

# Pour parler clair : définir la pédagogie

Étiennette VELLAS, Groupe Romand d'Éducation Nouvelle (GREN)

Comment travailler, argumenter la défense de la pédagogie - puisque nous pensons avoir à faire ce travail aujourd'hui - sans nous poser d'abord cette question : qu'est-ce, au juste, que la pédagogie ? Sans en refaire toute l'histoire pour comprendre pourquoi nous en sommes arrivés à ne plus savoir ce qu'elle est, nous avons choisi d'être pragmatiques, de profiter des recherches actuelles sur la pédagogie et des travaux des Mouvements pédagogiques d'Éducation nouvelle pour en retirer une définition qui puisse nous aider, en tant que pédagogues, à nous y retrouver.

## Qu'est-ce alors que cette pédagogie qui ne se laisse pas définir ? Ou dont on fuit la définition ?

Michel Fabre nous dit que si l'on veut raison garder... la pédagogie se décline aujourd'hui en trois sens :

1. Il peut s'agir d'une « *théorie pratique* » de l'éducation, terme emprunté à Durkheim pour désigner une réflexion singulière sur l'action éducative en vue de l'améliorer.
2. Cette réflexion pédagogique peut se formaliser en *doctrine* (par exemple les pédagogies Freinet, Montessori, Institutionnelle). Cette doctrine émane de la démarche précédente qui s'est systématisée.
3. Par extension, il peut s'agir aussi, dans le langage courant, de l'*art* d'éduquer ou d'enseigner (on dit par exemple : c'est un bon pédagogue).

Nous avons proposé, dans ce colloque, de nous occuper de la première définition (la plus intéressante puisque les deux autres en découlent) pour repérer en quoi ce que nous faisons a trait à la pédagogie, vue comme un développement de « théories pratiques ».

## La pédagogie comme « théorie pratique » : une définition éclairante

3

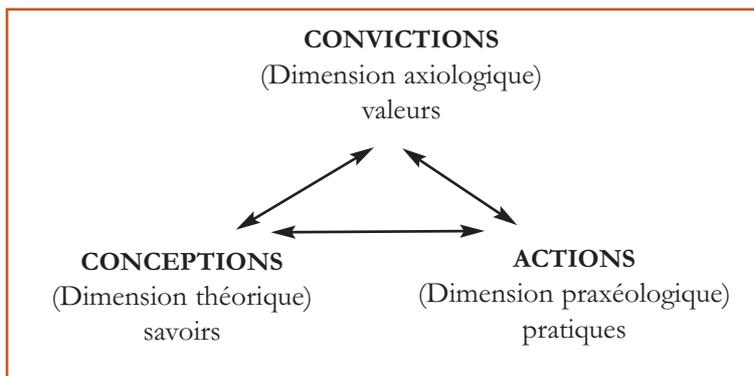
La pédagogie est, dans cette conception, une *théorie*, fondée dans une *expérience éducative*, orientée vers l'*action*, ayant pour fonction la *transformation de la pratique*.

L'auteur d'une telle « théorie pratique » est un praticien qui se fait théoricien de son action pour l'améliorer. Éventuellement, il propose à d'autres sa théorie. Il ne suffit ainsi pas d'être praticien pour être pédagogue, de même, on n'est pas pédagogue sans avoir une pratique. Insistons avec Jean Houssaye (1994) sur ce point : en pédagogie, c'est bien **la même personne qui pratique et qui théorise**. Ce chercheur révèle dans une belle définition la complexité de ce monstre conceptuel qu'est le terme « théorie pratique » : *La pédagogie, c'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne*.

