

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	6 (1984)
Heft:	1
Artikel:	L'esclave pédagogue et ses dialogues
Autor:	Houssaye, Jean
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786392

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 15.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'esclave pédagogue et ses dialogues

Jean Houssaye

PREAMBULE Ce texte, pour l'essentiel, a servi de note orale de soutenance du doctorat d'Etat présenté par l'auteur en juin 1982 à l'Université de Paris X, sous la direction de Daniel Hameline. Il a été repris comme conférence inaugurale des Troisièmes Rencontres Pestalozziennes d'Yverdon en octobre 1982.

La pédagogie a aujourd'hui disparu au profit des sciences de l'éducation. Une telle évolution, en marche depuis près d'un siècle, est loin d'être anodine. Elle consacre, par le biais de la science et la volonté d'arriver à une pédagogie expérimentale, en référence aux modèles médical et tayloriste, l'exclusion de la pratique comme pouvant constituer le savoir en pédagogie et la supériorité du théoricien-spécialiste sur le praticien. Mais les sciences de l'éducation échouent à constituer ou à modifier la pratique. D'où la nécessité de définir autrement le rapport théorie-pratique en pédagogie, ce à partir de la reconnaissance de la spécificité du chemin du pédagogue.

Professionnellement parlant, j'ai des problèmes d'identité. Quand je cherche en effet à me définir sur ce plan, je commence par dire que je suis «enseignant», et tout le monde voit ce dont il s'agit. Puis j'ajoute que je suis aussi «formateur», ce qui provoque souvent de la déférence. Enfin, par coquetterie parfois, je murmure que l'on peut me considérer comme un «formateur de formateurs», ce qui ne manque pas effectivement de m'attirer de la considération... Et pourtant, si mon interlocuteur pousse plus loin et s'enquiert de ma spécialité, de mon domaine, je ne peux que répondre: «la pédagogie». Et là je sens un peu de compassion, sinon de condescendance, passer dans le regard de mon vis à vis. Comment peut-on encore être pédagogue aujourd'hui? Or je suis un pédagogue et, qui plus est, un pédagogue qui a soutenu une thèse de pédagogie et la présente comme telle. Et il est tout à fait significatif qu'une telle thèse ne semble pas rentrer dans les types de recherches reconnues et soutenues. Pour la plupart, les thèses, en France, et surtout les thèses d'Etat, car avant en troisième cycle on peut laisser les jeunes chiens se faire les dents, les thèses en Sciences de l'Education donc n'émanent pas de praticiens qui font la théorie de leur pratique et proposent de la théorie à partir de leur propre pratique. Or c'est bien ce qui est en jeu ici. Qui est ici? un pédagogue ayant soutenu une thèse, c'est-à-dire un praticien-théoricien de la situation éducative en milieu scolaire. Or, comme chacun sait, il n'y a plus de pédagogues. Serais-je un dinosaure? Où sont les pédagogues?

Oubliettes pour pédagogues

Et il est bien vrai qu'il n'y a plus de pédagogues. D'ailleurs on a toujours parlé d'enseignants, de professeurs, de maîtres, de précepteurs, alors que le terme pédagogie est relativement récent, ce qui montre bien qu'il n'y a pas adéquation

ni équivalence entre les deux états. Où sont passés les pédagogues? On trouve des enseignants, des professeurs, des maîtres, des formateurs, des formateurs de formateurs, des éducateurs, des éducateurs spécialisés, des responsables éducatifs, des cadres éducatifs, des responsables de formation, des animateurs-éducateurs, etc. ... mais de pédagogues: point! Où sont passés les pédagogues? Seuls quelques «grands pédagogues» subsistent dans nos mémoires, héritant d'un passé d'autant plus prestigieux qu'il est lointain, mais ils sont morts. Où sont passés les pédagogues? Oh certes quelques-uns osent encore s'affubler de ce terme, mais surtout sur un mode mineur, pour qualifier leur activité: on trouve des psycho-pédagogues, des socio-pédagogues, certains font de la recherche pédagogique... mais tout se passe comme si la pédagogie trouvait alors sa justification en dehors d'elle-même. Où sont passés les pédagogues? Même l'ancien laboratoire de pédagogie de la Sorbonne (cet archétype de l'Alma Mater) a disparu, et pourtant c'était un laboratoire! Et voici que l'on parle aujourd'hui de Sciences de l'Education, que l'on se forme en sciences de l'éducation, que l'on soutient des thèses en sciences de l'éducation. C'est qu'il n'est pas sérieux ce terme de «pédagogie». On lui préfère d'abord le terme «éducation» car on tire alors d'emblée la pratique vers ses fins, on s'annoblit par un enjeu plus fondamental, on participe à une réflexion plus philosophique, sachant qu'il n'y a pas de philosophie de la pédagogie mais uniquement une philosophie de l'éducation. On lui préfère ensuite le terme «sciences de l'éducation», soit l'ancrage dans une justification externe qui tire sa reconnaissance d'elle-même, sachant que ce n'est pas la pédagogie qui donne sa valeur à la science mais la science qui justifie la pédagogie de son sérieux et de son statut. La pédagogie a donc comme disparu; nous n'en voulons pour preuve que la mort de bien des revues qui lui étaient consacrées. En ce sens, par exemple, la très sérieuse et remarquable *Revue Française de Pédagogie* sent encore l'anachronisme par son titre et paraît déplacée; heureusement le contenu remplace le titre et fait oublier le péché originel: les sciences de l'éducation y règnent, on fait délibérément dans le scientifique, la pratique pédagogique est toujours subsumée par l'autre de la science.

L'itinéraire de l'esclave pédagogue.

Education et science semblent ainsi avoir relégué la pédagogie dans l'innommable. Et pourtant nous prétendons être un pédagogue et ne pas apparaître comme anormal en soutenant une thèse. Car notre thèse est un itinéraire, un parcours, elle retrace un itinéraire, un parcours, le nôtre, elle est donc bien l'oeuvre d'un pédagogue, c'est-à-dire de quelqu'un qui conduit les enfants à l'école, qui se demande quel itinéraire prendre, quel parcours suivre, en fonction de ces gamins-là! Il faut retrouver le sens des chemins de l'école, rouvrir les voies d'accès à l'école et dans l'école. En tant que pédagogue, nous préférerons Jean-Marie, ce gamin-là de Deligny, à Victor, le bon sauvage de l'Aveyron. Histoire de parcours, histoires de triangle, histoires de pédagogie. Et c'est de cette façon que nous entendons et acceptons cette phrase de Paul Juif et Fernand Dovero dans leur *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*: «*L'esclave pédagogue*

vient rejoindre sous les portiques de l'Académie le mathématicien et le sophiste et il engage à égalité le dialogue » (1972, p. 6). Pour autant nous savons pertinemment que ces auteurs, et bien d'autres comme nous allons le voir, refuseraient notre prétention et notre interprétation. Il n'en reste pas moins que c'est le sens que nous voulons donner à notre activité professionnelle. Ce que nous contestons c'est que, pour exister, la pédagogie doive nécessairement se faire sciences de l'éducation et se renier en tant que pratique première. Or c'est la dérive que l'on constate depuis le début du siècle et c'est cette dérive qui fait qu'à première vue nous ne sommes pas, du fait de notre prétention, à notre place. Examinons donc ces deux aspects complémentaires : le passage de la pédagogie aux sciences de l'éducation d'une part; le rapport théorie-pratique d'autre part.

