité ne dépend pas de notre volonté), réaffirmer la distinction entre objets et catégories des mondes physique et institutionnel, c'est ouvrir la voie d'une nouvelle exploration épistémique des catégories du social. La notion de « pédagogie » en fait partie, et je pose pour cette raison la question suivante : peut-on identifier dans un ensemble de pratiques et de discours des caractères communs à même de justifier la pertinence de la pédagogie comme « catégorie » ? Je ne chercherai pas ici à valider une quelconque hypothèse ; je me contenterai de résumer certaines catégories d'arguments dont nous disposons.

LA PEDAGOGIE COMME ESSENCE ?

La solution la plus simple pour affirmer la pertinence de la notion de pédagogie serait, bien évidemment, de ne pas la questionner. Il s'agirait d'opter pour une perspective essentialiste, en supposant qu'il existe, dans un ciel des idées, une vérité de la pédagogie. Sur cette base, l'on peut chercher à identifier des caractères qui semblent présents dans toute activité humaine se réclamant de ce champ. L'exemple le plus connu de cette quête des traits distinctifs de la pédagogie, ce sont les *Invariants* de Freinet (1964). Cette petite brochure résume ce qui, pour leur auteur, fait l'identité de la pédagogie et, plus précisément, doit guider l'activité du pédagogue. Quels invariants pouvons-nous identifier dans la pédagogie ?

Praxis, tâtonnement, expérimentation

La date de publication des *Invariants* (quarante-quatre ans après la première prise de fonction de leur auteur) peut être lue comme un indice de la démarche du pédagogue, son recours à l'approche praxiste : une phase d'expérimentation précède et justifie l'émergence de toute théorisation. Freinet a, après 1920, longuement expérimenté, tâtonné, et sur la base de son expérience a progressivement élaboré une théorie, qu'il s'est finalement attaché à formaliser et à diffuser. On pourrait retenir une telle définition : le pédagogue est celui qui ne met pas en œuvre une théorie *a priori*, mais élabore sur la base d'une action de terrain une théorie enracinée. Dans le même esprit, la Pédagogie Institutionnelle développe une réflexion sur la Praxis, et définit cette articulation permanente entre théorie et pratique comme un élément déterminant de l'activité pédagogique³.

Une interrogation sur le statut du savoir

Un autre élément déterminant des pratiques se revendiquant de la « pédagogie » concerne le statut accordé au savoir. Les pédagogies alternatives s'engagent généralement dans une remise en question de la scolastique, affirmant ainsi que le Savoir ne se limite pas aux catalogues de connaissances fournis par les programmes scolaires. Non seulement tout savoir n'est pas connu de toute éternité, mais par ailleurs, la validité d'une part de ces savoirs peut sembler suspecte : c'est à double titre que la notion de « savoir de référence » est questionnée. L'enseignant et, dans les approches

³ Voir notamment Imbert (1985).

critiques, les élèves eux-mêmes, ont donc la responsabilité d'interroger le corpus des connaissances qui auront leur place dans la classe. On peut citer les réflexions de Fernand Oury sur la nécessité pour les élèves d'enquêter dans leur quartier pour construire leur propre représentation du monde, et se libérer des préjugés véhiculés par les manuels scolaires (Oury & Vasquez, 1967) ; une réflexion similaire est développée par les pédagogues critiques américains (McLaren, 1989) ; cela correspond, d'une manière plus générale, à la revendication des « savoirs mineurs », telle qu'elle est problématisée notamment par Schön (1983) ou expérimentée par les Réseaux d'Echange Réciproque de Savoirs⁴. Ce trait particulier de la pédagogie est à la source de bien des polémiques actuelles, dès lors que les pourfendeurs de la pédagogie assimilent réflexivité et sens critique (le questionnement du statut du savoir) à un crime de lèse-majesté : en dénonçant la scolastique, les « pédagogues » privent l'école de son identité, en l'occurrence de son statut de « temple » d'un savoir connu, admis et intouchable.