## La question de recherche du pédagogue part de son expérience : « Comment faire (au) mieux ? »

La réponse que le pédagogue apporte à sa question retourne à son action. Quand il l'apporte aux autres (si désir et possibilité de partage, ou de diffusion il y a) sa théorie se présente souvent sous la forme d'un discours, contenant un récit de l'expérience articulant, en tentant de leur donner cohérence, trois types d'éléments, parfois si mêlés qu'on peine à les distinguer :

- des *convictions* (des *valeurs*), en lien avec les finalités qu'il vise en éducation,
- des *conceptions* (des *théories*, des *savoirs de référence*),
- des *actions* (des *pratiques* qu'il assume).



Les trois types d'éléments que le pédagogue cherche à mettre en cohérence dans sa « théorie pratique »

Les « théories pratiques » type dans le domaine de l'éducation, ce sont celles d'un Pestalozzi, d'un Freinet, d'une Montessori, d'un Oury et de certains mouvements pédagogiques qui développent une, ou plusieurs, « théories pratiques ». On peut extrapoler et penser que de nombreux praticiens de l'éducation (enseignants, inspecteurs, directeurs d'école, équipe pédagogique, mais aussi parents) font œuvre de pédagogues. Le plus souvent ils développent leur « théorie pratique » sans en parler. Sans l'écrire. Sans la transmettre. Des pédagogies et des savoirs pédagogiques se perdent ainsi par milliers parce que nous avons des difficultés à mutualiser, entre pédagogues, nos recherches, nos créations. Et par conséquent à les faire (re)connaître.

C'est probablement le lot de nombreuses autres « théories pratiques ». Comme celles développées dans d'autres métiers de l'humain dont on parle peu aussi (ex. les « théories pratiques » des médecins, des avocats, des cheminots, aviateurs, marins). Nous aurions d'ailleurs tout intérêt à travailler avec des praticiens de diverses professions pour rechercher les caractéristiques des « théories pratiques » en général.

## Le pédagogue : un théoricien de sa pratique

La question du pédagogue, en tant que chercheur, c'est : « *Comment faire (au) mieux ?* ».

Le « *Comment faire mieux ?* » advient, le plus souvent, quand il y a un problème. Blocage personnel ou plus collectif, quand on travaille par exemple dans un mouvement pédagogique. Parfois ce « *Comment faire mieux ?* » émerge quand surgit dans notre tête, ou dans nos têtes, un « *Plus jamais ça !* ».

La question de départ est ainsi souvent « *Que faire ?* » ou « *Comment faire au mieux ?* ». Mais elle provoque la recherche quand elle devient : « *Comment faire mieux, avec ce que je sais (mes théories, mes valeurs et ma pratique) et mes possibilités de créer ?* ». Et quand on s'offre la possibilité de mieux reconnaître, poser, construire le problème rencontré

parce que l'on ose se demander : « *Que dois-je changer ? Que devons-nous rechercher, inventer ?* ». Une réflexion qui renvoie le pédagogue à améliorer le tissage de son triangle... Pour parvenir, après tel ou tel changement, à une nouvelle cohérence à rechercher, à décrire, à argumenter. Pour « *faire au mieux* » dans le terrain éducatif.

## Insistons sur les imperfections de la pédagogie. Elles lui sont intrinsèques

La cohérence recherchée n'est jamais parfaite. Mais l'imperfection de la réponse du pédagogue en est sa richesse : sa recherche et sa créativité naissent et rennaissent de ses essais successifs de réduire la béance qui sépare ses théories, ses pratiques, ses valeurs, en fonction des problèmes, des épreuves et tensions qu'il rencontre dans ses actions.

Le pédagogue renouvelle ainsi sa « théorie pratique » régulièrement et, ce faisant, invente parfois des savoirs typiquement pédagogiques. Ils naissent d'une réflexion systématique, d'une volonté de chercher. Mais le pédagogue théorise aussi ses *trouvailles* ou *innovations* surgies lors de phénomènes plus aléatoires, comme la **sérendipité** (cet art de trouver ce qu'on ne cherchait pas) ou la **créolisation**, pour reprendre le terme d'Édouard Glissant. Le pédagogue, dans cette situation, se trouve aux prises avec des éléments (concepts, valeurs, pratiques) qui, s'entrechoquant, provoquent des renoncements, des destructions, mais aussi de la création de savoirs nouveaux.