I De la pédagogie aux sciences de l'éducation

La question est de savoir ce que signifie ce passage, cette substitution de termes. Pour le saisir, il faut en reconnaître les différentes étapes et en retrouver les justificatifs. Pourquoi a-t-on éprouvé le besoin de changer les termes ? En fait, le vocabulaire a mis du temps à se fixer puisque l'on a employé parallèlement les mots suivants :

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

Inutile d'ajouter que cette liste n'est pas exhaustive et que chaque auteur peut se retrouver dans différentes appellations. Aussi doit-on retenir quelques moments importants.

La croyance en la science

Il est d'usage sur ce sujet de se référer à Alexander Bain qui publie en 1894 *La science de l'éducation*. Or que se propose Bain ? de considérer « l'art d'enseigner au point de vue scientifique » (p. VII), soit de déduire 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. On voit donc d'emblée que la pédagogie devient la science de l'éducation si elle s'appuie sur la science psychologique. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, dans son désir de science, A. Bain, refusant 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. Et ici on ne peut s'empêcher d'opposer ce manuel qui veut définir scientifiquement « comment enseigner ? » à l'ouvrage récent de Frank Smith, *La compréhension et l'apprentissage* (1979), car le renversement entre les deux ouvrages des rapports entre la mémoire et la compréhension marque la nouvelle primauté du processus

« apprendre » sur le processus « enseigner », le tout au nom de la science, bien entendu.

En 1905, Claparède 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 là une vérité qui semble élémentaire » (p. 1, 1ère 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 scientifique qui doit donner ses lettres de noblesse à la pédagogie, au delà de sa réduction au bon sens, au don 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. Nous en trouvons un exemple en 1943 dans l'ouvrage de Malche intitulé *L'hygiène mentale des enfants et des adolescents* et rassemblant 13 conférences faites à Genève sur ce thème par des médecins, des psychiatres, des psychanalystes et des pédagogues. Ce qui permet à Malche de dresser un hymne au progrès en éducation : « Une fois de plus, la comparaison s'impose, à travers ces pages, entre les sciences de l'éducation et celles qui ont tiré la médecine des ambitieuses erreurs où elle s'égara longtemps. Peu à peu, pour nous aussi, la carte de notre ignorance se couvre de cotes, de repères, de traits qui se rejoignent. Le penseur et le praticien, l'homme des tests et l'administrateur échangent des renseignements et les contrôlent. Moins de dogmes et plus d'expérimentation. Des techniques qui serrent la réalité de plus près. De la sorte... on est fondé à dire qu'en une génération, quand même, nos connaissances sur l'enfant et sa croissance, ainsi que nos moyens d'action au cours de son développement, se sont précisés et améliorés » (p. VIII).

Le pédagogue scientifique

Mais alors, me direz-vous, il reste bien des pédagogues puisque, dans ce concert de spécialistes de sciences de l'éducation, certains sont répertoriés comme tels (il s'agit en fait ici de Pierre Bovet). Certes, il reste bien des pédagogues, mais attention : ils ne font plus de la pédagogie, mais de la pédagogie expérimentale, et la nuance est d'importance comme nous allons le voir. C'est finalement Claude Bernard qui est chargé de tuer les Diafoirus et autres charlatans de la pédagogie. Dès 1913 Claparède avait annoncé la création de l'Institut Jean-Jacques Rousseau par une brochure : *Un institut des sciences de l'éducation et des besoins auxquels il répond* ; il n'est d'ailleurs pas certain, entre parenthèses, que le bon Jean-Jacques y reconnaîtrait les siens ! Et c'est fort logiquement que

Dottrens, dans les *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant* (dont le titre reprend en le renversant, et ceci ne manque pas de sens, l'ouvrage célèbre de Claparède), publie en écho et en hommage en 1953 « *Un laboratoire de pédagogie expérimentale et des besoins auxquels il répond* ». Or qu'est-ce qu'un laboratoire? ce n'est pas une classe, précise bien Dottrens (p. 2); donc le savoir pédagogique s'élabore en dehors de la classe. C'est un lieu où l'on fait des statistiques, où l'on dépouille des enquêtes, où l'on a besoin essentiellement de machines à calculer (Dottrens dit que c'est la pièce principale) et de collaborateurs pour dépouiller. Quant aux enseignants, on leur demande une « participation active » (sic) pour ouvrir leurs classes et recevoir les résultats des enquêtes. Voilà au moins de l'activité bien comprise! Qui plus est, on remarque que la plupart de ces études portent sur la grammaire et l'orthographe: il est vrai que ça se mesure bien; mais on peut quand même se demander si ici la « science » pédagogique n'a pas un rôle idéologique conservateur au service de la pédagogie traditionnelle... Quoi qu'il en soit on perçoit assez facilement les limites de l'influence de cette « science » car, par exemple, qu'est-ce qui a modifié l'écriture des élèves? peut-on croire que ce sont les nombreuses enquêtes de Binet et de bien d'autres sur l'écriture droite ou l'écriture penchée? Pas du tout, le baron Bic a sans doute été plus déterminant.

Mais laissons là ces éléments un peu polémiques, un peu trop même diraient certains, et précisons plutôt que la pédagogie expérimentale va se constituer sur deux modèles, le modèle médical d'une part, le modèle tayloriste d'autre part. C'est bien ce que dit précisément Dottrens lorsqu'il définit la pédagogie expérimentale au premier colloque de pédagogie expérimentale qui se tient à l'Université de Lyon en mars 1953: « le rendement de l'école ou, pour parler en termes moins techniques et plus acceptables, la valeur de l'éducation qu'elle distribue seront d'autant plus satisfaisants que l'art d'enseigner s'appuiera sur des données objectives, tout comme l'art médical s'enrichit chaque jour des résultats de la médecine de laboratoire. La pédagogie expérimentale ne vise nullement à une mécanisation de l'enseignement, mais bien, au contraire, à créer des conditions meilleures pour le traitement pédagogique des élèves. Ses efforts se poursuivent dans trois directions :

1. l'organisation rationnelle du travail;
2. le contrôle du rendement scolaire;
3. l'expérimentation pédagogique » (p. 6).

Mais, aussitôt, Dottrens précise qu'en raison même de ce qu'est la science l'expérimentation pédagogique n'entre pas vraiment dans la pédagogie expérimentale. Et c'est ici que l'on voit poindre ce qui fera l'objet de notre second point: l'exclusion de la pratique au nom de la science, puisque la pratique ne peut être scientifique. Or il n'est pas anodin que ces hommes de science en pédagogie s'attribuent les premières chaires universitaires de sciences de l'éducation, car c'est toute une structure et un mode de savoir qui se trouvent ainsi définis et reconnus.

Il est cependant intéressant de noter que dès cette époque la question de la nor-

mativité conservatrice sous-jacente de la pédagogie expérimentale est posée. Le second congrès de pédagogie expérimentale verra ainsi un échange très dur entre Cabus, Husson et Fabre à ce sujet. Voici par exemple ce que dit Cabus à Husson : « le seul aboutissement sera celui que l'on rencontre, à mon goût, trop souvent : on admet implicitement que *ce qui se fait est ce qui doit se faire* et l'on passe à la mesure des rendements scolaires, on constate des échecs, et l'on conclut à la nécessité soit de réviser les méthodes, soit de retarder l'âge d'acquisition de la notion, soit d'éliminer celle-ci des programmes. Qu'a-t-on fait en réalité ? On a constaté une « norme-fait », une norme-statistique et on l'a érigée en « norme-valeur ». Tel est le vice fondamental, à mon sens, de la pédagogie scientifique actuelle. Si j'ai bien compris, vous en demandez la consécration » (p. 71). Mais en fait, cela ne signifierait-il pas plutôt que seule la pratique peut être source de changements ?