Les modalités d'accès au savoir

Autant que le sens et le statut du savoir, c'est la manière de l'acquérir qui est en question. La plupart des courants pédagogiques adhèrent dans une certaine mesure à la vision socioconstructiviste ouverte par Vygotski (1934/1985) : non seulement le savoir ne s'acquiert pas mécaniquement, en recevant la parole de l'enseignant (le savoir n'est pas transmis par l'enseignant mais construit par l'élève), mais surtout le savoir se construit collectivement, au sein de groupes sociaux, dans des contextes spécifiques. L'acquisition des connaissances suppose la coopération au sein d'espaces humains, sociaux, elle relève d'un processus distribué et situé. Les pédagogies développent ainsi une variété de stratégies dont la fonction est de favoriser les processus d'apprentissage. Les « détours » identifiés par Rousseau (1762) jouent dans cette tradition une fonction inaugurale, à la source notamment de la réflexion développée par Meirieu (1995) sur la « ruse pédagogique ». On retrouve ainsi systématiquement une préoccupation de la démarche et de la méthode, autour des thèmes, par exemple, de l'expérience (Dewey, 1938), de la coopération (Piaget, 1939), de l'interaction avec le milieu.

Une dimension politique et humaniste

Une autre question qui traverse les pédagogies alternatives est celle de leur fonction politique. Leurs promoteurs affirment généralement une forte volonté de transformation sociale. Associé à cette visée politique, un discours humaniste défend une certaine vision du sujet, articulant généralement son unicité et sa globalité (chaque sujet est unique, et tous les aspects du sujet doivent être appréhendés de manière cohérente par l'action éducative). Le principe d'éducabilité affirme la capacité de chaque individu à apprendre, la possibilité pour chacun de progresser. En refusant une vision purement utilitariste de l'éducation, la pédagogie considère que la réalisation et l'épanouissement du sujet font partie des objectifs de l'action de l'éducateur. On peut citer les réflexions de Dewey (1916) sur les liens entre éducation et démocratie, l'action militante de Freinet, les travaux d'Ardoino (1977) sur la fonction politique de l'éducation⁵.

⁴ Voir notamment Héber-Suffrin et Héber-Suffrin (1992).

⁵ Nous nous interrogerons plus loin sur la réalité des différences entre le modèle « républicain » de la

LA PÉDAGOGIE COMME REALITE SOCIO-INSTITUTIONNELLE

J'ai donné là quelques indications sur le type de caractères qui pourraient définir l'« essence » de la pédagogie. La limite d'une telle approche réside dans le paradoxe suivant : notre premier élément de définition décrivait la dimension praxiste de l'activité pédagogique. Comme l'explique Montessori, la spécificité de l'éducation nouvelle est de n'exister comme telle (de ne rester « nouvelle ») que tant qu'elle résiste à la tentation de se figer dans un modèle : elle a pour fonction de poser des questions toujours originales, sans prétendre avoir trouvé des réponses définitives⁶. La pédagogie suppose l'expérimentation, et toute formalisation excessive fait sortir les théoriciens du champ même de la pédagogie. C'est du fait de ce paradoxe qu'il est probablement plus judicieux de considérer la pédagogie comme définie par des déterminants historiques et sociaux, en soulevant des questions d'ordre socio-institutionnel.

Dimension institutionnelle et dispositifs

L'un des traits des pédagogies alternatives réside dans la manière dont elles se situent vis-à-vis des institutions reconnues, notamment de l'Education Nationale, se positionnant dans sa périphérie ou à sa marge. Un aspect de la mythologie associée à Freinet est ainsi son « congé » de l'Education Nationale, en 1934. Il existe plus généralement une variété de projets pédagogiques qui se développent dans le contexte d'écoles privées, et plus généralement hors du monde scolaire. Les discours et les méthodes de l'éducation nouvelle ont en effet en partie émergé dans le cadre de l'éducation populaire : les Ceméa ou la Ligue de l'Enseignement, par exemple, ont joué un rôle essentiel dans la définition des contours de l'éducation nouvelle. En ce sens, la Pédagogie serait ce qui échappe, du fait de données institutionnelles tangibles ou par le rejet des discours dominants, à l'institution « Education Nationale ». Mais cet argument trouve vite ses limites : le Mouvement Freinet s'est développé avant tout dans les écoles publiques ; c'est encore le cas aujourd'hui, autant pour les classes Freinet que pour les pédagogies institutionnelles.

