

Spécificité et dénégation de la pédagogie

Jean Houssaye

Oscillant entre refus et assomption, la tendance a toujours été de dénier la pédagogie. Ce mouvement caractérise aussi bien la philosophie de l'éducation que les sciences de l'éducation et que les didactiques. Or la pédagogie a une spécificité et correspond à une posture de pensée spécifique. C'est bien celle-ci que des tendances récentes cherchent à dévaloriser ou à récupérer. La focalisation actuelle sur le savoir pratique, les savoirs d'action, la primauté du discours et la spécificité des sciences de l'éducation s'inscrit ainsi dans cette logique.

Malgré sa prétention affichée, la *Revue française de Pédagogie* n'est pas une revue de pédagogie. Elle ne l'a d'ailleurs jamais été. Et il ne faudrait pas que l'acte symbolique qui consiste à célébrer son anniversaire par un numéro fort spécial sur la pédagogie serve de trompe-l'œil en la matière. Car faire des recherches sur la pédagogie ne rend pas pour autant de telles recherches « pédagogiques ». A ce titre, la *Revue française de Pédagogie* ne fait que renforcer la dénégation de la pédagogie, faute de prendre en compte la spécificité de celle-ci.

Lancé par l'Institut Pédagogique National, le premier numéro, paru en octobre 1967, au moment où émergeaient les cursus de sciences

de l'éducation, est tout à fait significatif d'un tel processus. Que se propose-t-on par cette création ? De « faire connaître aux enseignants et à un public plus large, mais averti, les problèmes les plus importants que pose l'évolution de l'Education, dans ses principes, ses méthodes et, le cas échéant, dans ses structures » (p. 7). Un tel objectif ne sera jamais atteint, ne serait-ce que parce que la revue restera l'objet propre des spécialistes, tant comme destinataires que comme producteurs.

Pourquoi en est-il ainsi ? Parce que l'intention de la revue est à la fois de récuser la pédagogie et d'en favoriser l'assomption. Le tout premier article paru, « Pour une éducation scientifique »,

est on ne peut plus clair et significatif sur ce point. Château, qui se présente comme « Professeur de pédagogie (*sic*) à la Faculté des Lettres de Bordeaux » le dit simplement à propos des multiples aspects et éléments de l'acte éducatif scolaire : « Toujours nous nous heurtons au manque de critères solides. La seule pédagogie reste ici impuissante, car elle ne connaît point le matériau sur lequel elle travaille, ni les instruments dont elle use. La recherche manque donc de base sûre... Il nous faut donc nous tourner vers la psychologie... elle seule peut fournir les bases d'une pédagogie valable... Sans suffisante psychologie, je ne peux qu'errer au hasard... Psychologie d'abord, pédagogie ensuite, telle est donc la règle logique » (p. 10).

Ancilla de la philosophie (pour les fins) et de la psychologie (pour les moyens), la pédagogie doit disparaître comme telle pour « renaître » en passant de la terre de l'incertitude au ciel de la science. Le refus débouche sur l'assomption, le « meurtre » est accompli et la « coupable » est magnifiée : philosophie et psychologie se partagent les dépouilles de la pédagogie ; elles lui assurent une nouvelle existence au service de la science, hors d'elle-même. En consentant à mourir, elle peut renaître comme supérieure, dénaturée, « scientifique ». Château ne s'y trompe pas, il se pose en sauveur pour « délivrer la pédagogie de ces vaines discussions... Ces discussions, dans lesquelles transparait parfois la sagesse de leurs auteurs, ne sont point inutiles, certes, au moment qui est le nôtre ; elles peuvent fournir des hypothèses, éclairer quelque peu la route que d'autres parcourront, elles sont ainsi à la pédagogie scientifique ce que la phénoménologie est à la psychologie ; mais vouloir s'y tenir serait vouloir conserver le domaine de la logomachie là où peuvent intervenir les instruments scientifiques » (p. 16).

Sciences de l'éducation et *Revue française de Pédagogie* sont désormais à l'œuvre en 1967 pour produire et présenter les savoirs sur l'éducation. « Mort de la pédagogie » écrira Ferry en 1967 pour saluer la naissance des cursus de sciences de l'éducation. Si l'on considère les premiers numéros de la revue, il est clair que l'enjeu est celui de la formation des enseignants. Articles et numéros thématiques se succèdent sur la question. La dominante est d'ailleurs de l'ordre de contributions de réflexion plutôt que d'articles de « recherche scientifique », même si ceux-ci sont

de plus en plus représentés. Quant à la pédagogie, les contributions qui pourraient en relever sont très faibles en nombre (Schwartz, Barbary, Guillo, Aymard). Le mot pédagogie disparaît de plus en plus, sauf dans les recensions (Vasquez et Oury, Freinet, etc.). La recherche prend désormais les atours des sciences de l'éducation : la réédition en 1968 de *La recherche en pédagogie* de Planchon (1945) laisse place à *l'Initiation aux sciences de l'éducation* de Clausse (1967) et au *Manuel bibliographique des sciences de l'éducation* de Juif et Dovéro (1968). La revue le montre.

Même avec son titre, la *Revue française de Pédagogie* est dans l'air du temps. Est-ce bien nouveau ? Non. Nous voudrions montrer que la pédagogie a toujours navigué entre refus et assomption. Pourquoi ? Par négation de sa spécificité. Et pourtant la pédagogie ne meurt pas. Force est de constater que l'on est encore et toujours obligé de trouver quelques arrangements avec ce mort, quitte à en faire un numéro spécial... sur la pédagogie.

LE DÉNI DE LA PÉDAGOGIE : DU REFUS À L'ASSOMPTION

Définissons la pédagogie comme l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne, et le pédagogue avant tout comme un praticien-théoricien de l'action éducative (Houssaye, 1993 ; 1994). Le déni de la pédagogie va consister à récuser comme « valable » le savoir issu de cet enveloppement. L'assomption de la pédagogie va prétendre « sauver » la pédagogie en la sommant de renoncer à une telle démarche de constitution du savoir au profit d'une démarche autre, « reconnue ». Dans cet esprit, on ne sauvera la pédagogie que si elle renonce à sa « nature ». Nombreux sont ceux qui vont lui proposer de renoncer à elle-même. Pour établir ce mouvement entre refus et assomption, nous examinerons successivement les logiques des philosophes, des spécialistes des sciences de l'éducation et des didacticiens.

La philosophie et la pédagogie

Sous un certain angle, il n'y a pas lieu de parler ici spécifiquement des philosophes. Ils ne

feront souvent que reprendre le leitmotiv des spécialistes des disciplines. Quel est-il ? On peut le symboliser par le propos de Brunetière, un académicien, homme de lettres et professeur à l'École normale supérieure, qu'Hameline a récemment (1993) si bien analysé : « Ayons avant tout des professeurs qui ne songent qu'à professer, et moquons-nous de la pédagogie ! » (*Éducation et instruction*, 1895, p. 8). A la fin du XIX^e siècle, la pédagogie fait rire, la pédagogie fait peur. Elle fait rire par son côté démodé, dépassé et prétentieux. Elle fait peur parce qu'elle porte en elle une menace de faux-savoir qui dissoudrait la culture. Il est donc normal, logique, nécessaire et salutaire de nier la pédagogie. Parce qu'elle n'existe pas en tant que telle, parce qu'elle n'est en aucune façon spécifique.

Cette négation disciplinaire habituelle de la pédagogie sera redoublée chez les philosophes par une conception « transcendantale » d'une philosophie auto-suffisante (Vieillard-Baron, 1994). Contre la conception des sophistes pour qui tout peut s'enseigner, Platon tient que ce qui doit être enseigné, c'est la vérité à laquelle atteint, seule, la philosophie. Au-delà des vérités partielles fournies par les autres formes de connaissance, l'enseignement de la philosophie est éducation de l'homme au sens le plus fort du terme. L'idéalisme, de Platon à Hegel, posera que l'enseignement de la philosophie est d'abord dépendant du contenu qui est enseigné. Enseigner la philosophie, c'est présenter à autrui un savoir vrai. La vérité du savoir ne peut dépendre d'autre chose que de lui-même, d'une pédagogie par exemple. S'intéresser à la forme, à la méthode, c'est déjà douter du fond, de la vérité. Il faut donc se méfier de la fausse image de Socrate. Chez beaucoup de philosophes, l'image de l'homme se modèle sur un concept idéal, dont le rôle accompli est tenu par la philosophie, comme chez Platon. S'intéresser à la pédagogie, c'est déjà se détourner de la recherche et de la démarche de vérité, essence de la philosophie.

