

Pédagogie et Sciences de l'Education

Clermont Gauthier
Université Laval, Québec

This paper is based on the premise that at the beginning, during the 17th century, "pedagogy" was oriented toward the improvement of teaching. At the end of the 19th century pedagogy became more scientifically oriented and was defined as "the" science of education. Later, more precisely in 1967, in French speaking universities the name used was sciences of education with an "s." We think that the passage from the singular to the plural is more than a simple grammatical detail; rather it indicates an epistemological shift. The emphasis in faculties of education is now more on producing scientific research than on producing research pertinent to teachers in their practice. The author's proposal is to revisit the pedagogical domain and elaborate a theory of pedagogy.

En partant de l'idée que la pédagogie prend son origine au XVIIe siècle et qu'elle a, dès ce moment, pour but l'amélioration de l'enseignement dans la classe, l'auteur fait voir que, progressivement, elle acquiert une orientation de plus en plus "scientifique" pour devenir "la" science de l'éducation à la fin du XIXe siècle, et plus tard "les" sciences de l'éducation vers 1967. Ce passage de "la" à "les" sciences de l'éducation marquerait une transformation majeure de l'objet au sens où le critère de vérité scientifique éliminerait peu à peu celui de la pertinence pédagogique des recherches. Ces changements auraient une influence majeure sur la formation des enseignants.

Les sciences de l'éducation telles que nous les connaissons aujourd'hui vivent une crise de légitimité. En effet, de nombreux rapports témoignent leur inquiétude voire même leur insatisfaction à leur sujet (Ducharme et Wisniewski, 1989; Clifford et Guthrie, 1988; The Holmes Group, 1986; The Carnegie Forum on Education and Economy, 1986; The Commission for Educational Quality, 1985; Judge, 1982). Non seulement les sciences de l'éducation bénéficient d'une reconnaissance encore bien fragile dans le monde universitaire mais en outre leur apport quant à la formation des maîtres est perçu comme secondaire de la part des milieux d'enseignement.

Un bref survol de l'évolution du discours pédagogique entre le XVII^e et le XX^e siècle permettra de jeter un nouvel éclairage sur ce phénomène et de saisir l'importance d'élaborer une nouvelle réflexion théorique sur la pédagogie qui s'inscrirait en marge des discours de la rationalité technique inspirés de l'épistémologie positiviste universitaire et de l'empirisme usuel présent dans les milieux d'enseignement.

La pédagogie en tant que savoir traditionnel

À partir du XVII^e siècle une tradition pédagogique se crée. En fait, il serait plus juste de dire qu'il y avait déjà une tradition d'enseignement, qu'il y avait déjà des usages dans l'art d'enseigner depuis l'Antiquité, le Moyen Age et la Renaissance, pratiques transmises de générations en générations. Enseigner c'était, pour le professeur, commenter et expliquer un texte classique, déclamer un cours sous forme de conférence, s'entretenir plus librement avec les étudiants. Cependant, on le verra plus loin, s'il y avait jadis "tradition d'enseignement", il n'y avait pas encore de "tradition pédagogique" parce qu'enseigner était d'abord un problème de contenu avant d'être un rapport complexe à autrui (c'est-à-dire un groupe d'étudiants) à propos d'un contenu dans le cadre d'un temps continu passé dans un espace spécialisé, la classe.

La tradition pédagogique sera plutôt l'affaire du XVII^e siècle. En effet, au XVII^e siècle le contexte scolaire change et les usages d'enseignement alors en vigueur devront se modifier. Les écoles sont alors plus nombreuses, elles accueillent plus d'enfants et ceux-ci la fréquentent de manière plus assidue. Les maîtres développent de nouveaux savoir-faire (enseignement simultané, contrôle des postures, des déplacements, des châtiments, de la répartition dans l'espace, etc.) pour régler les problèmes quotidiens. Ces habiletés sont ensuite transmises à leurs successeurs qui, à leur tour, les transmettront à ceux qui les remplaceront. Ainsi se constitue peu à peu un code uniforme des savoir-faire, une tradition pédagogique ou ce qu'il conviendrait d'appeler la pédagogie traditionnelle faite à la fois d'*habitus* conservés qui se perdent dans la nuit des temps et d'adaptations aux nouvelles circonstances qui deviendront ensuite de nouveaux *habitus* agissant comme un ensemble de réponses, de prescriptions, de rites quasi-sacrés à reproduire.