La pédagogie comme ensemble de pratiques perçues comme... relevant de la pédagogie

On peut par ailleurs se contenter d'affirmer que la pédagogie, comme tout fait institutionnel, n'est est un fait institutionnel que parce qu'il existe un consensus pour le définir ainsi. Dans l'exemple de Searle (1995), il n'y a qu'une réponse pertinente à la question « qu'est-ce qui fait que ce à quoi je participe en ce moment est un cocktail ? » : le fait que je considère cet événement comme un cocktail. Certaines institutions existent essentiellement du fait qu'une croyance portant sur ces institutions est partagée par les membres d'un groupe social. L'existence de la pédagogie peut ainsi être considérée comme le résultat d'un mouvement par lequel la société s'est emparée d'un ensemble de phénomènes, pour finalement les rassembler dans une catégorie

III^e République et le « discours pédagogique ». Notons dès maintenant ceci : sur ces deux derniers points, la posture non dogmatique face au savoir et la visée politique, on peut difficilement suggérer que les pères de l'école républicaine échappaient à l'idéal pédagogique. Le rejet des dogmes prenait alors la forme d'une dénonciation des superstitions (nécessitant explicitement la formation de citoyens doués de sens critique) ; la visée politique fondait l'école même, chargée de construire l'unité de la Nation.

⁶ Voir par exemple l'article de Maria Montessori réédité dans l'ouvrage de Houssaye (1996).

unique. Cette reconnaissance étant cependant pour une bonne le résultat d'une activité militante menée par les pédagogues eux-mêmes, et visant la reconnaissance de leurs travaux. La pédagogie se définit alors comme l'œuvre de ceux que la postérité a retenus comme ayant droit de cité dans le grand catalogue des pédagogues.

Pédagogie et hypothèse historique

Ce dernier commentaire ne remet en aucun cas en question l'existence de la pédagogie : le fait qu'une réalité sociale existe sur la base d'une convention ne remet pas en question l'existence de cette réalité : faits sociaux et institutionnels ne se définissent jamais autrement. Cependant une telle définition n'évacue pas l'hypothèse suivante : il existe, quelque part dans l'histoire, un acte de naissance de la « pédagogie ». L'exemple probablement le plus récent est l'hypothèse selon laquelle l'année 1968 marque la naissance de la pédagogie, hypothèse visant peut-être à faire disparaître du paysage de nos perceptions, comme par magie, des penseurs comme Montaigne (1580), Comenius ou Rousseau (1762). Si l'on creuse les discours sur la pédagogie, on constate qu'à divers moments de l'histoire, certains se sont élevés pour déclarer que leur époque était marquée par l'émergence de discours nouveaux dans le champ de l'éducation, pour revendiquer et dénoncer, à leur manière, la naissance de la pédagogie. L'ouvrage d'Albertini (1992) met en lumière le caractère cyclique du phénomène... et un peu de recul nous permet de comprendre qu'il n'y a là rien d'autre que la répétition, dans le domaine de l'éducation, de l'inévitable querelle entre Anciens et Modernes. Impliqués dans notre époque, nous pensons naïvement traverser une « période de mutations », considérons que le monde « n'avait jamais connu de tels changements », qu'« une ère nouvelle est en train de s'ouvrir... » ; ceux qui observent et commentent l'école n'échappent pas à ce syndrome.

DEFINITIONS PAR ANOMIE : ETRE OU N'ETRE PAS PEDAGOGUE ?