Symboliquement d'ailleurs et métaphoriquement, on peut penser que Platon « tue » Socrate. Il lui prend sa mort, il lui ôte son silence, il parle pour lui, il parle de lui. Et qu'en dit-il ? Il en dit tant qu'on ne sait plus ce qu'il en est de lui, Socrate. Il en reste que la pratique est subsumée par la théorie, que les Idées sont premières, que la pédagogie est « image », « ombre » des Idées, de l'Un. Qu'en sait-il, Platon ? Il le sait de sa pen-

sée, mais non d'une action pensée. Contrairement à Socrate, qui a agi et non écrit, la théorie de Platon sur l'éducation ne sera pas vraiment affectée par son histoire. On sait que la tentation pratique de mise en œuvre chez un tyran de Syracuse tournera court ; la pratique résistera aux Idées mais ne les affectera pas vraiment. Socrate, pédagogue, véritable praticien de l'éducation, sera « détourné », tourné vers les Idées, vers le monde de l'Absolu. Désormais la seule pensée pense la pédagogie et la pratique disparaît de l'ordre de l'établissement de la vérité. Pour la pédagogie, la voix de la constitution de son savoir propre est maintenant « assumée » par l'ordre de la théorie, qui se fait auto-suffisante. Quel est celui qui sait ? Ce n'est plus Socrate qui cherche, interroge et échoue en quelque sorte (il en meurt), c'est Platon qui construit le monde sur le Vrai. Socrate est redevenu muet.

On voit donc très souvent la philosophie naviguer entre le refus et l'assimilation de la pédagogie. Tantôt elle récuse la pédagogie, et tantôt elle se donne pour la pédagogie. Platon et Rousseau mettent en scène de la pédagogie, ils inventent et déduisent la pratique pour mieux la régir. En aucune façon, chez eux, la pratique n'est productrice de la théorie. Cette pratique de l'assimilation par la théorie en philosophie, on va la retrouver à l'origine de la science de l'éducation, telle qu'elle a été radioscopée par Charbonnel (1988). Dans les années 1880, ce sont en effet des philosophes qui réduisent la pédagogie à la psychologie de l'éducation, et ce dans le giron de la philosophie. Ils ont nom Compayré, Pécaut, Gréard, Marion, Buisson, Thamin. Malgré les nuances, la tentative dominante sera celle-ci : réduire la pédagogie à une science de l'éducation en tant que psychologie appliquée, au sein de la philosophie. Telle est la conception qui va devenir prégnante avant le tournant du siècle, à tel point que la psychologie appliquée à l'Éducation sera mise au programme des écoles normales primaires et supérieures en 1880. Ce n'est qu'en 1920 que la sociologie s'ajoutera au programme, mais cette fois la philosophie sera souterrainement menacée car la sociologie prétend, elle aussi, révéler les fins de l'éducation.

Quoi qu'il en soit, la pédagogie devient science parce qu'elle se résoud, se dissout en savoir psychologique appliqué. La philosophie classique nourrira la psychologie expérimentale et en fait la pédagogie expérimentale de Binet, Claparède,

Buyse ou Aurélien Fabre. Grâce à la philosophie, la pédagogie meurt, la science puis les sciences de l'éducation naissent. Durkheim avait eu beau, dès 1911, prévenir que la pédagogie était une théorie pratique, rien n'y a fait ; la pédagogie a été réduite à une pratique d'application d'une théorie scientifique externe. Il est vrai que Durkheim aura plus que tendance à opérer la même démarche au profit, cette fois, de la sociologie.

Bref, il apparaît que, pour les philosophes en éducation de 1880, la science de l'éducation est donnée comme l'apogée de la philosophie de l'éducation par le truchement de la psychologie scientifique. Il semble bien cependant que ceci soit resté plus une intention qu'une réalité, si l'on suit les analyses de Gautherin. Celle-ci a montré que la science de l'éducation universitaire est restée une science principalement spéculative, éloignée de toute préoccupation empirique. Les professeurs de science de l'éducation se sont posés en théoriciens et non en experts de l'éducation. Ils produisaient des théories générales de l'éducation à qui on reprochait l'inutilité de leur pédagogie. Ils remplirent leur mission : « justifier une politique éducative, renforcer la croyance dans les pouvoirs de l'éducation, renforcer le lien social » (1995, p. 53). Les philosophes ont ainsi pu récupérer ce qu'ils reprochaient à la pédagogie, soit de se poser comme la science directrice en lieu et place de la philosophie. C'est donc tout à fait légitimement (c'est-à-dire en jouant de telles ambiguïtés), si l'on peut dire, que les professeurs de philosophie sont devenus en 1947 des professeurs de psychopédagogie chargés d'enseigner dans les Écoles normales à la fois la pédagogie générale, la philosophie de l'éducation, la psychologie de l'enfant et l'anthropologie sociale. Seulement ce baptême de possession reconnue de la pédagogie va se lézarder peu après : la psychologie va quitter les eaux de la philosophie et se constituer en secteur indépendant qui, certes, ne récuse pas ses origines, mais qui tient tout de même à mettre plus que des distances. La psychologie de l'enfant s'épanouit, accompagnée dans une moindre mesure par la psychologie de l'éducation.

Que devient la pédagogie dans tout cela ? Va-t-elle passer corps et biens à la psychologie, au nom de la science, et échapper ainsi à la philosophie ? Pas du tout. La philosophie, en tant qu'institution, va continuer à se donner comme le référé-

rent de la pédagogie, elle va accaparer la pédagogie et la réduire à elle. Pour preuve, on se reportera à la réforme introduite par Jacques Leif en 1969 (soit deux ans après la création des premiers cursus de sciences de l'éducation) dans les Écoles normales ; on confiera de nouveau aux philosophes la pédagogie générale et on retrouvera la tradition de l'histoire des doctrines de l'éducation. La psychologie n'est pas absente, mais elle participe d'un ensemble plus vaste qui fait de la philosophie de l'éducation la spécialiste des généralités et qui continue à justifier la place des philosophes dans les lieux de formation pédagogique initiale. Quant les généralités deviendront à leur tour vraiment trop générales et quand surtout il apparaîtra que les savoirs de sciences de l'éducation se réfèrent de plus en plus à des disciplines typées, reconnues et indépendantes (psychologie, sociologie, histoire, économie, etc.), les généralités s'affineront et la philosophie de l'éducation se repliera sur un noyau dur qu'elle nommera le plus souvent étude des buts et des fins de ces moyens qui constituent la pédagogie. Moyen de dire que l'essentiel, le sens, doit présider à la mise en œuvre, même si par ailleurs ces moyens pédagogiques vont continuer à aller chercher des justifications dans les sciences humaines. N'est-ce pas encore un moyen de tenir les sciences, même si on n'assimile plus la philosophie aux sciences ? Le principal, c'est que la pédagogie, elle, reste sous contrôle, mais cette fois, elle a deux mentors, la philosophie d'une part, les sciences de l'éducation d'autre part, ces dernières ayant été induites par la première.

Les sciences de l'éducation et la pédagogie

Comme le souligne Hameline (1985), la science de l'éducation en projet va rapidement éclater sous plusieurs influences. Le modèle expérimentaliste exige la suspension de la croyance et substitue la science indéfiniment parcellaire des faits d'éducation à établir à la science pédagogique unitaire des ensembles pensés. La pratique et les praticiens vont être récusés comme pouvant ouvrir le chemin de la science ; la théorie pédagogique va quitter le monde des pratiques éducatives. Les aspects normatifs de la pédagogie vont être renvoyés hors de la science ; l'ordre des fins est désormais discrédité. La démultiplication des sciences humaines va aller de pair avec la volonté de chacune d'inscrire l'éducation dans leur

champ propre. La pédagogie, conçue comme cette discipline nécessaire pour articuler ce qui se dit et ce qui se fait dans le champ de l'éducation, disparaît au profit d'un modèle déductif qui prétend réduire le faire au dire, le savoir-faire au savoir scientifique. De la rigueur de la science doit découler épistémologiquement la rigueur du savoir de l'action et, par là, directement, la rigueur de l'action. L'action devient sûre, assurée, pleine d'assurance car la science fait la loi. L'esclave-pédagogue s'est certes affranchi mais dans le même temps il a tout simplement perdu son identité. De nouveau, il s'est trouvé nié.