Ici il faut bien comprendre une nuance. Il ne s'agit pas de la pédagogie traditionnelle dans le sens dépréciatif dénoncé plus tard par les partisans de la pédagogie nouvelle au premier tiers du XX^e siècle. Kessler (1964) a bien montré que pour des nécessités polémiques les adeptes de la pédagogie nouvelle, au début du XX^e siècle, ont élaboré une critique de la pédagogie traditionnelle. Celle-ci, honnie, proscrite, portait en elle tous les péchés du monde: verbalisme, méconnaissance de la psychologie enfantine, confusion des buts et des moyens. Cependant, comme l'a fait remarquer judicieusement Kessler, cette pédagogie traditionnelle dénoncée et présentée comme l'ennemie à abattre ne comportait ni manifeste fondateur, ni partisan déclaré, ni date précise d'apparition dans l'histoire. Autrement dit, ses détracteurs jugaient non un objet réel mais vilipendaient une caricature dans une visée polémique. Aussi Kessler conclut: *Il n'y a donc plus lieu de parler d'une école traditionnelle dans le sens d'une pédagogie transmise et fondée sur des principes scolastiques, médiévaux, philosophiques, dogmatiques ou empiriques* (p. 176). Cette pédagogie traditionnelle était donc en réalité une figure inventée utilisée à des fins

éristiques et fonctionnant comme repoussoir pour infléchir la direction de l'action pédagogique. À titre d'exemple, remémorons-nous la métaphore de la cruche. Combien de fois n'avons-nous pas entendu que dans la pédagogie traditionnelle on concevait l'esprit de l'enfant comme une simple cruche à remplir? Or, si l'on se fie à l'exemple rapporté par Isambert-Jamati, la métaphore d'origine tirée des textes du Père de Jouvancy est beaucoup plus subtile en réalité. *Le maître n'oubliera pas que l'esprit des enfants est comme un petit vase d'étroite embouchure, qui rejette la liqueur qu'on y jette à flots et qui reçoit celle qu'on y introduit goutte à goutte* (1990, p. 88). Il y avait déjà chez les Jésuites un souci de l'enfance qui a été complètement occulté par cet usage caricatural de la métaphore fait dans un but polémique par les partisans de la pédagogie nouvelle.

Évidemment les critiques des partisans de l'école nouvelle n'étaient pas complètement dénuées de fondement, elles avaient une certaine assise dans la réalité. Cependant, selon Kessler, ces défauts, bien loin d'appartenir en propre à la pédagogie traditionnelle, apparaîtraient toujours, quelle que soit la pédagogie, quand celle-ci, à un moment ou l'autre de son développement, deviendrait routinière et stéréotypée. Il aura donc fallu, pour que ces critiques apparaissent, qu'il y ait d'abord une tradition pédagogique, qu'ensuite des gens oeuvrant en dehors du milieu scolaire, dans ce cas-ci des universitaires, interrogent certaines de ces pratiques automatisées au nom de la science et que, finalement, perçue comme étouffante, elle soit attaquée. On l'a vu, la tradition pédagogique apparaîtrait au XVII^e suite aux inventions des pédagogues sur le terrain de leurs classes; la pertinence de sa répétition stérile pendant deux siècles sera questionnée par le détenteur de la première chaire universitaire de pédagogie, Marion; cette critique, qui semblait assez généralisée chez les penseurs en éducation, sera reprise ensuite par les partisans de la pédagogie nouvelle qui la dénommeront péjorativement "pédagogie traditionnelle" et stigmatiseront des défauts qui, selon Kessler, sont ceux de toute pratique qui devient un jour sclérosée.

La pédagogie traditionnelle sera vue ici dans son sens d'origine plus descriptif que polémique. Pour les besoins de la présente analyse quatre aspects ressortiront. Premièrement, on reconnaît dans la tradition la sédimentation des gestes des pédagogues qui nous ont précédés, la conservation des usages antérieurs. Deuxièmement, apparaît également l'adaptation progressive de ces manières de faire dans de nouveaux contextes. La pédagogie traditionnelle est donc plus que la simple conservation de ces conduites, elle les transforme progressivement. Troisièmement, il faut souligner l'aspect prescriptif de la tradition au sens où elle est davantage un réservoir de réponses qu'un ensemble de questions nécessitant des explications: la tradition dit quoi faire, elle fait faire. La pédagogie traditionnelle est donc cet ensemble de comportements dictés par l'usage et modifiés par l'expérience que l'enseignant doit adopter en vue d'instruire ses élèves. Quatrièmement, ces réponses se ritualisent

graduellement et prendront un statut presque sacré. Illustrons ces caractéristiques une à une.