Qu'on envisage la question de la pédagogie du point de vue de sa définition conceptuelle, des représentations ou de l'histoire, on peut faire l'hypothèse suivante : on définit finalement moins la pédagogie par ses qualités propres que par ses différences avec ce qui est « autre » que la pédagogie. Rien d'étonnant là, nous dirait Saussure, tout cela n'est rien d'autre qu'une affaire de langage, et les signes que nous utilisons ne signifient jamais tant par leur supposée valeur intrinsèque que par la différence de valeur qu'ils affichent avec d'autres signes. Le risque est cependant de croire définir le concept sans véritablement le faire, en se limitant finalement à une définition par anomie. Il reste alors à enquêter sur les différences revendiquées, et à comprendre si ce que nous voyons de nouveau et d'« alternatif » dans la pédagogie l'est véritablement.

Une « norme républicaine » échappant à la pédagogie

Le débat actuel tend à résumer le débat éducatif à une opposition entre « pédagogues » et « républicains » ; voilà une distinction absurde, entretenant le mythe d'une réalité de chacun de ces ensembles, mais qui réaffirme en permanence une idée simple : il y a eu *un* modèle, celui de l'école de la III^e République, de la scolastique ; il y en a maintenant *un* autre, celui de la « pédagogie ». Or une telle distinction ne

peut être considérée comme pertinente que si l'on identifie entre supposés modèles « pédagogique » et « républicain » des différences historiques convaincantes.

Devons-nous conclure à la non-spécificité du pédagogique ?

L'excellent ouvrage d'Ozouf et Ozouf (1992) donne des instituteurs de la III^e République une image en fort décalage avec les représentations courantes. Basé sur une série de questionnaires et d'entretiens, l'ouvrage nous montre en effet des instituteurs en quête permanente d'innovation et de rupture avec ce qu'ils décrivent comme des méthodes dépassées. Cette défense de l'innovation est par ailleurs présente dans les écrits de ceux que l'on décrit généralement comme les Pères fondateurs de l'école des hussards noirs : il suffit de feuilleter le dictionnaire de Buisson (1882-1893) ou les écrits de Durkheim (1911) pour ne plus croire que l'école de la fin du XIX^e siècle fuyait la pédagogie : affirmation des besoins spécifiques de l'enfant sur le plan cognitif, choix de méthodes inductives, faveur accordée à l'expérimentation, volonté d'éducation globale, sont autant de traits de ces projets. On peut se référer à Denis & Kahn (2006), qui ont lu dans cette optique le Dictionnaire de Buisson. Il est difficile de repérer dans l'histoire l'acte de naissance de la pédagogie, et plutôt faut-il, avec Hameline (2000) reconnaître que l'histoire sur ce plan bégaye, traversée par des « courants et contre-courants ». Sur ces bases, on pourrait faire l'hypothèse qu'il n'y a pas de spécificité du pédagogique.

Qu'en disent les chercheurs ?

Comme je l'annonçais plus haut, la difficulté qu'éprouve le monde académique à échapper à la polémique est très relative. Si la recherche en sciences de l'éducation est fortement sollicitée par le débat, et si nombre de chercheurs sont « invités » à se positionner, parfois à « défendre » la pédagogie, cette même recherche n'est pas sans voix face à la question. La « recherche pédagogique » ou « les sciences de l'éducation » ont précisément travaillé les concepts évoqués ici, celui de pédagogie bien sûr, mais ceux aussi auxquels il s'articule : épistémologie et didactique avant tout. Il s'agit de comprendre comment se situe la pédagogie dans le processus complexe qui permet que, d'un corpus de savoirs savants émergent des savoirs scolaires, ceux que l'enseignant se chargera de transmettre. L'épistémologie, qu'on l'envisage comme histoire ou philosophie des sciences, prend la forme d'une activité réflexive dont les règles propres tendent à garantir la pertinence et la légitimité des savoirs de référence que l'activité scientifique se charge de produire. La didactique, pour sa part, apparaît très tôt comme une « science » garantissant la qualité du processus de transposition par lequel les savoirs de référence donnent naissance aux savoirs scolaires (Marchive, 2008). On perçoit l'évidente hiérarchie qui organise les relations entre savoirs de référence (premiers) et scolaires (seconds, voire secondaires). Il faut bien toute la force et la scientificité de la didactique pour sauver les savoirs scolaires du statut de « sous-savoirs »⁷. La remarque n'est pas anodine, et renvoie à l'angoisse de la société face à son école : une société encline à percevoir, dans toute époque, une « crise » spécifique de la transmission, probablement parce que toute transmission est fondamentalement