Ce passage de la pédagogie aux sciences de l'éducation a certes pris du temps. Le vocabulaire a mis du temps à se fixer puisque l'on a employé successivement les mots suivants (sans parler de l'éphémère pédologie) :

- pédagogie scientifique (Binet, Bouchet, Bovet, Claparède, Fabre) ;
- pédagogie expérimentale (Binet, Claparède, Dottrens, Simon) ;
- la science pédagogique (Claparède) ;
- la science de l'éducation (Bain, Buyse, Compayré, Marion, Lapie, de la Vaissière) ;
- les sciences de l'éducation (Malche, Mialaret... et tout le monde).

Inutile d'ajouter qu'une telle liste n'est pas exhaustive et que chaque auteur peut se retrouver dans différentes appellations.

Mais ici, le mouvement d'ensemble est très consensuel : il s'agit de récuser la « vieille pédagogie » pour assurer l'assomption de la « vraie pédagogie » par la science. Il est d'usage sur ce sujet de se référer à Bain qui publie en 1894 *La science de l'éducation*. Or que se propose Bain ? De considérer « l'art d'enseigner d'un point de vue scientifique » (p. VII), soit de réduire les méthodes d'enseignement de chaque discipline, d'une part d'un ordre psychologique obtenu par l'étude rigoureuse des facultés de l'intelligence, d'autre part d'un ordre logique inhérent aux contenus eux-mêmes. Les didacticiens actuels ne le démentiraient pas. On voit donc d'emblée que la pédagogie devient la science de l'éducation si elle s'appuie sur la science psychologique. Bain, refusant cette fois les définitions philosophiques trop vagues et trop générales, en arrive à ne considérer que la seule instruction, à réduire l'éducation à l'étude

de la transmission, à privilégier la mémoire (ou rétentivité) et la pédagogie traditionnelle.

En 1905, Claparède, nourrissant l'Éducation nouvelle, va préciser l'orientation dans *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. La pédagogie doit se faire science expérimentale et dépendre de la psychologie scientifique de l'enfant : « Que la pédagogie doive reposer sur la connaissance de l'enfant comme l'horticulture repose sur la connaissance des plantes, c'est une vérité qui semble élémentaire » (p. 1, première phrase). Autrement dit, la pratique pédagogique, car pratique il y a, trouve sa raison d'être et sa vérité en dehors d'elle. Et c'est cette base scientifique qui doit permettre d'accorder plus d'importance à l'éducation des enfants qu'à l'agriculture, à l'horticulture ou à « l'élevage des bestiaux ». C'est cette base psychologique qui doit donner ses lettres de noblesse à la pédagogie, au delà de sa réduction au bon sens, au bon ou à la pratique journalière : « Et voilà l'origine de la science de l'éducation, c'est la même que l'origine de toute science : suppléer aux lacunes de l'instinct » (p. 11).

C'est ainsi que la pédagogie va progresser : en s'ordonnant à la science et même aux sciences ; le savoir va venir d'ailleurs : le « comment faire » ne trouve plus sa vérité et sa rigueur dans le faire mais dans des savoirs externes qui tous vont se dire scientifiques. La science de l'éducation va ainsi logiquement déboucher sur les sciences de l'éducation. Or il se pourrait bien que les sciences de l'éducation soient l'illusion de la pédagogie. Tout au moins déchantent-elles de plus en plus quant à leur possible influence sur cette dernière, si l'on entend des voix actuelles (en dehors de celles qui continuent à se plaindre du peu d'effort de la recherche sur les pratiques !). Un exemple. L'ouvrage de Crahay et Lafontaine en hommage à de Landsheere, *L'art et la science de l'enseignement* (1986), pourtant une incontestable somme des recherches expérimentales sur l'enseignement, loin de se présenter comme la nouvelle somme pédagogique, est ainsi parcouru par un véritable désenchantement : l'espoir mis dans les certitudes et les possibilités de la science de faire connaître et de diriger l'action pédagogique semble au mieux reculer comme l'horizon. Beaucoup de chercheurs continuent à suivre cependant Marion qui, dans le fameux dictionnaire de Buisson, avait défini en 1887 la pédagogie comme la science de l'éducation. Après les

philosophes (mais en fait en leur sein comme on l'a vu), les scientifiques ont donc tenté de (et réussi à) refuser la spécificité de la pédagogie, et ce par assomption scientifique.

Les didactiques et la pédagogie

La fortune actuelle des didactiques réactive le processus de refus-assomption de la pédagogie. Le retour au premier plan du terme didactique et l'émergence actuelle des didactiques est le signe que les défenseurs des seuls savoirs et de leur suffisance (ou au moins certains d'entre eux) commencent à intégrer et investir les questions pédagogiques, à partir de leurs propres positions. Par là, ils enrichissent de façon substantielle la réflexion pédagogique dont ils veulent cependant continuer à se démarquer.

Autrement dit, ces défenseurs cherchent à bien marquer qu'ils continuent à appartenir à leur discipline de départ (mathématiques, sciences physiques, biologie, français, langues, etc.). Cette volonté commune n'empêche pas les querelles internes sur les questions de frontières et d'identité. Institutionnellement, les didacticiens semblent en fait se mettre à parler de questions traditionnellement dévolues à ce que l'on reconnaissait comme la pédagogie.

Historiquement parlant tout d'abord, peut-on établir une différence rigoureuse entre pédagogie et didactique ? Rappelons pour commencer qu'à l'origine, le pédagogue est l'esclave qui conduit l'élève au maître. C'est donc celui qui forme l'élève sur le chemin de l'école et l'éduque à la vie commune. Le didacticien renverrait donc au magister qui instruit ? Le problème, c'est que très rapidement cette distinction n'a plus eu de sens, car le pédagogue est en quelque sorte rentré dans la classe pour se confronter aux pratiques d'enseignement et le magistère lui-même est devenu rhéteur et a prétendu éduquer l'élève et non plus seulement l'instruire. Tant et si bien que la pédagogie est devenue avant tout méthodologie.

Si, aujourd'hui, le terme de didactique tend à se substituer à celui de méthodologie, il convient de ne pas y voir une mutation définitive et fondamentale car, comme le souligne Terral (1994), c'est à un retournement complet du concept de didactique que nous assistons : hier, théorie de l'enseignement, en premier lieu magistral (les par-

tisans de l'Éducation nouvelle, comme Cousinet, n'auront de cesse de la refuser ; Avanzini en 1977 fustige le didactisme pédagogique), puis réflexion disciplinaire sur la transmission et surtout l'appropriation des savoirs, elle tend de plus en plus à devenir didactique comparée et didactique générale, recouvrant ainsi l'ancestrale pédagogie générale qui s'est elle-même présentée comme méthodologie. Et on n'en sortira pas en affirmant qu'il n'y a de didactiques que particulières et spécifiques en fonction des disciplines, car on retrouve alors ce que l'on a longtemps appelé les pédagogies spéciales (des mathématiques, de la lecture, des sciences, etc.) plus ou moins opposées à la pédagogie générale. Ces pédagogies spéciales se sont développées au sein de la psychopédagogie... que le terme didactique tend actuellement à remplacer ! Bref, les spécialistes reconnus des questions pédagogiques ont beau changer de nom dans les institutions de formation, les questions, elles, demeurent. Aux anciens directeurs d'écoles normales, à qui étaient réservés les cours de morale et de pédagogie, on a substitué les psychopédagogues, issus de la philosophie, écartelés entre les sciences de l'éducation naissantes et la philosophie pérenne. Les didacticiens ont tendance maintenant à prendre le relais, écartelés cette fois entre les savoirs disciplinaires et les questions pédagogiques.