Sanctification et salvation par la science

Inutile de dire que ce n'est pas la voie que choisiront les promoteurs de la pédagogie expérimentale. Bien au contraire, ils vont tenter de « sanctifier » en quelque sorte la pratique par la science ; ce sera l'évolution de l'Education Nouvelle. L'exemple typique est celui d'Aurélien Fabre (*L'école active expérimentale*, 1972; *Pédagogie scientifique et éducation*, 1978). Il faut bien en effet constater que l'Education Nouvelle a d'abord été le fait de praticiens s'appuyant sur une « théorie psychologique » ; puis, la volonté de prouver la supériorité de ces pratiques nouvelles s'est en quelque sorte autonomisée pour devenir volonté scientifique comme telle, c'est-à-dire espoir de déduire la pratique de la science... tant et si bien que « l'esprit » de l'Education Nouvelle s'est évaporé et que le pédagogue a disparu au profit du scientifique de l'éducation. Ainsi Fabre, cet inspecteur primaire qui a beaucoup influencé le Groupe Français d'Education Nouvelle et cet autre inspecteur qu'est Gloton par exemple, cherche-t-il à déduire des pratiques pédagogiques de la psychologie génétique de Wallon, pour sortir de leur ornière les pratiques de l'Education Nouvelle qui relèvent d'un « empirisme collectif » qui ne peut plus se renouveler. Seule la science sauve. Elle sauve même tellement qu'entre la science et le scientisme le pas se fait comme « naturellement », sinon scientifiquement. A quoi aboutit en effet Aurélien Fabre ? Ecouteons-le : « Dans cette période où s'opère une transformation profonde des structures de tous ordres, il n'y a pas d'oeuvre plus urgente à entreprendre dans le domaine de l'Education que celle qui consiste à pourvoir l'Enseignement à tous les degrés de maîtres possédant une solide culture scientifique afin qu'ils puissent réaliser, par les moyens d'une pédagogie scientifique, la culture scientifique de la jeune génération, c'est-à-dire, selon la psychologie génétique, la formation de personnalités libres et responsables » (1955, 1978, p. 45). Et encore : « Il apparaît ainsi que, partant du refus d'un monde fondé sur l'injustice sociale, pour réaliser cette création, l'Education Nouvelle est d'abord *essentiellement*, par nature, révolutionnaire et *secondairement*, comme moyen, mouvement pédagogique » (idem., p. 155). Et c'est ainsi que l'on voit Fabre déduire au nom de la science, de la psychologie génétique de Wallon, une éducation morale, un type de rela-

tion pédagogique; il reprend en quelque sorte la loi des trois états d'Auguste Comte: la pédagogie traditionnelle correspond à l'état religieux, l'éducation nouvelle à l'état métaphysique, l'éducation nouvelle scientifique enfin à l'état positif. Comment le praticien pourrait-il encore refuser de trouver sa justification dans la science?!

On pourrait certes encore trouver de nombreux témoignages de cette substitution des sciences de l'éducation à la pédagogie. Les nombreux écrits de Mialaret en sont une autre preuve. Nous nous sommes amusé, si l'on peut dire, à comparer le *Traité de pédagogie générale* de René Hubert (1946) au *Traité des sciences pédagogiques* de Debesse et Mialaret (1969): on y saisit très bien le passage de la tradition philosophique à la volonté scientifique dans la tutelle pédagogique. Et pourtant, leurs références pour définir l'éducation et la pédagogie sont strictement les mêmes, à tel point que Mialaret pourrait être parfois accusé de plagiaire! R. Hubert, reprenant le terme de pédagogie générale (qui semble avoir été introduit par Binet dans une perspective scientifique pourtant), attribue à la pédagogie comme « objet d'élaborer une doctrine de l'éducation, à la fois théorie et pratique comme la doctrine de la moralité dont elle est le prolongement » (p. 14). La philosophie doit ainsi servir de cadre et de déterminant tant aux connaissances scientifiques qu'à l'action sur le terrain. Le tournant scientifique va consister à écarter la philosophie sans la supprimer et à attribuer à la science le rôle de cause par rapport à l'action: Debesse et Mialaret veulent fonder scientifiquement la pratique pédagogique, et c'est de façon significative qu'ils disent s'adresser aux « formateurs de formateurs », comme si l'homme de science et le praticien s'écartaient par le fait même et devaient trouver un nouvel intermédiaire.

Quoi qu'il en soit, la pédagogie, comme lieu de connaissances rudimentaires, se mue en sciences de l'éducation, comme lieu de connaissances scientifiques et comme moyen d'atteindre ce que nos auteurs désignent comme la « vérité vraie » (p. 44) à la suite de Buyse. Encore faut-il que les praticiens de la pédagogie « expérienciée » se muent en tenants de la pédagogie expérimentale, seule capable de fournir des preuves face à la tradition routinière et au « dadaïsme scolaire » (Buyse), seule capable de délivrer les praticiens en les soumettant à l'autorité rationnelle. La pédagogie devient sciences de l'éducation, la pratique devient scientifique, et « L'esclave pédagogue vient rejoindre sous les portiques de l'Académie le mathématicien et le sophiste et il engage à égalité le dialogue », selon l'expression de P. Juif et F. Dovero. Qu'est-ce à dire, sinon que *l'esclave pédagogue*, qui n'est pas enseignant mais qui conduit l'enfant à l'enseignant, *a été affranchi et peut dire la « vérité vraie » à l'enseignant, lui dicter la pédagogie, car il n'est plus l'esclave du sophiste mais il prétend être celui du mathématicien*. Et nous voyons ainsi se dessiner le rapport théorie-pratique en sciences de l'éducation, soit notre second point.

II Le rapport théorie-pratique en sciences de l'éducation

Il découle du parcours que nous venons de résituer que le rapport entre théorie et pratique en sciences de l'éducation ne peut être qu'un rapport de dissociation et de subordination. Pour devenir « vraie » et être considérée, la pédagogie a dû en quelque sorte renoncer à la pratique au seul profit de la théorie scientifique.

Dès 1905, dans *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Claparède dresse un vigoureux réquisitoire contre le praticien au nom de la pédagogie et cherche à démontrer « ce qui, en face du problème éducatif, peut donner au théoricien une supériorité réelle sur le simple empirique » (p. 15). La démonstration est forte et pertinente en ce qui concerne les insuffisances de la seule pratique. Mais, de ce que la pratique seule ne peut suffire en pédagogie, Claparède en déduit la nécessité et la supériorité d'un spécialiste théoricien externe, une fois de plus d'ailleurs au nom de la science et de Taylor réunis. Il va donc prôner l'expérimentation *in vivo* en respectant les règles de l'expérimentation *in vitro*, de façon à déterminer « la vérité vraie » sur un échantillon et à l'appliquer ensuite à l'ensemble du système. Praticiens, ouvrez vos classes aux théoriciens de la pédagogie pour qu'ils expérimentent la certitude, puis respectez la vérité au nom de la raison universelle, tout comme le médecin respecte, dans son « art », les vérités de la physiologie expérimentale. Mais, de même que le médecin est un excellent praticien sans qu'il rédige des mémoires scientifiques, « il n'est nullement du devoir de l'instituteur d'apporter des contributions à la science psychologique, de poursuivre lui-même des recherches expérimentales sur ses élèves » (p. 39). Et voici posée et justifiée la base même des rapports entre théorie et pratique en science pédagogique.