## Un discours du pédagogue en évolution

Le discours du pédagogue est en toute logique en décalage avec son faire. Comme l'a si bien montré Philippe Meirieu, le pédagogue ne dit pas toujours ce qu'il fait et il lui arrive de dire ce qu'il ne fait pas. Il lui arrive aussi de faire mieux que ce qu'il dit. Mais cette relation imparfaite entre le dire et le faire, n'est pas une tare. Elle est porteuse de la visée du pédagogue et du principe de réalité de son action. Ce décalage entre le dire et le faire fait découvrir les résistances que connaît toute entreprise éducative qui ose agir en fonction d'un projet de société. Résistances multiples que le pédagogue a tendance aujourd'hui à cacher de moins en moins. Il révèle ainsi, par exemple, dans sa « théorie pratique » :

- l'épreuve du réel par rapport aux utopies néanmoins nécessaires ;
- le désintérêt initial des élèves pour les disciplines ou les savoirs qu'ils ne connaissent pas ;
- le sens de l'événement par rapport à la planification ;
- la rencontre de l'autre, du sujet, en sa singularité

(enfant, adulte, parent, collègue) en tant que premier partenaire de celui qui éduque.

Tout ce travail de résistance à sa pédagogie et toutes les tensions irréductibles à gérer, sont montrés aujourd'hui sans honte par le pédagogue. Cette posture, outre qu'elle est combien plus éthique, offre aussi cet avantage : travailler sur les résistances de l'autre, les théoriser, amène le pédagogue à reconnaître, à s'avouer ses propres résistances pour les travailler (Fleury, 1996). « Quand ils ne réussissent pas, dit le GFEN, qu'est-ce que je change à ma pratique ? ».

## Le discours pédagogique se cherche encore

Daniel Hameline le dit en ces termes : « À l'heure où le pédagogue est dénié... comment demeurer pédagogue ? ».

Si les implications de cet enveloppement mutuel de la théorie et de la pratique ont toujours fait découvrir des rapports complexes entre le dire et le faire en pédagogie, l'explicitation de nos « *Comment faire (au) mieux ?* » se présente dans des discours très certainement moins conquérants aujourd'hui qu'hier. Le « *Voici comment j'ai fait, donc comment on doit faire* » d'hier est devenu un « *Voici comment je propose (ou nous proposons) de faire au mieux* ». Parce que toute « théorie pratique » est reconnue aujourd'hui par les pédagogues eux-mêmes comme étant toujours imparfaite. Provisoire. La manière d'écrire et de dire la pédagogie en est changée. Le ton n'est plus le même. S'il y a bien toujours défense forte de valeurs assumées, les questions politiques ou éthiques sont plus explicitées aujourd'hui qu'hier. Disons, en tous les cas, moins hurlées qu'hier ! Les pédagogues n'éprouvent plus le besoin de peindre le diable sur la muraille (la soi-disant pédagogie traditionnelle type) pour mettre en évidence la singularité de leurs recherches, leurs « théories pratiques » en évolution, les savoirs nouveaux qu'ils construisent.

Cette nouvelle posture du pédagogue participe au sérieux de la recherche pédagogique d'aujourd'hui. Mais, peut-être, fragilise-t-elle paradoxalement sa réputation quand la pédagogie n'est pas comprise comme recherche permanente. Si, hier, on se moquait de la foi de charbonnier des pédagogues en leur pédagogie, on peut entendre aujourd'hui ces reproches : « Le pédagogue ne se bat plus comme avant ». Ou « Les pédagogues ne cessent de changer leurs propositions pour agir ! ». Preuve que la recherche de la pédagogie n'est toujours pas comprise en tant qu'amélioration recherchée de manière permanente pour agir au mieux. Et il faut un Meirieu pour réaffirmer l'indispensable foi des pédagogues en l'avenir (2008, 2009).