Le terme même de didactique n'est utilisé que de façon très récente. À partir de 1955, les dictionnaires vont la définir comme l'art d'enseigner ! On avouera que la spécificité n'est guère marquée... Bien entendu, il serait malvenu d'oublier *La grande didactique* de Comenius (1649 pour la première version tchèque). Mais cet ouvrage capital doit être considéré comme la première tentative synthétique pour constituer la pédagogie comme science autonome (« Didactique signifie : art d'enseigner », 1992, p. 29). À tout le moins, Comenius, lui, n'avait pas pris la peine de distinguer didactique et pédagogie...

Aujourd'hui, est-ce la même chose ? On parle aussi bien de matériel pédagogique que de matériel didactique, d'ouvrages pédagogiques que d'ouvrages didactiques. Quant aux dictionnaires dits de pédagogie, ils considèrent la didactique tantôt comme un art d'enseigner, tantôt comme un ensemble de procédés ou de techniques liés à l'enseignement d'une discipline. La même chose peut être relevée quand il s'agit de définir la pédagogie. Il semble d'ailleurs que ceci ne soit

pas spécifiquement français : dans plusieurs langues, le mot didactique est employé équivalamment avec méthodes, formes d'apprentissage, formes d'enseignement, etc. Ce qui amène les spécialistes à s'insurger régulièrement contre ce qu'ils nomment des confusions et à regretter que les enseignants réduisent l'approche didactique tantôt au matériel, tantôt aux procédés d'enseignement, voire aux trucs et ficelles de la pratique quotidienne. La didactique ne s'abîmera pas dans l'utilitaire, même et surtout en formation professionnelle, *clame-t-on un peu partout*. On reconnaît bien là précisément la problématique du discours pédagogique sur la formation (tant celui des formateurs que celui des formés). Une fois de plus, nous sommes ramenés au même schéma.

Les définitions spécialisées de la didactique peuvent-elles inverser le cours de cette identité ? Notons en premier lieu que, quand au tournant du siècle s'est constituée la science de l'éducation, on trouvait aussi bien les termes de pédagogie expérimentale que de didactique expérimentale, preuve surtout que ce qui se jouait alors c'était bel et bien le désir de fonder une détermination assurée de la pratique sur le savoir reconnu comme scientifique (principalement psychologique). Le terme de didactique va aussi parfois être utilisé comme un moyen pour se démarquer de la pédagogie, en jouant sur le côté rationnel et plus scientifique que revêtirait la première. Mais on trouverait la même quête en pédagogie. La solution serait-elle d'abandonner le terme de didactique car il est trop marqué par le « bricolage » pédagogique au profit d'un terme comme didaxologie (De Corte, 1979) ou le didactique (Raïsky et Caillot, 1996) ? On en revient alors à la volonté d'une démarche plus rigoureuse dans le domaine, *mais ceci vaut aussi bien pour la pédagogie (ou le pédagogique — Altet, 1994 — ou une pédagogique — Gillet, 1987 —) que pour la didactique*. Les rapports entre les deux termes sont d'ailleurs si difficiles à préciser que Mialaret en 1976 incluait la didactique dans la pédagogie et en arrivait en 1982 à inverser le rapport, après avoir défini en 1979 la didactique comme l'ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement, et avoir distingué la méthodologie générale de l'enseignement des méthodologies particulières. Décidément, il est vraiment difficile de s'y retrouver.

Tout se passe comme si les rapports entre didactique et pédagogie fonctionnaient comme un

jeu de miroirs déformés. Le didacticien réussit à se définir comme didacticien en reprochant au pédagogue de ne pas vraiment prendre en compte ce que lui, didacticien, prétend représenter. Et le pédagogue fait la même chose à l'égard du didacticien. Chacun se définit plus par refus de l'autre que par rapport à lui-même. Et pour cause, puisqu'ils sont en fait identiques. Leur différence essentielle tient avant tout à leur volonté de différence, chacun reprochant à l'autre ce qu'il ne voudrait pas qu'on lui reproche à lui. Les didacticiens reprocheront aux pédagogues d'avoir un projet trop vague et trop empirique ; les pédagogues reprocheront aux didacticiens d'avoir un projet trop particulier quant au contenu et à la démarche. Moyennant quoi, les lecteurs, eux, ont bien du mal à saisir les différences entre des ouvrages de didacticiens comme « L'école pour apprendre » (Astolfi, 1992) ou « De l'apprentissage à l'enseignement » (Develay, 1992) et des ouvrages de pédagogues comme « Apprendre, oui... mais comment » (Meirieu, 1987) ou « Enseigner et faire apprendre » (Not, 1987). Si l'étiquette change, le champ et le projet, eux, sont semblables. On en trouvera un dernier exemple dans l'émergence d'une psychodidactique qui reprend la démarche d'une psychopédagogie expérimentale à visée scientifique (Lamouroux et Moré, 1995).

Peu à peu, la didactique recouvre la pédagogie en substituant « naturellement » les termes (on construit des dispositifs didactiques, on qualifie de didactiques les relations maître-élèves, on parle de communication didactique, etc.) dans une opération qui est à la fois appropriation et refus de la pédagogie. On peut ainsi distinguer quatre revendications de différences entre pédagogie et didactique. La première revient à centrer la spécificité de la didactique sur les contenus et celle de la pédagogie sur les relations (Astolfi ou Develay — 1992, p. 91 — ou Labelle — 1996 — qui parle de relation didactique, par juxtaposition), comme si la pédagogie s'était jamais réduite à la question de la relation maître-élèves ! La seconde, plus diffuse, prétend que la didactique traite de ce qui touche à l'apprentissage, tandis que la pédagogie en reste à une pratique d'enseignement traditionnel, ce qui est un curieux renversement du reproche que la pédagogie « nouvelle » a fait au didactisme de la pédagogie « ancienne » (cf. plus haut). La troisième définit la didactique comme l'étude de la mise en forme ou de la mise en pensée et la pédagogie comme

l'étude de la mise en acte ou de la mise en œuvre (Altet, 1994 ; Tochon, 1993), ce qui revient à dissocier originellement la théorie et la pratique et à nier la démarche pédagogique comme telle pour sauver une approche « scientifique » (cf. plus haut). La quatrième stipule que la didactique concerne l'acte d'enseignement en tant qu'instruction et la pédagogie ce qui se joue hors de l'instruction comme telle dans la classe (Galatanu, 1996 — chez cet auteur, la communication scientifique pédagogique qu'elle analysait en 1984 est devenue dix ans après communication didactique, comme il se doit), ce qui amène au minimum à « oublier » tout ce qui a fait à un certain moment la fortune de la pédagogie, soit les études pour améliorer le processus d'enseignement. Bref, retenons avant tout que les spécialistes, dans leurs tentatives de dissocier didactique et pédagogie, parviennent avant tout à une chose : constituer un nœud de contradictions ! Et le refus, par accumulation d'oppositions contradictoires, nourrit la substitution de la pédagogie par la didactique.

La spécificité de la didactique par rapport à la pédagogie tiendrait-elle à ses concepts ? Outre le fait, comme on vient de le voir, que la didactique tend à recouvrir l'ensemble du champ, il faut d'abord remarquer que de nouveaux concepts apparaissent continuellement dans un champ sans pour autant que l'on parle de nouvelle science. Les notions de projet, de contrat, de conflit socio-cognitif, de tâtonnement, de différenciation, d'objectifs ont beau envahir la pédagogie, on ne parlera pas pour autant de nouvelle science à son sujet. Et il en est de même pour transposition, représentation, objectif-obstacle. Il faut ensuite souligner que les concepts privilégiés par la didactique ont été empruntés à d'autres champs (ce qui relativise les cris poussés par certains didacticiens quand ils constatent que « leurs » concepts sont devenus nomades). La transposition didactique est empruntée à un sociologue, Verret, qui y voyait un synonyme de scolarisation bureaucratique (Raisky, 1996, p. 41), ce qui rappelle beaucoup les critiques d'un Freinet et ce qui anticipe la prise de conscience des didacticiens que le savoir savant est aussi un savoir social. Le contrat et la médiation viennent de la philosophie et de la psychologie, la situation-problème de la psychologie cognitive, la représentation de la psychologie sociale, la dévolution du droit, etc. En fait de concepts spécifiques, c'est donc là encore le flou qui règne.