La vérité sort de la bouche des chercheurs

Dans le *Traité des sciences pédagogiques*, Mialaret, lorsqu'il présente les rapports entre théorie, pratique et recherche, ne fait que confirmer cette problématique. Notant qu'« Il est très rare de trouver réunis dans le même individu un « éducateur théoricien », un « éducateur praticien » et un « éducateur chercheur », il refuse l'indépendance des trois activités au nom de la complémentarité dans la différence, ce que l'on pourrait appeler une interdépendance triangulaire. Mais, dans ce triangle, les places ne sont pas de même valeur et, pour éviter le décalage grandissant entre chercheurs et praticiens, il faut initier les maîtres à la recherche expérimentale et les inciter à mener de petites expérimentations dans leur classe. Mais attention ! la vérité sort de la bouche des chercheurs et, pour établir la « vérité vraie », le laboratoire doit se substituer au praticien, même formé, pour répondre à l'exigence scientifique. Ce devoir de soumission du praticien serait, selon Mialaret, compensé par un autre devoir pour le chercheur : « Le chercheur doit donc, dans une langue simple, claire, dépouillée de tout jargon - sans pour autant perdre de sa précision - mettre à la portée du praticien l'essentiel des résultats obtenus et indiquer quelles sont, à son avis, les applications pratiques à tirer de sa recherche » (p. 192). Praticiens, formez-vous et soyez les relais des vérités scientifiques établies par les savants en pédagogie. Dissociation et subordination, telles sont les modalités des relations entre théorie et pratique.

La pratique pédagogique est ainsi reconnue par la science incapable, par nature, par essence, d'établir la « vérité vraie ». Et la problématique de De Landsheere dans son *Introduction à la recherche en éducation* est bien la même. Comment, se demande-t-il, remédier au manque de communication entre les chercheurs et les praticiens de l'éducation, ceux qu'il appelle « les consommateurs des produits de la recherche » (p. 12)? comment assurer le progrès pédagogique? en initiant activement, tant sur le plan de la formation initiale que sur le plan de la formation continue, les enseignants à la recherche expérimentale. De cette façon, pense De Landsheere, le relais s'effectuera selon le processus suivant: recherche en laboratoire, recherche sur le terrain, élargissement à l'ensemble des établissements.

Le problème, c'est que l'information sur les résultats de la science pédagogique aura beau se répandre, elle n'annulera pas les positions de castes respectives entre chercheurs et praticiens; l'effet d'incrédulité ne pourra donc pas être supprimé! Car la logique de cette problématique est une logique de dissociation et de séparation. L'histoire des sciences de l'éducation semble bien être tombée dans les ornières que redoutait L. Husson, président de la Société Binet-Simon: « Et il faut maintenir un contact constant entre la pratique et le laboratoire, la pratique étant appellée à poser les problèmes qui seront analysés au laboratoire, mais aussi à juger de l'applicabilité et de l'efficacité, aussi bien que de l'inocuité, des techniques conçues en laboratoire. C'est ainsi seulement que l'on peut espérer remplacer l'ancienne pédagogie qui n'était qu'une vieille carriole, grinçant et avançant lentement, mais qui avait du moins l'avantage de marcher, par une pédagogie scientifique qui ne soit pas une machine de précision brillante et compliquée, propre à frapper les profanes d'admiration, mais incapable de fonctionner ». Or cette crainte qu'exprime Husson dans la préface du livre qu'Avanzini consacre à Binet, auteur de la pédagogie scientifique, cette crainte n'est que trop actuelle: pour bien des praticiens, la pédagogie scientifique n'est que de la pédagogie-fiction et ils continuent à tenir à leur vieux chariot. Les sciences de l'éducation restent ainsi réservées à des amateurs, elles sont un jeu pour théoriciens.

Qui plus est, si l'on poursuit cette logique dissociative, on est de plus en plus amené à condamner la pédagogie expérientielle et à ne considérer que la pédagogie expérimentale comme pouvant fournir l'estampille du savoir. Mais, en même temps, on est amené à privilégier l'évaluation sur l'innovation. Et c'est bien ce que relève par exemple Jean Simon dans *La pédagogie expérimentale* (1971). Ecouteons le: « Toute l'histoire de la pédagogie montre que l'enfant a toujours été pris comme cobaye et il ne peut en être autrement sans courir le risque d'une sclérose de l'enseignement, autrement plus grave pour une nation que pour l'homme, que les risques, estimés et réfléchis, que prennent les novateurs. Or, comme nous le montrerons, la pédagogie expérimentale n'a pas pour rôle essentiel d'innover mais de contrôler les innovations » (p. 10). La subordination du praticien va de pair avec une subordination de l'innovation. C'est sans doute ce que Freinet avait ressenti quand il a refusé le contrôle expérimental, comme si la

logique de l'évaluation était de dévorer l'innovation. Et ceci fait le jeu du théoricien, du chercheur qui, par définition, puisqu'il n'est pas un praticien, se trouve en quelque sorte exclu de l'innovation en pédagogie. Or, quand nous revendiquons pour notre part notre situation de praticien en premier, c'est aussi ce que nous voulons prôner : nous jouons en quelque sorte l'innovation contre l'évaluation scientifique. C'est que nous devons survivre sur le terrain, c'est de là que pourra surgir la théorie.

L'échec des sciences de l'éducation

Oh certes, on cherche bien à établir des innovations expérimentales. Les chercheurs de l'INRP, par exemple, ont bien établi de telles innovations; ils les ont scientifiquement contrôlées et en ont conclu à leur supériorité. Il n'empêche que devenues réformes étendues à l'ensemble du système et des praticiens, ça ne marche plus. Pourquoi? ne serait-ce pas dû au fonctionnement même de la pédagogie expérimentale qui, par nature, ne part pas du praticien? De plus, c'est qu'il y a les « bons » et les « mauvais » innovateurs-praticiens. Les « bons » sont ceux qui se subordonnent aux spécialistes chercheurs, les « mauvais » sont ces « innovateurs apprentis sorciers » que fustige Jean Simon : « Il est bien évident que ce sont les essais non contrôlés, fondés parfois sur des notions mal assimilées et des idées mal comprises, qui transforment l'enfant en cobaye... Depuis 1968, on trouve dans certaines revues pédagogiques, des comptes-rendus d'« expériences » de ce genre, « expériences » qui ne sont que des essais tâtonnants et relèvent surtout de la technique de l'apprenti sorcier » (1971, p. 40). A cela, nous répondrons : praticiens, saisissez-vous des sciences de l'éducation mais ne vous laissez pas subordonner par elles !