## De la pédagogie individuelle à celle d'un groupe

Après avoir insisté sur le fait qu'en pédagogie c'est la même personne qui pratique et théorise, peut-on parler de la pédagogie d'un groupe ? La réponse est oui. Nos mouvements pédagogiques le prouvent. La question « *Comment faire au mieux ?* » peut devenir celle d'un groupe, d'une équipe pédagogique, d'une école. Construire une pédagogie à plusieurs, c'est alors pouvoir :

- se mettre d'accord sur des finalités, des théories de référence, des pratiques communes tout en respectant ce qui peut être différent d'une « théorie pratique » personnelle à l'autre.

- créer ensemble de nouvelles pratiques, de nouveaux concepts, revoir nos finalités en les éprouvant de manière démultipliée sur le terrain.

- confronter les pédagogies individuelles et collectives pour les faire se nourrir mutuellement, les rendre plus perméables. Une perméabilité essentielle qui protège de ces deux écueils : 1) qu'on se mette, en pédagogue solitaire, à tourner en rond dans son triangle ; 2) qu'en se systématisant, une pédagogie collective se referme sur elle-même. Rigidifiant les éléments de ses trois pôles, elle peut se cristalliser et devenir barrage à toute nouveauté. La doctrine créée pour éduquer court alors le risque de devenir doctrinaire.

La théorisation collective de ce qu'on fabrique permet d'analyser ensemble tout ce qui vient troubler, bousculer les « triangles » individuels et communs : les mille et une prescriptions administratives bien sûr, mais aussi toutes les découvertes, les surprises, les nouveautés à tester.

## Comment définir les savoirs transférables que seuls les pédagogues sont à même de produire ?

Affirmons d'abord que dans et de ce chaudron – que représente cette recherche de cohérence entre les trois pôles de toute pédagogie – naissent des savoirs singuliers. Spécifiques. Que l'on peut transférer et que l'on devrait transférer parce qu'ils peuvent être utiles aux éducateurs.

Entendons-nous bien : La « théorie pratique » élaborée par le pédagogue englobe – dans le pôle de ses savoirs – des savoirs de référence multiples, entre autres issus des sciences humaines et notamment des sciences de l'éducation. Mais les savoirs sur l'éducation dont le praticien dispose, même s'ils sont nombreux, ne lui suffisent jamais pour agir. Ce ne sont que des îlots de rationalité, comme se plaisait à le rappeler Jean-Pierre Astolfi (2008). C'est pourquoi le pédagogue produit des savoirs neufs, singuliers, répondant aux besoins de son action et à la nécessité de la fonder, de l'expliquer de manière cohérente.

Nés de confrontations à l'obstacle, à l'épreuve, marqués par l'expérience – au plein sens du mot, précise Michel Fabre (2002) – ces savoirs de la pédagogie sont définis par lui comme étant tout à la fois :

- pragmatiques : il s'agit de « faisables » divers (méthodes, procédés, dispositifs, etc.) ;
- critiques : ils proposent des renoncements aux pratiques précédentes ;
- politiques, qui dessinent des alternatives ;

ou/et

- herméneutiques : ils expliquent leurs enjeux.

Ainsi, quand Fernand Oury théorise sa pratique des ceintures, reprise du judo, comme outil au service d'une évaluation formatrice, nous retrouvons dans ce « savoir pédagogique » ces quatre caractéristiques :

- ce savoir est un faisable pragmatique ;
- il est critique : expliqué comme inventé pour abolir une évaluation sélective ;
- il contient une alternative politique. Instituer les ceintures c'est proposer un autre contrat social (former sans exclure) ;
- il est herméneutique : un autre sens est donné à l'évaluation scolaire. L'outil de domination devient outil d'émancipation.