Peut-on enfin sauver la didactique en disant que sa démarche scientifique est spécifique ? Cette fois encore, les débats sur ce plan sont communs à la pédagogie, aux sciences de l'éducation et aux sciences humaines en général. On y retrouve les mêmes oppositions entre approches expérimentales et approches expérientielles, entre partisans de l'expérimental et partisans de la clinique, entre ceux qui veulent s'en tenir à la théorie et ceux qui requièrent un passage par la pratique. Il n'y a pas de mode d'établissement de la preuve didactique en tant que tel. D'ailleurs les propos tenus à son égard résonnent des mêmes sons que ceux qui sont entendus sur la pédagogie : Develay réclame une didactique axiologique et différenciée (« la Didactique naît de la Pratique et doit y revenir, à condition de faire un détour axiologique. Sans le retour à la pratique et sans le détour par l'axiologie, elle risque de n'être qu'une glose » ; 1994, p. 82). Perrenoud en appelle à « une didactique tout terrain » (1994, p. 195) qui prenne en compte le sens concret pour des apprenants concrets (et non un sens idéal pour des sujets épistémiques). Halté exige des enseignants qu'ils fassent de la didactique, qu'ils la pensent, qu'ils la produisent au lieu de la consommer (1992). Là encore, il n'y a pas de différence entre pédagogie et didactique (si l'on exclut la question des enjeux institutionnels). La conclusion s'impose : tout compte fait, la didactique est une pédagogie de la distinction. Oscillant entre refus et assumption de la pédagogie, elle participe, à son tour, comme la philosophie de l'éducation et les sciences de l'éducation, au déni de cette même pédagogie.

LA SPÉCIFICITÉ DE LA PÉDAGOGIE : HEURS ET MALHEURS

On pourrait croire, au vu de ce qui précède, d'une part que la pédagogie n'a plus lieu d'être, d'autre part que les formes de son déni sont maintenant fixées et accomplies. Or il n'en est rien. Non seulement la pédagogie continue à exister comme telle, mais encore de nouvelles formes de déni doivent être repérées aujourd'hui.

Qu'est-ce que la pédagogie ?

Si la pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éduca-

tives par la même personne, sur la même personne, le pédagogue est avant tout un praticien-théoricien de l'action éducative. Le pédagogue est celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que s'origine, se crée, s'invente et se renouvelle la pédagogie.

Par définition, le pédagogue ne peut être ni un pur et simple praticien, ni un pur et simple théoricien. Il est entre les deux, il est cet entre-deux. Le lien doit être à la fois permanent et irréductible. Car le fossé entre la théorie et la pratique ne peut que subsister (cf. Soëtaud, 1981). C'est cette béance qui permet la production pédagogique. En conséquence, le praticien en lui-même n'est pas un pédagogue, il est le plus souvent un utilisateur d'éléments, de cohérences ou de systèmes pédagogiques. Mais le théoricien de l'éducation comme tel n'est pas non plus pédagogue ; penser l'acte pédagogique ne suffit pas. Seul sera considéré comme pédagogue celui qui fera surgir un « plus » dans et par l'articulation théorie-pratique en éducation. Tel est le chaudron de la fabrication pédagogique.

Prenons quelques exemples parmi les auteurs bien connus. Le premier sera Rousseau. Or Rousseau n'est pas un pédagogue car il ne fut jamais praticien à proprement parler ; sa pratique n'a pu dès lors être productrice de sa théorie. Rousseau est un théoricien-philosophe de l'éducation. Ceci ne dévalue pas pour autant son propos, il en désigne le genre tout simplement. À l'inverse, Pestalozzi, Dewey, Freinet, Freire, Oury et bien d'autres sont des pédagogues (cf. Houssaye, 1994,1995,1996). Voici affirmée la voie spécifique de la pédagogie. Entendons-nous bien : ce qui doit rester en pédagogie, c'est certes une proposition pratique mais en même temps une théorie de la situation éducative référée à cette pratique, soit une théorie de la situation pédagogique. Il reste à préciser les caractéristiques principales d'une telle démarche. En survolant la question, nous en distinguerons quatre : l'action, l'enracinement, les ruptures, la médiocrité.

Il faut bien entendu commencer par l'action, puisqu'elle renvoie directement à la nécessité de la pratique. En pédagogie, on ne peut faire l'économie du « faire », dans la mesure où, d'une manière ou d'une autre, il reste à la source du

« dire ». Pourtant l'action n'a de sens que parce qu'elle témoigne de l'enracinement. Celui-ci relève de plusieurs ordres (pédagogiques, philosophiques, politiques, psychologiques et sociaux) qui montrent bien qu'un pédagogue est un être historique situé dans son époque, porteur de son époque et de ses questions. Mu par le désir d'agir, appuyé sur ses enracinements, le pédagogue va alors concevoir des ruptures qui vont se décliner en certitudes de base, rationalisations, affirmations, démonstrations et mises à l'épreuve. L'action, l'enracinement, les ruptures certes, mais aussi ceci : la médiocrité. Certes elle est indéniable sur le plan du principe, dans la mesure où la théorie et la pratique ne peuvent se réduire l'une à l'autre. La pratique déborde toujours la théorie, de même qu'il existe toujours d'autres moyens théoriques pour exprimer le non-dit de l'action. Mais la médiocrité se rencontre aussi très fortement dans l'expérience quotidienne qui est trop souvent une pratique de l'adversité. Tout se passe comme si l'échec était une nécessité en pédagogie. Sans oublier cependant que l'échec est une réalité dynamique, car c'est lui qui signifie cette béance entre la théorie et la pratique. L'échec est à la fois le lien entre les deux, l'impossibilité même de les réduire l'un à l'autre, et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble.

Terminons cette définition du pédagogue en relevant que la question de la formation est intimement liée à cette problématique pédagogique. En effet, on ne peut former quelqu'un, si l'on prétend le former en pédagogie, sans considérer que seul le faire, le leur, peut faire foi et faire sens. Un professionnel, qu'il soit aguerri ou novice, ne peut constituer son savoir-faire qu'à partir de son propre faire. Ce n'est que sur cette base que le savoir, en tant qu'élaboration théorique cette fois, se constitue. Se former en pédagogie, c'est parvenir à se constituer de l'expérience, entendue comme la connaissance acquise par l'épreuve personnelle que l'on fait des choses de l'éducation. La spécificité d'une formation pédagogique, qu'elle soit initiale ou continuée, n'est pas de réfléchir à ce que l'on va faire ni à ce que l'on doit faire, mais plutôt de réfléchir à ce que l'on a fait. Les mouvements pédagogiques ne fonctionnent-ils pas sur cette base ?

Il faut donc affirmer la spécificité du savoir pédagogique. Il y a une posture intellectuelle spécifique à la pédagogie. Celle-ci mobilise aussi

bien la réflexion philosophique que les savoirs positifs et que les savoirs empiriques, mais elle ne se réduit pas à eux. Elle les conjugue à partir de sa propre démarche que l'on va considérer comme une modalité de la recherche. De quel ordre est cette recherche ? Fabre (1994) nous permet de préciser cet aspect. Poser la question de la pédagogie (ou celle de la formation), c'est en fait poser la question de la raison pratique, de sa structure, de son sens et de ses rapports à la raison pure. La raison pratique concerne l'action sensée en général. L'action sensée peut-elle échapper à l'irrationalité sans pour autant se réduire au technico-scientifique ? Entre le rationnel et l'irrational, peut-on dégager un domaine du raisonnable ?

Ricœur (1986) avait insisté sur le fait que rien n'était plus dangereux que de construire la raison pratique sur le modèle de la raison pure car cela revient à suggérer que l'on peut construire une science de la praxis. Marx l'a cru... nous aussi... et nous en sommes revenus ! La praxis n'est pas réductible à une « poiesis » (production, fabrication) transparente et scientifiquement fondée, elle relève de l'imprévisibilité et de l'opacité. La pédagogie conçue comme praxis exige certes lucidité et réflexion, mais elle ne peut se concevoir comme une application d'un savoir antérieurement formé et complet (ou même d'un savoir suffisamment formé, didactique par exemple, qu'il n'y aurait qu'à adapter aux circonstances de l'action). Dans la praxis, la théorie, car production théorique il y a, loin de constituer un préalable, émerge plutôt de l'activité elle-même dans une dialectique entre élucidation et transformation du réel.