Car il y a échec du rôle formateur et innovateur des sciences de l'éducation. Mialaret le reconnaît aisément : « Un fossé trop profond existe entre les praticiens et ce que l'on peut appeler les théoriciens de l'éducation. Le processus dialectique et réversible de l'acte à la pensée n'a pas encore trouvé sa dynamique » (1976, p. 107). Ceci nous semble dû à la façon de poser le problème : la césure théorie pratique est en effet située comme initiale; la recherche privilégie d'emblée « la science » en tant qu'évaluation et n'admet l'innovation et la formation qu'à l'issue du processus d'évaluation. Cette vision « scientifique » de la pédagogie en arrive à étouffer l'innovation et la formation directe. On voit ainsi la conception classique de la science de l'éducation placer le praticien dans un rôle de subordonné par rapport à la recherche, au savoir, jamais réellement dans un rôle de sujet. Sommé de faire le mort, il n'est donc pas étonnant que le praticien se mette à faire le fou et à « ignorer » la science de l'éducation. La pédagogie a eu beau vouloir redorer son blason en devenant sciences de l'éducation, elle n'a pas eu l'effet d'entraînement souhaité puisqu'en fait, en se constituant comme telle, elle laissait le praticien sur la touche. La pratique pédagogique des enseignants n'a pas changé; les spécialistes sont devenus savants, les praticiens sont restés praticiens et ignorants, et les pédagogues ont comme disparu; *l'esclave pédagogue parle comme un savant à l'enseignant, il est devenu savant tout en s'affranchissant mais plus il est autorisé à dicter le « comment faire? » au praticien et*

moins ce dernier n'entend. D'ailleurs, s'il écoutait, qu'entendrait-il? qu'il est exclu que le praticien sache ce qui se passe dans la classe, que seules les sciences de l'éducation peuvent lui révéler le sens caché car elles sont la théorie préalable à sa pratique. N'est-ce pas ainsi que se présente par exemple un livre comme celui de Michel Gilly (*Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, 1980), ce qui n'empêche nullement l'auteur, bien au contraire et nous avons vu pourquoi, de requérir l'alliance avec les praticiens... au moins comme lecteur obligatoire. *Passé maître en science de l'éducation, l'esclave pédagogique s'est certes renié comme esclave mais il a en même temps renié la pédagogie.* D'où la nécessité de poser différemment le rapport théorie pratique en pédagogie.

III Le rapport théorie-pratique en pédagogie

Il nous est donc apparu que le rapport entre chercheurs et praticiens, dans le discours épistémologique des sciences de l'éducation, était un rapport de dissociation et de subordination et débouchait sur une véritable exclusion du praticien. Dans *Education et relations* (1980), J. Ardoino note qu'en pédagogie les pratiques et les systèmes s'excluent le plus souvent dans les recherches et les évaluations, n'admettant ainsi que des formes désuètes et exclusives. Et il prône le «débordement» (p. 135) comme mode d'action pour tenter de définir un nouvel esprit scientifique. Ce débordement, il le conçoit à la fois comme une utilisation par une science des modèles élaborés par d'autres sciences, et comme une analyse multiréférentielle d'un même objet. Mais, ce débordement reste situé du côté du théoricien. Autrement dit, le renouvellement du discours pédagogique serait une affaire d'inter-théoriciens ou de pluri-théoriciens, comme vous voulez, mais cela reste l'affaire des théoriciens. Or nous ne pensons pas que ce «débordement» puisse changer fondamentalement le problème car il participe de la même logique, même s'il l'enrichit. Opposons lui un autre type de débordement, celui qui s'opérerait à partir du praticien. Et d'ailleurs Ardoino lui-même, représentant Foucault, Attali, Guillaume, Marcuse ou Morin, relève que le savoir des théoriciens de l'éducation et le découpage de ce savoir en sciences de l'éducation est aussi le signe de leur pouvoir sur les praticiens. C'est ainsi que s'opère la normalisation par l'œil du pouvoir, le contrôle par les savants d'un côté et par les super-praticiens ou inspecteurs de l'autre.

Salut à la recherche-action

Il est bien évident cependant qu'une telle analyse a déjà été menée et que des solutions ont déjà été apportées. N'est-ce pas par exemple le sens même de la recherche-action que de vouloir abolir le rapport d'exclusion entre le praticien et le théoricien? Nous voulons affirmer que le rapport théorie-pratique en pédagogie doit être un rapport d'enveloppement mutuel et dialectique. Et la recherche-action se présente bien sur ce modèle. Laissons ici de côté une analyse de ses histoires et de ses formes: la thèse de Charles Delorme par exemple fait suffisamment le point sur ce sujet (1981). Empruntons lui simplement quelques éléments-

clés à l'appui de notre démarche. Qu'est-ce qui définit une recherche-action ? Selon Dubost (1977), une recherche-action est une expérience qui s'inscrit dans le monde réel et qui est engagée sur une échelle restreinte; en tant qu'elle vise un changement effectif par une action délibérée, ses buts sont définis, au moins en partie, par les agents du changement; en même temps, elle vise une certaine forme de généralisation et, pour ce faire, elle accepte les étapes de l'observation, de l'analyse et de l'évaluation. *Et c'est ici que l'esclave pédagogue peut être heureux, lui qui recherche sans cesse le dialogue* puisque, selon Billiet et Martens, « la recherche-action trouve son fondement dans la discussion, l'argumentation systématique, donc dans une notion dialogique de la vérité. Il s'agit d'une vérité sociale provisoire » (1980, p. 21).

La recherche-action semble donc casser le modèle traditionnel des sciences de l'éducation par rapport à la liaison théorie - pratique. Elle prétend redéfinir le mode de relations entre le chercheur et le praticien, remettant en cause le statut hiérarchique habituel, visant à instaurer des modes d'échange entre des partenaires différenciés par des attributions complémentaires mais non par un pouvoir institutionnel inégal, jouant le jeu de la négociation et de la coopération efficace et utile. Corrélativement, le rapport de dissociation disparaît en même temps que le rapport de subordination : l'implication règne, et dans les deux sens; le chercheur participe de la pratique, le praticien participe de la théorie. Cette interdépendance contractuelle se veut aussi la condition de la réussite de l'extension du changement expérimenté en un endroit. Replacer le contrôle du savoir entre les mains des groupes en apprentissage collectif, c'est assurer la crédibilité et la fiabilité des expérimentations. Le chercheur panse ainsi les plaies de sa solitude, s'ancrant ainsi sur la vraie vie de l'école, revivifiant par le fait même les voies de la recherche. Les maux de l'école et les maux de la recherche se trouvent ainsi conjoints. Salut à la recherche-action !

Car elle s'est imposée dans le champ des sciences de l'éducation. La preuve ? c'est que des doctorats d'Etat sont soutenus sur cette problématique. La première semble bien être celle de Max Pagès sur *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine* (1968). Bien entendu, c'est parce qu'il y a théorie qu'il y a thèse, mais il s'agit bien d'une thèse sur sa propre pratique : la moitié de l'ouvrage restitue ainsi les comptes-rendus des séances de formation. Cette thèse, produit de quinze ans de méthodes de groupe, se propose d'allier les activités pratiques et les activités de recherche pour façonner une méthodologie nouvelle de la recherche en sciences humaines. Rappelons-nous ces phrases de l'avant-propos : « Quelle est cette « recherche » qui n'est ni une observation, puisque le chercheur provoque le changement de l'objet qu'il étudie, ni une expérimentation, puisque le changement que l'on vise et les moyens que l'on emploiera pour l'atteindre ne sont pas définis au préalable dans un plan expérimental rigoureux ? Quel est ce « chercheur » qui s'engage dans une action de changement, mettant en jeu profondément ses valeurs et ses fins propres, interrogeant la réalité sociale avec tout son être, en tentant de la modifier, se

débattant avec les « sujets » de sa recherche, dans une action souvent improvisée, pour éclaircir des émotions individuelles et collectives confuses, y compris les siennes propres? » (p. VIII).