En supposant que la pédagogie naîsse au XVII^e siècle dans le monde occidental chrétien cela implique évidemment qu'il y ait eu conservation de certains usages ancestraux à propos de ce qu'il convenait de faire pour enseigner dans les écoles mais aussi modification de ces habitus pour répondre aux exigences des nouveaux contextes. Par exemple, Jacques de Batencour, dans la préface de son *Instruction méthodique pour l'école paroissiale*, donne un indice intéressant du jeu de la tradition pédagogique: *J'ai cru qu'il ne serait pas inutile de faire part au Public, de ce que l'usage et l'expérience m'ont appris dans cet Exercice.* L'usage et l'expérience, dit-il. L'usage, c'est-à-dire la tradition qui l'entourait, qui l'habitait et lui dictait les façons de faire pour enseigner par l'imitation plus ou moins consciente des anciens maîtres. L'expérience ensuite, autrement dit ce qu'il avait dû apporter comme adaptation, comme modification aux usages compte tenu des nouvelles contraintes liées à son contexte, contraintes qui n'existaient pas ou peu avant lui: un enseignement de niveau élémentaire à des groupes d'enfants du peuple. De même, la pédagogie des Frères des écoles Chrétaines, telle que consignée dans la *Conduite des écoles chrétaines*, est aussi le résultat de bien des discussions se fondant sur les apports respectifs des usages et des expériences. C'est ce que signale Jean-Baptiste de La Salle dans sa préface:

Cette Conduite n'a été rédigée en forme de règlement qu'après un très grand nombre de conférences avec des Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école; et après une expérience de plusieurs années; on n'y a rien mis qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé, dont on n'ait prévu autant qu'on a pu les bénives ou les mauvaises suites.

Les caractères prescriptifs et sacrés pourraient trouver leur illustration encore une fois dans la préface de la *Conduite des écoles chrétaines*:

Les Supérieurs des maisons de cet Institut et les Inspecteurs des écoles s'appliqueront à le bien apprendre (le livre de la Conduite) et à posséder parfaitement tout ce qui y est renfermé, et feront en sorte que les maîtres ne manquent à rien et observent exactement toutes les pratiques qui y sont prescrites jusqu'aux moindres, afin de procurer par ce moyen un grand ordre dans les écoles, une conduite bien réglée et uniforme dans les Frères qui en seront chargés et un fruit très considérable à l'égard des enfants qui y seront instruits.

Les savoir-faire établis par les Frères dans la *Conduite des écoles chrétaines*, véritable code de conduite au sens strict du mot, seront donc répétés comme un rituel sacré et ainsi peu à peu cristallisent les adaptations apportées en une tradition modifiée.

Il est très important de remarquer que même si chez de Batencour, les Frères des écoles Chrétaines ou les Jésuites il y a un savoir pédagogique que nous qualifions de traditionnel, il n'y a pas encore un savoir abstrait, il n'y a pas

encore un corps de connaissances qui s'acquiert par intégration intellectuelle plutôt que simplement par imitation (Isambert-Jamati, p. 89). La tradition implique justement un ensemble d'actions répétés, non problématisées, exécutées "sans même y penser". Les nouveaux contextes d'enseignement ont évidemment amené une réflexion sur l'enseignement et les usages antérieurs mais ce fut précisément pour les adapter, les codifier, les sédimenter dans de nouveaux habitus partout uniformes qui feront que le jeune jésuite, par exemple, enseignera comme il a été enseigné, "sans même y penser". C'est cela la tradition pédagogique que dénonceront dans la première moitié du XX^e siècle les partisans de la pédagogie nouvelle. On comprend maintenant mieux pourquoi: la tradition pédagogique amorcée avec les fondateurs au XVII^e siècle deviendra au début du XX^e siècle "pédagogie traditionnelle" parce que ce répertoire de réponses n'était plus adapté aux nouvelles exigences du temps et devait être remis en cause. Le savoir pédagogique élaboré au XVII^e n'était pas un savoir savant, un savoir qui interroge et produit un ensemble de réponses intégrées, mais un savoir d'imitation, une banque de préceptes hétéroclites à appliquer.