Castoriadis (1975) a lui aussi expliqué pourquoi la praxis échappe radicalement à un savoir de type scientifique. Il en donne trois raisons : d'abord la praxis crée du nouveau, or la science concerne ce qui est déjà là ; ensuite, dans la praxis, le sujet se fait en faisant, et il y a donc modification continue du sujet et de l'objet ; la science, au contraire, tente de préserver la distinction entre le sujet et l'objet ; enfin la praxis relève du sens alors que la science ne veut pas se charger du sens ; elle formalise mais ne finalise pas. Voici donc que l'on retrouve Aristote et sa sagesse. Il y a bien une raison pratique qui génère des théories mais non une science de la raison pratique. La pédagogie est ontologiquement de l'ordre des choses contingentes et relève

épistémologiquement du vraisemblable. Au principe de l'action sensée se trouve la prudence et non la science (cf. Hameline et son éloge de la prudence comme vertu cardinale en pédagogie, 1993). L'action sensée effectuée la synthèse de quatre moments : le moment psychologique de la préférence raisonnée ; le moment dialectique de l'argumentation contre les excès contraires qui aboutit au choix du juste milieu ; le moment axiologique de la règle morale ; le moment esthétique du flair personnel. Durkheim avait certes vu juste quand il a défini la pédagogie comme la théorie de l'éducation. En tant que telle, il faut bien la distinguer de la science de l'éducation ou des sciences de l'éducation, qui décrivent l'histoire, la structure ou le fonctionnement des faits éducatifs. Mais il faut aussi la distinguer de l'art ou de l'expérience pratique de l'éducateur. La pédagogie est une théorie qui vise moins à décrire la réalité comme telle qu'à éclairer l'action et construire des programmes d'action qui sont dans le même temps des théories de l'homme et de la société. C'est une théorie-pratique qui a pour fonction d'orienter et de réguler la pratique. Entre art et science, la pédagogie se constitue un espace intermédiaire qui a un statut particulier, spécifique et original de réflexion sur l'éducation.

Ne faut-il pas cependant interroger le concept de raison pratique ? Se fondant sur l'analyse du droit, un auteur autrichien, Kelsen (1996), fait une distinction radicale entre deux modes d'être, l'être et le devoir-être. À partir de là, il opère une séparation franche dans les sciences sociales entre les sciences causales et les sciences normatives. Les premières (physique, chimie, biologie, psychologie, sociologie, ethnologie, histoire) étudient ce qui est, tandis que l'objet des secondes (éthique, science du droit) est le devoir-être. À ce titre, les sciences de l'éducation sont causales et la pédagogie normative. Or, la disparité de l'être et du devoir-être a beau paraître logiquement incontestable, c'est sa négation qui l'a toujours emporté. Des notions comme le droit divin, le droit naturel, le droit de propriété n'ont cessé de justifier le devoir-être par l'être. Et le concept de raison pratique, qui est en même temps connaître et vouloir, dans lequel le dualisme de l'être et du vouloir-être s'abolit, est du même ordre (Kant rejoint ici Aristote et Thomas d'Aquin). À suivre Kelsen, il faudrait reconnaître que la pédagogie, en tant que science normative, ne peut compter sur l'esprit scien-

tifique causal pour poser, comprendre et établir ce qui doit être.

Cette position est radicale mais elle a le mérite de viser la posture de pensée spécifique de la pédagogie et des pédagogues. Car ces derniers ne s'y trompent pas : ce qu'ils nous donnent, c'est bien une théorie de l'éducation conçue comme une élaboration de leur propre pratique. Le cas est flagrant chez Freinet chez qui on ne peut dissocier techniques et philosophie générale de l'homme dans l'univers (Boumard, 1996). Le cas est probant chez Dewey qui ne préconisa jamais de recettes pédagogiques mais dont la *pédagogie repose sur une philosophie de l'expérience* ayant pour principe le principe de continuité et pour méthode issue de ce principe l'expérience (Deledalle, 1995). Le cas est exaltant chez Freire qui a toujours cherché à approfondir les conditions d'une unité dialectique entre action et réflexion, théorie et pratique, à tel point que, pour lui, il ne peut y avoir de praxis authentique en dehors de l'unité dialectique pratique-théorie, de même qu'il ne peut y avoir de contexte théorique véritable si ce n'est dans une unité dialectique avec le contexte concret (Novoa, 1996).

À côté de la pédagogie, les sciences de l'éducation, la philosophie de l'éducation et les didactiques (quand elles veulent relever des sciences causales) produisent bel et bien un savoir bel et bon sur l'éducation. Là n'est pas le problème. Le problème commence quand elles veulent dans le même mouvement dire le vrai de l'action éducative, c'est-à-dire transformer le vrai sur l'action en vrai de l'action. Le problème s'amplifie quand, faisant cela, elles en arrivent (naturellement ou épistémologiquement, cela dépend) à nier la spécificité du savoir pédagogique. D'une certaine manière, on a toujours ôté au pédagogue le droit/le devoir de se former, on a toujours voulu le former. Tant et si bien qu'on en arrive à se dire que les lieux de formation institués pour les pédagogues ne pourront jamais être des lieux de formation pédagogique, et qu'il faudrait peut-être en arriver à consacrer la scission pédagogie-disciplines, pédagogie-philosophie, pédagogie-sciences humaines, pour que la pédagogie puisse exister. Certes une telle position est sans doute par trop radicale. Mais en même temps comment faire pour que la spécificité de la pédagogie ne soit pas niée ? Une telle tendance est permanente et ne cesse de se renouveler comme nous allons le voir pour terminer.

Les nouvelles tendances du déni de la pédagogie

Les négations de la pédagogie que nous avons relevées dans la première partie sont certes toujours en place. Elles fonctionnent, ne serait-ce qu'institutionnellement, mais parfois leur argumentation se fait plus subtile. Ce sont ces nouveaux déplacements du déni que nous allons pointer rapidement maintenant à travers des thèmes qui tendent de plus en plus à s'imposer et dont certains pourraient faire croire à une meilleure compréhension de la pédagogie alors qu'il ne s'agit là que d'une fausse reconnaissance. Quatre aspects vont ainsi être soulignés : le savoir pratique, les savoirs d'action, la pédagogie comme discours, la spécificité des sciences de l'éducation.

Le savoir pratique

Dans le couple théorie-pratique, on reconnaît de plus en plus aujourd'hui que la pratique génère bien des savoirs à reconnaître. On pourrait donc croire que, par là, s'opère une reconnaissance de la pédagogie. Or il n'en est rien : c'est un moyen de reléguer la pédagogie dans le subalterne en tant qu'acte et d'affirmer la supériorité du savoir « scientifique » (en tant que démarche de recherche reconnue). Le savoir scientifique admet que l'acte pédagogique génère des savoirs pratiques qui ont leur ordre propre, mais il conçoit en même temps que seul il dit le savoir « vrai » parce que ce qui caractérise les savoirs pratiques, c'est qu'ils relèvent de l'art ou de l'expérience aveugle. La spécificité du savoir pédagogique disparaît ainsi dans l'entre-deux. Il n'est toujours pas question de considérer le savoir pédagogique en tant que théorie de l'acte éducatif, théorie de la pratique, à la fois compréhension de la pratique et élaboration de la théorie.