⁷ On peut se référer à l'article d'H. Gispert, sur les « influences croisées des sphères sociales, scolaires et académiques dans les sciences », et à celui d'A. Bernard et Ch. Proust sur les « rapports entre savoir et enseignement dans l'Antiquité » : ces deux textes, publiés dans l'ouvrage dirigé par L. Viennot (2008), montrent que l'articulation (supposée univoque) entre savoirs savants et savoirs scolaires est plus complexe qu'il n'y paraît.

un phénomène « critique » ; la société face à son école s'interroge sur la capacité des générations adultes à transmettre avec efficacité les savoirs et les normes d'une civilisation dont la pérennité dépend de l'efficacité de l'école. D'une certaine manière, la respectabilité et la scientificité de la didactique apaisent nos angoisses en nous garantissant que les savoirs enseignés représentent une traduction acceptable des savoirs de référence qui fondent notre civilisation, savoirs dont la sauvegarde semble ainsi plus ou moins assurée.

Qu'en est-il de la pédagogie, et quel rôle joue-t-elle dans le processus de « sauvegarde » et de transmission de nos connaissances ? Probablement ne joue-t-elle pas tout à fait le jeu. Prost (1985) insiste sur ce caractère de la pédagogie : elle se soucie moins du savoir lui-même que de la relation que chaque élève entretient à ce dernier ; elle pose moins la question des connaissances et de leur transmission que celle de leur construction par l'élève. Ainsi les « progrès pédagogiques », au fil de l'histoire, ne concernent pas l'enseignement, mais portent sur la manière de faire travailler les élèves. Concrètement, la pédagogie semble ignorer, ou du moins minorer l'importance des connaissances, pour se concentrer sur l'ici et maintenant des relations entre sujet et savoirs. Dans un passionnant travail historique, Marchive (2008) insiste sur l'une des implications d'une telle définition : la pédagogie, contrairement à la didactique, s'est vue refuser par l'histoire le statut de science ; elle est, selon l'expression de Durkheim, une « théorie pratique » exigeant, pour d'autres, une « preuve par l'action ». Dès lors, la pédagogie ne peut être perçue comme une activité de « laboratoire » : elle ne prospère qu'« abandonnée » aux enseignants, et son fondement est l'activité réflexive du pédagogue, sa capacité à évaluer et à transformer sa propre intervention. Ce sont avant tout des savoirs d'action que la pédagogie produit et manipule. Des savoirs échappant à la généralisation, refusant à la société les garanties que la didactique lui offre. La pédagogie, en se focalisant sur le rapport de l'élève au savoir et en affirmant l'importance des savoirs mineurs de l'enseignant, prend le risque d'être réduite au « pédagogisme », suspecte de fomenter ce qu'Albertini (1992) définit comme une « remise en question des contenus scolaire ».

POUR CONCLURE : UNE DICHOTOMIE QUI PARLE DE NOTRE RAPPORT À L'ÉDUCATION

Malgré la richesse de ces travaux académiques, il reste aujourd'hui difficile pour le grand public d'échapper à une vision duelle de la situation scolaire. La recherche en Sciences de l'Éducation montre depuis longtemps que l'opposition entre Républicains et Pédagogues est une caricature : Prost (1985) décrit la polémique instruction/éducation comme « affligeante » ; Cornu (1991) nous met en garde contre les « fausses alternatives », Albertini (1992) rappelle la complexité de la situation en évoquant les « Républicains pédagogues ». Cependant la volonté persiste de définir la pédagogie comme unique, volonté peut-être révélatrice d'une dérive spécifiquement française. Si l'on se penche sur la littérature académique produite hors de nos frontières, il est difficile d'identifier une distinction similaire... au point qu'il a fallu traduire, dans un numéro spécial de la revue *Instructional Science*, des articles de chercheurs français, pour expliquer au public anglo-saxon pourquoi et comment nous en