En effet, comme le mentionne Isambert-Jamati (1990, p. 88), chez les Jésuites la pédagogie n'était pas enseignée, elle n'était pas considérée comme un corps de connaissances abstraites. La formation à l'enseignement qu'ils recevaient était triple: 1- savante; 2- pédagogique pratique; 3- pédagogique théorique. Par formation savante on entendait évidemment à cette époque l'étude des humanités. Dans la formation pédagogique pratique on assignait un professeur d'expérience pour aider le débutant à enseigner dans sa classe, pour le visiter à l'occasion, car il est acquis que le métier d'enseignant s'apprend dans la classe même. Chose intéressante, la formation pédagogique théorique est uniquement livresque et non enseignée aux débutants. Cette formation théorique consiste, à compter de 1692, dans l'étude de l'ouvrage du Père de Jouvancy, *De ratione discendi et docendi*, qui rassemble les programmes de chaque degré, expose la façon de les expliquer et indique les meilleures manières de soutenir l'attention et d'organiser l'activité des élèves (Isambert-Jamati, p. 88). Le *De ratione* est le livre de référence qui sert de guide, partout chez les Jésuites, à la formation des jeunes maîtres. Il n'y avait donc pas dans leur formation à l'enseignement de cours en pédagogie théorique, de questionnement de ces procédures. Former à enseigner pour les Jésuites se limitait plutôt à amener le scolaire à posséder un savoir savant (les humanités) et à s'exercer dans la classe. L'étude du *De ratione* ne visait pas à en remettre en cause les conseils, à interroger le savoir pédagogique, mais à apprendre un ensemble de réponses en vue de les appliquer. S'il en est ainsi c'est que la pédagogie n'était pas encore organisée en un savoir abstrait, en un corps de connaissances théoriques fait de lois vérifiées par une expérimentation contrôlée comme ce sera la grande ambition au tournant du XIX^e siècle; au contraire, les conseils et prescriptions du *De ratione* doivent plutôt être vus comme savoir-faire traditionnels, comme la consignation des

actions à reproduire fidèlement. Ils sont un répertoire presque sacré de réponses à appliquer, issues de l'usage et modifiées par l'expérience, aux problèmes posés par l'enseignement dans les classes: . . . mais la façon d'agir sur autrui pour obtenir qu'il s'y conforme n'était ni un savoir ni une doctrine; c'était une série de savoir-faire, distincts les uns des autres, qui devaient s'acquérir par imitation, par retouches successives, plus que par une intégration intellectuelle (Isambert-Jamati, p. 89). La modernité sera précisément cette rupture avec la tradition formée de conduites sacralisées fondées sur l'usage et l'expérience et apprises par tâtonnement.

La pédagogie en tant que "la" science de l'éducation

S'il est raisonnable de penser que la pédagogie prend naissance au XVII^e siècle et qu'elle doit être comprise à cette époque davantage comme un ensemble de réponses, comme un répertoire d'actions à répéter sans trop y penser, cela implique qu'elle devait comporter évidemment des erreurs, des faux pas demandant à être rectifiés. Il fallait donc que la pédagogie rompe avec la tradition ou encore passe à une autre étape que Hameline (*Encyclopédie universalis*, article "Pédagogie") qualifiera d'âge d'or de la pédagogie. En effet, pour lui, la période commençant avec la seconde moitié du XIX^e siècle marque l'apogée de la pédagogie précisément au sens où on a commencé à vouloir en faire "la" science de l'éducation lui évitant ainsi de sombrer dans les erreurs passées. Dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* publié en 1888 sous la direction de F. Buisson, on retrouve à l'article "Pédagogie", signé par Henri Marion, une définition qui fait de la pédagogie "la" science de l'éducation.

On ne veut plus désormais que la pédagogie soit l'expression naïve de la tradition éducative comme elle avait pu l'être depuis deux siècles mais on désire qu'elle corresponde dorénavant à un ensemble de savoirs positifs et de savoir-faire issus de vérifications scientifiques et dépassant ainsi l'étroitesse de vue de l'empirisme. Ainsi, plutôt que de se fonder sur la tradition, la pédagogie se cherchera un nouveau fondement dans la science. Plus précisément, Charbonnel (1988) situe aux alentours de 1880 en France ce mouvement visant à faire de la pédagogie "la" science de l'éducation: *Une discipline est née, intellectuellement et institutionnellement, la Science de l'éducation. Pour la première fois en France, à la Sorbonne, à Lyon, à Bordeaux, des hommes montent en chaire de Faculté pour professer des cours de Pédagogie* (p. 18). Il est intéressant de noter qu'à peu près à la même époque l'Université du Michigan aux États-Unis instaurait une chaire dans la "science and art of teaching" (Hazlett, 1989, p. 11).