Reconnaître que la pédagogie (n')est (qu')un « savoir pratique » est donc à double tranchant. C'est un moyen pour les tenants du « savoir théorique » de la déconsidérer (non scientifique, non philosophique, non didactique). On est là en présence du double inversé du mouvement antérieur qui voulait réduire la pédagogie à un savoir scientifique appliqué. Or il faut tenir que la pédagogie, si elle est indissolublement liée à la pratique, n'en est pas pour autant aveugle ou aveuglée ; elle secrète bel et bien un savoir pédagogique au-delà des seuls savoirs pratiques. Il y a une foule de

gens bien intentionnés pour penser la pédagogie (en dehors d'elle-même), mais fort peu pour accepter que le pédagogue pense et se pense. Or le pédagogue est un intellectuel, il développe des idées en lien avec ses propres actes, il produit de la finalité liée aux actes. D'une certaine manière, le pédagogue refuse l'expert, reconnaît le professionnel et « pratique » l'intellectuel. Il a des idées, et pas seulement un savoir-faire ; c'est un théoricien de l'éducation et pas seulement un expert en action. Il ne produit pas seulement un savoir de l'éducation mais aussi, par ce mouvement, un savoir sur l'éducation, soit un système et du sens.

Les savoirs d'action

Même si bon nombre de théoriciens de l'éducation ne cessent de répéter qu'ils sont des praticiens du discours théorique ou encore qu'eux aussi ont des pratiques d'enseignement et de formation (ce qui est confondre les niveaux de pratique), le savoir pratique tend de plus en plus actuellement à s'effacer devant les savoirs d'action (Barbier, 1996). S'agit-il là d'une évolution capitale ? D'un glissement tout au plus. Certes on insiste par là sur les tensions entre les logiques d'action et les logiques de connaissance : les problèmes d'action se donnent comme locaux et éphémères, alors que la connaissance se base sur l'universalité des lois et la transférabilité des solutions ; la complexité de l'action déborde tout modèle explicatif, sans que l'on puisse savoir vraiment si les résidus explicatifs sont secondaires ou non ; l'action est susceptible de jugements différents et irréductibles de la part des acteurs, tandis que la rationalité scientifique prétend s'imposer à tous équivalement.

De même, la reconnaissance des savoirs d'action, des savoirs opératoires, tend à redresser la dissymétrie habituelle du rapport entre chercheurs et acteurs (la dévalorisation de l'acteur est inscrite dans cette représentation du savoir qui va vers l'ignorance). Quand un chercheur s'adresse aux praticiens, on parle de formation, d'expertise ou de vulgarisation. Même dans la recherche-action, il se penche sur eux avec l'idée qu'il va leur permettre de mettre en évidence les dimensions occultées des praticiens, de voir plus clairement les insuffisances de leurs analyses ou les compétences imprévues de leurs choix.

Mais va-t-on pour autant jusqu'à accepter la spécificité de la pédagogie ? On peut en douter.

Certains, comme Schön, semblent la découvrir sur la base de la question de la formation et du savoir professionnel. Le seul problème, c'est qu'ils ont l'air de la découvrir. Critiquant le modèle traditionnel entre recherche et pratique qui structure le mode de formation professionnelle, il soutient que les praticiens peuvent devenir des chercheurs réflexifs dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit : « la recherche fait partie des activités du praticien... Il n'est nullement question d'un « échange » entre chercheur et praticien ou d'une « concrétisation » des résultats de recherche... Ici, l'échange entre la recherche et la pratique est immédiat et c'est la réflexion en cours d'action — et sur l'action — qui en tient lieu » (1996, p. 212). Vus sous cet angle, les savoirs d'action rejoignent la pédagogie mais ils en restent en deçà. Ils reconnaissent que les praticiens peuvent penser, mais... pas trop ! Autrement dit, ils risquent fort d'en rester à une pensée du savoir-faire en éducation, à la reconnaissance d'un savoir d'expérience pratique. Or les pédagogues vont au-delà : ce qu'ils nous livrent, c'est aussi une pensée de l'éducation. Ils n'en restent pas à une grammaire de l'expérience, ils font de la littérature.

La pédagogie comme discours

Et justement, traiter la pédagogie comme littérature (mais dans un sens différent), c'est encore un autre moyen de nier la spécificité de la pédagogie. On rejoint ici d'une certaine manière la tradition de la rhétorique en éducation, dont on sait qu'elle est très florissante. Mais quel est son résultat ? De « dissoudre » la pédagogie. Quand la science du discours dit le vrai, elle cherche à dévoiler que le discours tenu par les pédagogues n'est pas vrai, elle dissout le vrai en pédagogie. Tout ceci parce que l'acte se réduit à la parole. La déconstruction de la parole volatilise l'acte. La pédagogie n'est qu'un discours, or un discours en éducation ne « vaut » pas. Puisque la réalité textuelle est fondamentale dans tous les savoirs sur la société, celle-ci peut se lire comme un texte (Geertz, 1996). Cependant, de ce que les pédagogues produisent des textes, de ce que toute réalité soit enchâssée dans du langage, peut-on en déduire que toute pédagogie soit un texte et ne soit qu'un texte ? Peut-on réduire l'histoire des idées et des pratiques pédagogiques à un genre littéraire ? Peut-on volatiliser le faire dans le

dire ? Non. Traiter les textes pédagogiques comme des textes littéraires ne discrédite pas le savoir pédagogique, il permet simplement de voir comment il se produit, comment il se donne à voir.

Notons d'ailleurs que cette réduction rhétorique de la pédagogie retrouve en quelque sorte, en abolissant l'un des termes, la distinction classique entre la pédagogie comme un faire (des techniques dont le critère est l'efficacité et qui, comme telles, ont leur ordre respectable mais mineur) et la pédagogie comme un dire qui, lui, prétend à la vérité alors qu'il n'est que « pédagogisme » idéologique, mystificateur et pervers. Dans cette perspective, la pédagogie ne saurait être un discours vrai. Elle n'est qu'un sous-savoir écartelé entre le bricolage du faire et la métaphore du dire. Or, comme le souligne Monjo (1997), il convient sans doute de reprendre la distinction que fait Habermas entre vérité et objectivité, pour fonder la pluralité des acceptions de la notion de vérité et des « intérêts de connaissance ». Auquel cas, il s'agit de considérer le discours pédagogique comme un discours vrai ou, du moins, comme un discours émettant légitimement des prétentions à la vérité. Auquel cas, Pestalozzi, Freinet, Freire, Oury et tous les autres ne se seraient pas contentés de ne nous raconter que des histoires. Auquel cas, la démarche clinique n'est pas, elle non plus, totalement à exclure du rapport au vrai.

La spécificité des sciences de l'éducation

Le dernier déni que nous allons souligner tient aux tentatives épistémologiques actuelles pour définir la spécificité des sciences de l'éducation. Privilégions l'approche qu'en fait Charlot (1995). Considérant qu'une science doit produire de l'intelligibilité au-delà de l'efficacité ou de la simple réflexion sur les pratiques, considérant que l'unité des sciences de l'éducation ne peut tenir à un objet (l'éducation) ou à un système (la conjonction des approches des diverses sciences sur l'éducation), l'auteur estime que seule une approche spécifique de rationalité peut justifier les sciences de l'éducation. Or on ne peut s'en tenir à dire que les sciences de l'éducation ne sont là que pour produire des savoirs rigoureux sur l'éducation car ces mêmes savoirs ne peuvent être abstraitement dissociés des finalités, des pratiques et des techniques. Finalités, pratiques et savoirs entrent dans un jeu constant et c'est

bien cela que les sciences de l'éducation ont à penser et à produire. Voilà la spécificité des sciences de l'éducation : être le lieu rigoureux où s'organise la confrontation des savoirs, des pratiques et des finalités. « Au total, les sciences de l'éducation produisent des savoirs, constituent un discours contrôlé par certaines règles de rigueur et rompant avec les évidences du sens commun. Elles ont une spécificité, y compris épistémologique, au moins potentielle : elles peuvent mettre les finalités et les pratiques éducatives à l'épreuve des savoirs, et réciproquement » (p. 43).

Qu'on nous permette alors une question impertinente : ce lieu n'a-t-il pas toujours été celui de la pédagogie ? Ce qui signifie que l'on retrouve ici de nouveau la prétention des sciences de l'éducation à dire la vérité de la pratique et de la théorie pratique qu'est la pédagogie. *Nihil novi sub sole*. Sous-jacente demeure cette idée que la rationalité des pédagogues est insuffisante. Une telle insuffisance est « enfin » palliée par les sciences de l'éducation qui, cette fois, « volent » à la pédagogie sa spécificité. Et nous assistons une fois de plus à une assomption de la pédagogie par les sciences de l'éducation.