arrivions à percevoir une différence entre pédagogie et didactique⁸. Probablement avons-nous besoin d'identifier des « formes » bien arrêtées, d'y croire, et de nous y tenir. Et plutôt que de revendiquer et d'explicitier le sens et l'identité de notre bonne vieille école française, il semblerait que nous préférions affirmer sa grandeur par opposition à l'ennemi intime, la pédagogie. Ainsi l'école ordinaire constitue la « forme » de référence, elle est justifiée, et avec elle son système, ses méthodes, ses modèles, ses programmes, contre l'« autre » que constitue la pédagogie. Et en réponse les pédagogues affirment l'unicité et la spécificité de leur projet, contre la « forme » figée du modèle scolaire traditionnel⁹.

Ainsi rien n'empêche (et rien n'a empêché d'ailleurs) les scientifiques de définir et de cerner la pédagogie, d'en explorer les traits et l'histoire. Les pédagogies, n'en doutons pas, n'ont rien de l'illusion ; en revanche il semble bien exister une illusion *du* pédagogique (au singulier), comme unité, comme ensemble solidaire et stable. Une unité du pédagogique auquel on peut, au gré de fantasmes et d'approximations — et au prix d'une ignorance volontaire de l'histoire — assigner une variété de caractères infâmes. Mais le phénomène persiste, parce que résident, derrière l'évidente obsolescence de la dichotomie pédagogues/républicains, bien des avantages : voilà un moyen, accessible à tous, de considérer la question scolaire ; il y a là une opposition simpliste entre deux mondes, facilitant la visibilité dans les médias de la question éducative, la mise en perspective du monde scolaire, l'analyse et la comparaison. Mais il existe un dangereux revers à cette séduisante médaille. La manière dont les pédagogues, dont je considère faire partie, jouent avec la dichotomie, ou acceptent d'en jouer, voire d'en être joués, offre une occasion unique à la « forme » scolaire traditionnelle d'être réaffirmée et défendue, comme norme et comme référence. Accepter, pour les pédagogues, d'évoluer dans ce qui, par anomie, se définit comme autre, relativement à un modèle traditionnel, c'est à demi mots entériner l'existence de cette forme, sa réalité, continuer à croire et à laisser croire que la triste école de la III^e République, telle qu'on veut bien nous la décrire, a existé ; et c'est reconnaître indirectement la possibilité d'un modèle fait de programmes figés, de savoirs désincarnés, de compétition et de notes, d'appréciations stigmatisantes, d'apprentissages inutiles. Et si les combattants trouvent leur compte, de chaque côté des tranchées, à revendiquer leur existence respective, il est probable aussi que le temps perdu à l'expression d'une telle volonté de survivre, en tant que groupe et que « forme », retarde encore notre entrée dans l'univers de la complexité et de l'innovation.

Sébastien PESCE

Centre de Recherche Education et Formation

Université Paris Ouest La Défense

DynaDiv

Université François Rabelais de Tours

s.pesce@wanadoo.fr

⁸ Voir par exemple l'article de Bertrand et Houssaye (1999).

⁹ Voir, sur la notion de forme scolaire, les travaux de Guy Vincent (1994). Vincent (2008) analyse plus récemment les effets néfastes de la « forme scolaire » classique sur certains processus d'innovation, notamment sur le projet d'une « socialisation démocratique ».