L'illusion de la recherche-action

Recherche-action, implication, intervention psycho-sociologique, trois mots pour désigner cette « méthodologie généralisée du changement social, qui est de façon indissoluble... une méthodologie de la recherche et de la pratique transformatrice » (p. XIII). Or quelles sont ces pratiques fondatrices de la théorie? Max Pagès en analyse significativement deux: celle qu'il exerce par rapport à ses étudiants à l'Université de Rennes, et c'est l'histoire du groupe de la Baleine, celle qu'il exerce dans une entreprise pour analyser et favoriser les communications. Et c'est là que nous voyons précisément les limites de la recherche-action: le plus souvent, elle se situe au niveau de la formation de formateurs et son intervention est de l'ordre du ponctuel. Or la pratique du praticien est autre. Qu'est-ce à dire? que la pratique dont il est question dans la recherche-action n'est pas d'abord celle d'un praticien mais bel et bien celle d'un théoricien: « la vérité vraie » relève une fois de plus de l'expert. Par conséquent, la recherche-action, si elle représente bien une réaction à la césure théorie-pratique en sciences de l'éducation, si elle est bien une restauration d'une dialectique synchronique du même entre la théorie et la pratique, la recherche-action ne renie pas pour autant ni le modèle médical ni le modèle tayloriste que nous avions reconnus structurer le rapport théorie-pratique en sciences de l'éducation.

Il y a simplement déplacement à l'intérieur de ces modèles. Ainsi le modèle médical, à l'origine de la pédagogie expérimentale, ne se joue-t-il plus de la même manière, avec le spécialiste théoricien en laboratoire d'un côté et le généraliste praticien sur le terrain venant se former et se recycler au laboratoire. Désormais, le praticien ne se déplace plus, c'est le spécialiste qui va sur le terrain aider le praticien, le former et, ne l'oublions pas, élaborer le savoir de ce nouveau lieu mais toujours en tant que spécialiste. On a en quelque sorte affaire à un modèle scientifique participationniste. *L'esclave pédagogique, reconnu comme homme de théorie et homme de science, se dit que désormais, pour être encore plus homme de science et homme de théorie, il lui faut accompagner directement l'enseignant et aller en quelque sorte dans la classe dialoguer avec lui. Il en extrait le savoir, il en soustrait le savoir, il y soumet le praticien.* Il n'y a pas là de réelle remise en cause du modèle tayloriste. Et le domaine pédagogique continue à relever tout à fait de la première phrase de *Le taylorisme à visage humain* écrit par Maurice de Montmollin: « Le travail est réalisé par les travailleurs, mais organisé, analysé, critiqué, amélioré et, en général, parlé par d'autres: les organisateurs, chefs du personnel, ergonomes, psychologues, sociologues, et spécialistes divers. C'est là un état de fait qui mérite commentaires. Cette division du travail entre ceux qui font, et ceux qui disent ce que les autres font, ou devraient faire, est lourde de conséquences sur les conditions de travail, sur les relations de travail et sur leur devenir » (1981, p. 7).

Le taylorisme repose sur trois piliers : la division du travail, qui justifie l'existence même de l'expert; la rationalité de la science, qui justifie l'essence de l'expert par un savoir supérieur « scientifique »; l'ordre enfin, qui justifie le pouvoir de l'expert sur les simples praticiens qui se doivent d'intérioriser la supériorité de l'expert. *La notion d'expert est donc la notion centrale* : l'expert est autre, il a le savoir, il est supérieur. N'est-ce pas là une belle représentation et une parfaite justification du processus « enseigner »? La recherche-action pour sa part semble plutôt relever du processus « former », mais elle ne supprime pas pour autant la place centrale de l'expert comme condition et moyen de l'accès au savoir et de l'élaboration du savoir. Seul le processus « apprendre » dissocie comme fondement l'expert et le savoir : l'apprenant devient central dans le rapport au savoir, l'expert devient conditionnel. Et d'une certaine manière la thèse est l'image même du processus « apprendre » car elle est le fruit du rapport direct entre le postulant et le savoir, rapport qui s'articule sur le directeur de thèse en tant que référent et aide. Il reste que l'expert de la recherche-action ne fonctionne pas comme expert de la recherche traditionnelle : il est néo-tayloriste, spécialiste des Nouvelles Formes d'Organisation du Travail, redéfinition de l'Organisation Scientifique du Travail mais non suppression de la division du travail. La recherche-action a beau faire, elle ne dénie pas cette phrase de Maurice de Montmollin : « Le processus technique de la division du travail introduit alors, dans sa logique même, une conception très pessimiste et arbitraire de la division « naturelle » des compétences des travailleurs » (p. 75). L'expert en recherche-action a beau faire : il a beau se vouloir, comme dit Taylor, « le meilleur des amis » des exécutants, il apparaît comme un ami qui en sait tout de même plus qu'eux; il a beau substituer la notion d'intervention à celle d'application, il va, comme dit de Montmollin, « s'incruster sur le terrain comme un missionnaire en terre païenne » (p. 147).

Le refus de l'expert

Mais alors, est-il même possible d'être anti-tayloriste? peut-on échapper au seul statut d'expert? peut-on réussir à refuser la logique d'exclusion théorie-pratique qui est celle des sciences de l'éducation? *la logique d'enveloppement mutuel et dialectique* que nous avons posée comme *constitutive de la pédagogie* est-elle praticable? Cela suppose que l'on réunisse en soi le savoir et le pouvoir de l'expert et de l'exécutant, du théoricien et du praticien. Or une telle voie semble possible. Elle a été indiquée fortement par Gilles Ferry lors de sa soutenance de thèse. Gilles Ferry y distinguait en effet trois types de recherches et donc de thèses : la recherche expérimentale en sciences de l'éducation, la recherche-action qui relève de l'approche clinique, et la « recherche ascendante », soit celle du praticien qui veut donner sens à ses actions. Dans ce dernier cas, la thèse n'est plus la consécration d'un cursus universitaire effectué avec les moyens de recherche et de travail propres à l'université et aux sciences de l'éducation; la thèse se présente alors comme la récapitulation et la consécration d'un cursus de pratiques pédagogiques en même temps que comme l'utilisation des sciences de l'éducation. La thèse fait en quelque sorte la preuve que la formation universitaire a bien fonctionné si l'on considère que son rôle n'est pas d'abord interne (comme faire

vivre ses enseignants et ses chercheurs) mais externe (comme être utilisée par les professeurs de l'enseignement secondaire par exemple). Et ceci n'est pas de la recherche-action car celui qui soutient sa thèse, ce n'est pas l'expert, impliqué ou distant, participatif ou hautain. Celui qui soutient, c'est le praticien comme tel. La différence entre la recherche-action et notre propre fonctionnement, elle est visible dans ce qui différencie le triangle de Gilles Ferry (1982) et le nôtre (1979). Si l'on applique les deux triangles l'un sur l'autre, on voit que ce qui tient la place du savoir chez nous se nomme intervenant-expert chez lui. L'intervenant a la place du savoir et se définit comme tel. Donc la pédagogie est toujours l'affaire d'un en-dehors de la situation pédagogique proprement dite, à savoir notre triangle. L'intervenant en recherche-action a le savoir, est le savoir, fait le savoir; le professeur reste toujours ce praticien autre, soumis et subordonné. Certes il y a bien implications et échanges réciproques, mais l'intervenant se définit comme un entraîneur en quelque sorte: il sait a priori, il dit aux autres comment faire, au besoin d'ailleurs en jouant quelques temps avec eux, il analyse et rectifie l'action pédagogique. Et c'est ainsi que nous sommes amené à poser cette question, sans pouvoir y répondre réellement d'ailleurs: peut-il y avoir un véritable affranchissement dans le triangle de la recherche-action?