Les « ceintures » de la pédagogie institutionnelle, ne peuvent être pleinement comprises que resituées dans l'ensemble de la « théorie pratique » d'Oury. Comme « la démarche d'auto-socio-construction du savoir, de la personne, de la société » ou les « ateliers d'écriture » doivent être recontextualisés dans la recherche du GFEN pour en saisir les enjeux.

## Distinguer savoir né de la science et savoir né de la pédagogie

Les savoirs que seules les « théories pratiques » qui les englobent font naître, ont aujourd'hui de la peine à être reconnus comme des savoirs pouvant être transmis. De la peine à être reconnus en tous les cas dans le domaine de la recherche en éducation, car nous avons encore des difficultés à les faire reconnaître comme des savoirs alors qu'ils ne sont pas nés d'une démarche de recherche scientifique et que leur validation ne peut dépendre de procédures de contrôle objectivables puisque, comme le dit Michel Fabre, les savoirs de la pédagogie et les « théories pratiques » qui les englobent doivent autant s'éprouver que se prouver. Ils ne peuvent ainsi être prouvés qu'en s'éprouvant. Ce qui n'empêche pas ce chercheur – comme Houssaye, Hameline, Soëtard (2002) et Meirieu (2008) –, de soutenir l'idée que ces savoirs, que seuls les « praticiens théoriciens » peuvent produire, sont utiles aux éducateurs et que nombreux d'entre eux sont transférables. À condition qu'on les repère bien sûr. Et qu'on les transmette en les contextualisant dans les

« théories pratiques » qui leur ont donné naissance.

**Ces chercheurs des sciences de l'éducation soutenant la pédagogie** se montrent conscients que la recherche scientifique a ses limites pour couvrir les besoins des éducateurs. Ils montrent que les « théories pratiques » des pédagogues offrent des modèles d'intelligibilité de l'action éducative et des pistes pour agir. Ils rappellent ainsi que les sciences ne détiennent pas l'exclusivité du savoir. Qu'entre le rationnel et l'irrationnel, il y a place pour le raisonnable, la recherche de la ligne juste, une raison pratique irréductible à la seule raison scientifique. Ils admettent ainsi un savoir qui est de l'ordre de la prise de risque comme de la prudence.

Si nous ne sommes pas tous en train d'écrire comme les grands pédagogues et certains auteurs des mouvements pédagogiques (à tort !), nous sommes nombreux à être des pédagogues. En puissance au moins. Qui, en effet, agit, parmi nous, sans tenter de rendre cohérent le tissage de son petit triangle, au moins pour soi ? À chacun de reconnaître ce pouvoir personnel et potentiel chez tous les acteurs de l'éducation. À le reconnaître chez nous-mêmes. Pour en faire autant de ressources à partager, à discuter, à transmettre... pour éduquer au mieux ! ■

### Bibliographie

- ASTOLFI, J.- P. *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris ESF, 2008.
- FABRE, M. « Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? » in J. H. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline & M. Fabre. *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF, 2002, pp. 99-124.
- FLEURY, B. « Ruptures épistémologiques en géographie : représentations d'enseignants », Caen, Mémoire de DEA, 1996.
- GLISSANT, E. *Traité du tout-monde*, Paris, Gallimard, 2007.
- HOUSSAYE, J., SOËTARD, M., HAMELINE, D., FABRE, M. *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF, 2002.
- MEIRIEU, P. *Pédagogie : Le devoir de résister*, Paris, ESF, 2008.
- MEIRIEU, P. « Préface. La foi des mécréants », in O. NEUMAYER, M. NEUMAYER & E. VELLAS, E. (Éd), *Relever les défis de l'Éducation nouvelle. 45 parcours d'avenir*, pp. 7-10, Lyon, Chronique sociale, 2009.
- VELLAS, E. « Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle », Thèse. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. (en ligne sur le site des archives de l'université), 2 0 0 8 . <http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige:6791>