Peut-on comprendre pourquoi cette répétition de la négation de la spécificité de la pédagogie par les sciences de l'éducation ? Il nous semble que oui. Ceci vient du fait que *in fine*, même si elles sont obligées en permanence de tenir un discours de la rigueur « scientifique », leur légitimité naît... de la pratique. Que l'on parle plutôt de demande sociale ne change rien à l'affaire. Certains auteurs vont se contenter de charger la pratique de subsumer les théories scientifiques plurielles éclatées de l'éducation. Charlot va plus loin en parlant d'épistémologie spécifique. Mais cela revient en fait au même. Les sciences de l'éducation sont à la fois et en même temps un refus et l'impossibilité de refus de la pratique, une résolution et l'impossibilité de résolution de la pratique. D'où cette tentation permanente du refus de la pédagogie et de l'impossibilité de refus de ce qu'elle représente.

C'est bien une certaine complexité, ce rapport indissociable et inassimilable entre actes et fins, action et compréhension, savoirs d'action et savoirs théoriques que les sciences de l'éducation, sous leurs diverses « prétentions épistémologiques », cherchent à « prendre », comprendre, fonder, expliquer. Par rapport à la pédagogie, il y

a là comme un curieux mélange de fascination, de refus, de réduction et d'assomption. Il est vraiment frappant de voir comment les spécialistes des sciences de l'éducation, dans leur diversité et leurs désaccords, veulent retrouver dans les sciences de l'éducation les « qualités » de la pédagogie, ce qui en fait son essence : complexité, articulation théorie-pratique, détermination de l'action, limites...

*
**

Considérée comme la Mecque des revues françaises de recherche en éducation et en sciences de l'éducation, la *Revue Française de Pédagogie* n'est en aucune façon une revue de pédagogie. Qu'elle soit, dans ce numéro d'anniversaire, une revue sur la pédagogie n'est pas négligeable pour autant. Les propos tenus par Château dans le premier article ne peuvent donc plus nous étonner. La revue avait bien pour fonction d'opérer à

la fois le refus et l'assomption de la pédagogie. C'est ce qu'elle tente de faire depuis trente ans, même si de temps en temps revient l'idée d'ôter de son titre le terme pédagogie. Certes cela pourrait sembler plus correct mais, en fait, cela ne changerait rien car le contenu continuerait, lui, à s'inscrire dans la même démarche ou dans la même espérance comme les analyses précédentes ont tenté de le montrer. Symboliquement, il est intéressant que le titre persiste à inscrire dans notre champ intellectuel cette logique de la dénégation de la pédagogie. Même niée, même captée, la spécificité de la pédagogie continuera. Du moins, espérons-le, sans aller jusqu'à croire que sa logique sera davantage prise en compte... Penser la pédagogie continue par contre à être salutaire. Longue vie à la *Revue française de Pédagogie* et... à la pédagogie !

Jean Houssaye
Université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). — **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.
- ASTOLFI J.-P. (1992). — **L'école pour apprendre**. Paris : ESF.
- AVANZINI G. (1977). — **L'échec scolaire**. Paris : Le Centurion
- BAIN A. (1894). — **La science de l'éducation**. Paris : Alcan.
- BARBIER J.-M. (Dir.) (1996). — **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BERTRAND Y. et HOUSSAYE J. (1995). — Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 1.
- BOUMARD P. (1996). — **Célestin Freinet**. Paris : PUF.
- CASTORIADIS C. (1975). — **L'institution imaginaire de la société**. Paris : Seuil.
- CHARBONNEL N. (1988). — **Pour une critique de la raison éducative**. Berne : Peter Lang.
- CHARLOT B. (1995). — **Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi**. Paris : ESF.
- CHÂTEAU J. (1967). — Pour une éducation scientifique. **Revue Française de Pédagogie**, n° 1.
- CLAPARÈDE É. (1905). — **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale**. Genève et Paris : Kundig et Fischbacher, 1922.
- CLAUSSE A. (1967). — **Initiation aux sciences de l'éducation**. Paris : Colin-Bourrellet.
- COMENIUS (1992). — **La grande didactique**. Paris : Editions Klincksieck, 1649.
- CRAHAY M. et LAFONTAINE D. (1986). — **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles : Labor.
- DE CORTE E. et al. (1979). — **Les fondements de l'action didactique**. Bruxelles : De Boeck Université.
- DELEDALLE G. (1995). — **John Dewey**. Paris : PUF.
- DEVELAY M. (1992). — **De l'apprentissage à l'enseignement**. Paris : ESF.
- DEVELAY M. (1994). — Pour une didactique différenciée et axiologique. In Guy Avanzini, **Sciences de l'éducation : regards multiples**. Berne : Peter Lang.
- DURKEIM E. (1985). — Nature et méthode de la pédagogie. In **Education et sociologie**. Paris : PUF
- FABRE M. (1994). — **Penser la formation**. Paris : PUF.
- GALATANU O. (1996). — Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. In J.-M. Barbier, **Savoirs théoriques et savoirs d'action**, Paris : PUF.
- GAUTHERIN J. (1995). — La science de l'éducation, discipline singulière : 1883-1914. In B. Charlot, **Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi**. Paris : ESF.
- GEERTZ C. (1996). — **Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur**. Paris : Métailié.

- GILLET P. (1987). — **Pour une pédagogie, ou l'enseignant-praticien**. Paris : PUF.
- HALTÉ J.-F. (1992). — **La didactique du français**. Paris : PUF.
- HAMELINE D. (1985). — Pédagogie. In **Encyclopaedia Universalis**.
- HAMELINE D. (1993). — L'école, le pédagogue et le professeur. In **La pédagogie : Encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris : ESF.
- HOUSSAYE J. (1991). — Les 105 ans des sciences de l'éducation : fin de la pédagogie ? in **Sciences de l'éducation, sciences majeures**. Paris : Éditions EAP.
- HOUSSAYE J. (Dir.) (1993). — **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris : ESF.
- HOUSSAYE J. (Dir.) (1994). — **Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui**. Paris : A. Colin.
- HOUSSAYE J. (Dir.) (1995). — **Quinze pédagogues. Textes choisis**. Paris : A. Colin.
- HOUSSAYE J. (Dir.) (1996). — **Pédagogues contemporains**. Paris : A. Colin.
- JUIF P. et DOVERO F. (1968). — **Manuel bibliographique des sciences de l'éducation**. Paris : PUF.
- KELSEN H. (1996). — **Théorie générale des normes**. Paris : PUF.
- LABELLE J.-M. (1996). — **La réciprocité éducative**. Paris : PUF.
- LAMOUREUX G. et MORE R. (1995). — Éléments notionnels pour une première initiation à l'esprit et aux problématiques des sciences psychodidactiques. **Cahiers Binet-Simon**, n° 3, 644 (Toulouse, Erès).
- MONJO R. (1997). — Le discours pédagogique contemporain. Un exemple : P. Meirieu. **Penser l'éducation**, n° 3 (Rouen).
- NOVOA A. (1996). — Paulo Freire. In J. Houssaye, **Pédagogues contemporains**. Paris : A. Colin.
- PERRENOUD P. (1994). — **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris : ESF.
- PLANCHARD E. (1968). — **La recherche en pédagogie**. Bruxelles-Paris : Nauwelaert, 1945.
- RAISKY C. et CAILLOT M. (1996). — **Au-delà des didactiques, le didactique**. Bruxelles : De Boeck Université.
- RICCEUR P. (1986). — La raison pratique. In **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II**. Paris : Seuil.
- SCHÖN D. A. (1996). — À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier, **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- SOËTARD M. (1981). — **Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur**. Berne : Peter Lang.
- TERRAL H. (1994). — La psychopédagogie : une discipline vagabonde. **Revue française de Pédagogie**, n° 107.
- TOCHON F. (1993). — **L'enseignant-expert**. Paris : Nathan.
- VIEILLARD-BARON J.-L. (1994). — **Qu'est-ce que l'éducation ? Montaigne, Fichte, Lavelle**. Paris : Vrin.