Le droit à l'existence du pédagogue

Quoi qu'il en soit, cette voie n'est pas la nôtre. Mais attention: ceci ne signifie nullement que nous contestons la valeur d'une telle voie. Que la recherche expérimentale existe, c'est tant mieux! Que la recherche-action existe, c'est encore tant mieux! Ce que nous demandons, c'est simplement qu'autre chose soit aussi possible. Nous demandons simplement le droit à l'existence et, de même que nous ne voulons pas subir l'exclusion et l'anathème, de même nous ne voulons pas les porter. Il n'empêche que notre voie nous semble être précisément celle de la pédagogie. Car il y a des pédagogues. Et pour les définir et favoriser leur retour, nous nous appuierons sur la communication faite lors d'un congrès européen à Genève en 1981 par M. Soëtard autour de ce thème. Le pédagogue, dit-il, est quelqu'un en lui-même; il ne peut être défini par un au-delà de son autonomie. C'est Pestalozzi qui lui semble le mieux représenter la tâche et la situation du pédagogue. Considérant que l'ordre des faits et l'ordre du sens doivent toujours être distingués, on peut voir que le chemin de la pédagogie passe entre les deux échecs de Pestalozzi, celui de la pratique pure qui est celui de Neuhof, celui de la théorie pure qui est celui d'Yverdon. La pédagogie est entre les deux, elle est cet entre-deux. Ecoutez Soëtard: « Nécessité de maintenir permanent le lien, *mais bément le fossé* entre la pratique et la théorie: l'une et l'autre s'articulant dialectiquement (dans une tension contradictoire) au principe même de l'éducation, qui perd son sens dès qu'elle bascule entièrement d'un côté ou de l'autre ».

En conséquence, le praticien en lui-même n'est pas un pédagogue; de même, le théoricien qui tire des lois générales de la philosophie, des sciences de la nature ou des sciences de l'homme, n'est pas pédagogue. Ni le spécialiste de sciences de l'éducation comme tel, ni le praticien comme tel, ne diront le discours de la pédagogie; on peut même peut-être penser qu'on ne peut déduire telle quelle

une pratique pédagogique des sciences de l'éducation, de même que l'on ne peut extraire tels quels des principes théoriques d'une pratique pédagogique. Il faut en pédagogie qu'il y ait mouvement dialectique entre théorie et pratique. Il n'empêche que deux voies sont possibles en pédagogie : l'une part de la théorie (philosophie ou sciences de l'éducation) et produit de la pratique « plus » et de la théorie « plus »; l'autre part de la pratique et produit de la théorie « plus » et de la pratique « plus ». La pédagogie est donc affaire de formation, si l'on veut bien considérer que la formation est elle-même affaire de liberté qui se constitue, et qui se constitue tant sur le plan de la pratique que sur le plan de la théorie. *L'esclave pédagogique s'affranchirait-il par la pédagogie elle-même?*

Notre thèse nous semble précisément, et sans doute présomptueusement, témoigner de la pédagogie, c'est-à-dire de cette dialectique entre la théorie et la pratique. Mais cette dialectique est diachronique : cette thèse est celle d'un praticien qui fait la théorie de ses propres pratiques, par fidélité à la pédagogie. Et s'il y a thèse, c'est parce qu'il y a un « plus » de la théorie fondée sur des pratiques antérieures, car ici les pratiques sont premières tout en évoluant sous l'effet de la formation en sciences de l'éducation. Le mouvement de la connaissance pourrait être analysé de la façon suivante chez nous : première étape : intuitions et formation, soit une certaine théorie de la pratique face aux difficultés de cette pratique; seconde étape : innovation, soit une pratique de la théorie de la pratique; troisième étape : compréhension, soit une théorie de la pratique de la théorie; quatrième étape : thèse, soit une théorie de la théorie de la pratique. Bien entendu, une telle démarche s'enracine dans toute une tradition. Ce n'est pas celle des grands théoriciens-sophistes qui, de Platon à Rousseau, jalonnent l'histoire de l'éducation. Ce n'est pas celle des savants-mathématiciens, qui parcourent les allées des sciences de l'éducation. C'est plutôt celle des innovateurs, à la fois praticiens et théoriciens, soit celle de ceux que nous avons tendance à considérer comme les pédagogues. Certes on pourrait remonter aux grands précepteurs comme Gerson, Fénelon ou Madame de Maintenon. Nous préférons en rester à cette période d'explosion de la pédagogie qui a marqué tout ce mouvement d'Education Nouvelle (au sens large du terme) et citer, pêle-mêle et de façon non exhaustive, des pédagogues comme Cousinet, Reddie, Neill, Berthier, O'Neill, Badley, Lietz, Freinet et bien d'autres avant et après (sans oublier Pestalozzi, comme nous l'avons vu plus haut). Si la pédagogie est d'abord une pratique réfléchie, si la formation passe par la réflexion sur son action, alors nous estimons que notre thèse émane d'une pratique réfléchie et réflexive, d'une pratique « formée ».

L'identité de l'esclave pédagogue

Certes une telle affirmation peut paraître bien prétentieuse. Nous n'avons aucunement la stature de ces « grands déviants ». Ce que nous voulons signifier par là, c'est que le théoricien en pédagogie a comme référence ultime sa pratique, contrairement au théoricien des sciences de l'éducation. L'estampille de la vérité de son savoir est bien cette pratique en dernière instance. Le pédagogue n'est donc pas un praticien « associé », au mieux, à une recherche. *La pédagogie n'a donc*

pas à se méconnaître comme pratique pour se reconnaître comme savoir, et comme savoir scientifique. Or on peut aussi lire l'histoire de l'éducation nouvelle en ce sens-là. Paradoxalement, l'éducation nouvelle est à la fois la consécration et la mise à mort de la pédagogie; elle en est la consécration car on assiste alors à une véritable explosion des pratiques innovatrices; elle en est la mise à mort car elle consacre la référence à la science et la dérive vers les sciences de l'éducation. Le praticien innovateur finira par être enterré et renié au nom des sciences de l'éducation, au nom de l'exclusion de la pratique. C'est ce que nous avons cherché à montrer au début de cet exposé. La science et l'expert sont devenus le discours de l'autre par rapport au praticien; le pédagogue a disparu dans cette béance posée comme infranchissable par essence. Nous pensons au contraire qu'il est possible d'exclure le tiers dans l'émergence de la « vérité vraie » en pédagogie; peut-être est-ce pour cela que nous le posons comme fondement de la situation pédagogique elle-même?