Abstract : It appears to be more and more difficult to question the issue of alternative pedagogies without dealing with the current dispute opposing so-called “pedagogues” and « republicans ». The word “pedagogy”, in France, seems to be mainly defined in accordance with the mainspring list of characteristics imposed by that debate : “pedagogy” is a recent phenomenon, it questions the primacy of knowledge, and pedagogues are obsessed with teaching aids and methods. As scholars and practitioners, we generally believe it is our duty to defend 'pedagogy' against its opponents and we therefore go on considering « pedagogy » as a legitimate notion. This paper investigates the discordance by posing a few questions : does it make any sense to talk about « pedagogy » and, if it does, what are the rational foundations of such a discourse and what may legitimize the definition of this *one* category that covers a great variety of educational practices and theoretical stances ?

Keywords : Didactics - Educational science - History of education - Pedagogy.

Bibliographie

- Albertini P. (1992) *L'école en France, XIXe-XXe siècles. De la maternelle à l'Université*. Paris : Hachette.
- Amram M. & d'Ortoli, F. (2001) *La Neuville : l'école avec Françoise Dolto, suivi de Dix ans après*. Paris : ESF.
- Ardoino J. (1977) *Éducation et politique. Pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste (Propos actuels sur l'éducation II)*. Paris : Gauthier-Villars.
- Bertrand Y. & Houssaye J. (1999) « Pedagogie and didactique : an incestuous relationship » — *Instructional Science* 27, 1 (33-51).
- Buisson F. (1882-1893) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris : Hachette.
- Cornu L. (1991) « La théorie et la pratique : au-delà des fausses alternatives » — *Le Débat* 64 (44-57).
- Denis D. & Kahn P. (éds.) (2006) *L'école de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de Pédagogie de Ferdinand Buisson*. Berne : Peter Lang.
- Dewey J. (1916) *Democracy and Education*. New-York : McMillan.
- Dewey J. (1938) *Experience and Education*. New York : Collier Book.
- Durkheim E. (1911) « Education » — in : F. Buisson (éd.) *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris : Hachette.
- Freinet C. (1964) *Les invariants pédagogiques*. Cannes : Editions de l'Ecole Moderne Française.
- Gergen K. G. (1999/2001) *Le constructionisme social, une introduction*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Hameline D. (2000) *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris : ESF.
- Héber-Suffrin C. & Héber-Suffrin M. (1992) *Échanger les savoirs*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Houssaye J. (1996) *Pédagogues contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Imbert F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.

- Marchive A. (2008) *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- McLaren P. (1989) *Life in Schools. An introduction to Critical Pedagogy in the foundations of education*. Boston : Allyn and Bacon.
- Meirieu Ph. (1995) *La pédagogie, entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Montaigne (1580) « De l'institution des enfants » (*Essais I, Chap. 25*). Paris : Bourseaus.
- Oury F. & Vasquez A. (1967) *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Ozouf J. & Ozouf M. (1992) *La République des instituteurs*. Paris : Le Seuil.
- Piaget J. (1939) « Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques » — in : C. Bouglé (éd.) *Encyclopédie Française, T. XV, Éducation et instruction* (26-23 à 26-16). Paris : Larousse/Société de Gestion de l'Encyclopédie Française.
- Pinker S. (2002) *The Blank Slate*. New-York : Viking Books.
- Prost A. (1985) *Éloge des pédagogues*. Paris : Le Seuil.
- Rousseau J.-J. (1762) *L'Émile, ou de l'Éducation*. La Haye : J. Néaulme (réed. 1966, Paris : Flammarion).
- Schön D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New-York : Basic Books.
- Searle J. R. (1995) *The Construction of Social Reality*. New York : Free Press.
- Searle J. R. (2000) « Langage, conscience, rationalité : une philosophie naturelle » — *Le Débat* 109 (177sq).
- Viennot L. (éd.) (2008) *Didactique, épistémologie et histoire des sciences*. Paris : PUF.
- Vincent G. (éd.) (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent G. (2008) « La socialisation démocratique contre la forme scolaire » — *Éducation et Francophonie* XXXVI, 2 (47-62).
- Vygotski L. (1934/1985) *Pensée et Langage*. Paris : Messidor, Editions Sociales.
- Wittgenstein L. (1958/1965) *De la certitude*. Paris : Gallimard.