Ainsi donc l'ignorant en pratique et en théorie, soit celui qui méconnaît le savoir, le savoir-faire et le savoir du savoir-faire, celui-là en pédagogie peut devenir savant en théorie et en pratique. Il se forme en pédagogie et par la pédagogie. Sa pratique éducative devient le lieu de sa propre théorie. Le rapport théorie-pratique est alors l'occasion à la fois de déverrouillages furtifs et d'armements progressistes (D. Hameline, 1977). *L'esclave pédagogue se met à faire la classe au centre d'un triangle composé de l'enseignant-spécialiste d'une discipline, du sophiste-philosophe de l'éducation et du mathématicien chercheur en sciences de l'éducation*: il converse avec les trois, il converse au nom des trois; c'est ainsi qu'il approfondit sa pratique; c'est ainsi qu'il convertit sa pratique; c'est ainsi qu'il approfondit la théorie; c'est ainsi qu'il convertit la théorie; c'est ainsi qu'il présente sa thèse; c'est ainsi qu'il se définit; c'est ainsi qu'il résout ses problèmes d'identité...

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J. *Education et relations*, Paris, Gauthier Villars, 1980.
- Avanzini, G. *Alfred Binet et la pédagogie scientifique*, Paris, Vrin, 1969.
- Avanzini, G. et all. *La Pédagogie au XXème siècle*, Toulouse, Privat, 1975.
- Bain, A. *La science de l'éducation*, Paris, Alcan, 1894.
- Billiet et Martens « Recherche-action et théorie », *colloque Méthodologie et pratique de la recherche-action*, Bruxelles, 1980.
- Bouchet, H. *L'individualisation de l'enseignement*, Paris, Alcan, 1934 (PUF, 1948).
- Buyse, R. *L'expérimentation en pédagogie*, Bruxelles, Lamertin, 1935.
- Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, « Etudes de pédagogie expérimentale II », Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1957, 15.
- Claparède, E. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève et Paris, Kundig et Fischbacher, 1922 (1905).
- Compayré, G. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIème siècle*, Paris, Hachette, 1898.

- Debesse, M. et Mialaret, G.
Traité des sciences pédagogiques, Paris, Presses Universitaires de France, 1969, tome 1.
- De Landsheere, G. *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, A. Colin Bourrelier, 1977.
- Delorme, C. *L'animation pédagogique et les stratégies de changement dans l'école*, Lyon II, Thèse ronéotypée, 1981.
- Dottrens, R. *Le progrès à l'école*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.
Education et démocratie, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1946.
« Un laboratoire de pédagogie expérimentale » *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1953, 10.
« Qu'est ce que la pédagogie expérimentale? » *Cahiers de pédagogie expérimentale de psychologie de l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1954, 11.
- Dubost, J. « Un nouveau courant de la recherche-action en Allemagne (RFA) », *Connexions*, Paris, Epi, 1977, 21.
- Fabre, A. *L'école active expérimentale*, Paris, Presses universitaires de France, 1972.
- Ferrière, A. *Pédagogie scientifique et éducation*, Paris, A. Colin et Bourrelier, 1978.
L'autonomie des écoliers, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1921.
L'école active, Neuchâtel et Genève, Forum, 1922.
La liberté de l'enfant à l'école active, Bruxelles et Paris, Lamertin et Fischbacher, 1928.
- Ferry, G. *La pratique du travail en groupes*, Paris, Dunod, 1970.
Les enseignants entre la théorie et la pratique. Trajet de la formation, Paris, Université de Paris X, Thèse ronéotypée, 1982.
- Gilly, M. *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, 1980.
- Hameline, D. *Du savoir et des hommes*, Paris, Gauthier Villars, 1971.
Le domestique et l'affranchi, Paris, Editions ouvrières, 1977.
Article « Pédagogie », *Encyclopaedia Universalis*.
- Honoré, B. *Pour une pratique de la formation : la réflexion sur les pratiques*, Paris, Payot, 1980.
- Houssaye, J. « Sujet, mort et folie en pédagogie », *Le sujet de l'éducation*, Paris, Beauchesne, 1979.
« Le triangle pédagogique. Proposition et pratiques d'un modèle d'analyse de la situation pédagogique », Paris, Université de Paris X, Thèse ronéotypée, 1982.
- Hubert, R. *Traité de pédagogie générale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982.
- Juif, P. et Dovero, F. *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.
- Lapie, P. *La science française*, Paris, Alcan, 1902.
- La Vaissière, J. de *Psychologie pédagogique*, Paris, Casterman, 1979.
Eléments de psychologie expérimentale, Paris, Beauchesne, 1926.
- Léon, A. Cambon, J. Lumbroso, M. *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
- Lobrot, M. *Vers une science de l'éducation*, Paris, Imprimerie Rouillé, 1974.
- Malché, A. et all. *L'hygiène mentale des enfants et des adolescents*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1943.
- Marmoz, L. « La notion de sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, 1978, 43.
- Mialaret, G et all. *Education nouvelle et monde moderne*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.
- Mialaret, G. *Les sciences de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1976.
- Montessori, M. *Pédagogie scientifique*, Paris, Editions sociales, 1970.
- Montmollin, M. de *Le taylorisme à visage humain*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981.

- Pagès, M. *La vie affective des groupes*, Paris, Dunod, 1968.
- Passeron, J. C. Article « Pédagogie et pouvoir », *Encyclopaedia Universalis*.
- Piaget, J. *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.
- Piveteau, J. « Enseigner : vocation ou martyre? », *Le sujet de l'éducation*, Paris, Beauchesne, 1979.
- Simon, J. *La pédagogie expérimentale*, Toulouse, Privat, 1971.
- Smith, F. *La compréhension et l'apprentissage*, Montréal, Editions HRW, 1979.
- Soëtard, M. *Des sciences de l'éducation ou une science de l'éducation?*, Tiré à part, CESE, Genève, 1981.
- Trinquier, P. *Le métier d'instituteur*, Paris, Castermann, 1979.

ZUSAMMENFASSUNG

Der Sklav-Pädagog und seine Dialoge.

Heutzutage ist die Pädagogik zugunsten der Erziehungswissenschaften verschwunden. Eine solche, seit fast einem Jahrhundert laufende Entwicklung ist weit davon entfernt, harmlos zu sein. Sie bestätigt, durch die Wissenschaft und den Willen, zu einer Experimentalpädagogik mit Rücksicht auf das medizinische und das taylorische Modell zu gelangen, die Ausschliessung der Praxis als Konstitutives des pädagogischen Wissens, und die Oberhand des Spezialist-Theoretikers über den Praktiker. Aber den Erziehungswissenschaften gelingt es nicht, die Praxis zu konstituieren oder zu verändern. Daraus erfolgt die Notwendigkeit, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik anders zu bestimmen, und das aufgrund der Anerkennung des spezifischen Weges des Pädagogen.

SUMMARY

The pedagogist slave and his dialogues

Over the past century, «pedagogics» has slowly given way to «educational science», an evolution in no way restricted to a terminological change. The scientific elaboration of experimental pedagogics, with both medicine and Taylorism as its «scientific» models, ends up in setting practical work outside the scope of pedagogical knowledge, and in officialising the theoretician's/ specialist's superiority over the field worker. Educational science fails, however, to develop or influence field work, which makes it necessary to reexamine the connexion between theory and practice in pedagogics, by acknowledging the pedagogist's specific contribution to the field.