On ne se sort probablement pas de la tradition par un mouvement prenant son inspiration dans cette même tradition. Il faut plutôt une poussée venant de l'extérieur. La critique des pratiques pédagogiques n'aurait pu vraisemblablement venir de l'intérieur, de la bouche même des pédagogues

expérimentés avec suffisamment d'intensité pour produire un changement majeur. Il fallait qu'une autre force, provenant cette fois de personnes oeuvrant en dehors de l'enseignement dans les classes, se fasse entendre. Si la tradition pédagogique vient des pédagogues, la critique de cette tradition et la tentative pour faire de l'éducation une science sera cette fois le lot des universitaires. Durkheim illustre bien ce nouvel esprit pédagogique. Dans son article "Nature et méthode de la pédagogie", paru en 1911, Durkheim écrit:

Au lieu d'appliquer à tous, d'une manière invariable, la même réglementation impersonnelle et uniforme, il devra, au contraire, varier, diversifier les méthodes suivant les tempéraments et la tournure de chaque intelligence. Mais, pour pouvoir accomoder avec discernement les pratiques éducatives à la variété des cas particuliers, il faut savoir à quoi elles tendent, quelles sont les raisons des différents procédés qui les constituent, les effets qu'elles produisent dans les différentes circonstances; il faut, en un mot, les avoir soumises à la réflexion pédagogique. Une éducation empirique, machinale, ne peut pas ne pas être compressive, niveleuse. (p. 83)

Mais qu'en est-il plus précisément de cette science de l'éducation naissante? Plusieurs aspects méritent ici un examen attentif parce qu'ils nous éclairent sur la nature de ce nouvel objet.

Premièrement, il ne faut pas se méprendre. Que la pédagogie soit enseignée à l'université, qu'on la définisse comme science de l'éducation, cette proclamation ne lève pas pour autant automatiquement toutes les ambiguïtés concernant son statut réel de science et la prétendue positivité des savoirs qu'elle est censée diffuser. En réalité, nous assistons plutôt à cette époque davantage à la projection d'un désir qu'à l'établissement d'un champ précis de recherche et d'un corpus de connaissances pédagogiques. En effet, l'article de Marion (1888) insiste sur l'importance qu'il y aurait à constituer la pédagogie comme science *ou du moins comme corps de doctrine si solide, si cohérent, si satisfaisant pour l'esprit, que tout bon vouloir y trouve un appui sûr et une direction, tout sophisme sa réfutation, toute erreur de bonne foi son remède* (p. 2240). C'est là un voeu et il ne faut pas perdre de vue que cette science de l'éducation reste entièrement à faire même si, paradoxalement, il y a une chaire où on l'enseigne. Dire "il y a une science de l'éducation" ce n'est pas la faire, ce n'est pas automatiquement changer le statut des savoirs empiriques présents, c'est, bien en deçà, affirmer la nécessité d'élaborer des recherches pour construire un savoir pédagogique savant.

Deuxièmement, toute science s'inscrit en rupture avec les croyances de la tradition. Comme on l'a vu brièvement plus haut, l'idée de science de l'éducation procède d'abord et avant tout de l'intention de sortir de la tradition et cette idée fut mise de l'avant surtout par les universitaires et non par les praticiens. En 1879, Compayré, historien, dans la préface de son célèbre livre *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, formulait justement une critique de la tradition en ces termes qui illustre bien le nouveau souci présent à cette époque:

D'un autre côté, la pratique de l'éducation est encore moins avancée que les théories des philosophes: on y obéit le plus souvent à une routine irréfléchie; on y hésite entre plusieurs inspirations contraires. Les méthodes en usage et que recommande une longue expérience, contiennent des parties excellentes, mais elles ont le tort grave de n'être point coordonnées, de ne pas tendre au même but. Elles offrent un singulier mélange de vieilles traditions et de surcharges modernes. Elles témoignent enfin par leur incohérence qu'elles sont le produit composite de longs tâtonnements, non l'œuvre simple et forte d'une raison réfléchie, sérieusement éclairée sur les moyens à employer et sur le but à poursuivre. (p. 8)

Avec d'autres mots Marion faisait également valoir le même point. Au plan des finalités

La différence entre l'éducateur soucieux d'obéir à une doctrine pédagogique et celui qui croit pouvoir s'en passer, c'est que sur tous ces points le premier tâche de se faire par la réflexion et l'étude une conviction rationnelle, tandis que l'autre s'abandonne à des opinions toutes faites, à des préférences irréfléchies, dont peut-être même la portée lui échappe. (p. 2240)

Par ailleurs, au plan des moyens mis en place dans les écoles, il va de soi que l'expérience ou l'instinct seuls d'enseignants inventifs ont permis d'en trouver beaucoup. Cependant, comme l'indique Marion, il ne faut pas oublier que tout art se base de manière plus ou moins explicite sur une théorie et que celui qui n'en a pas une de bon aloi, professée hautement, fondée sur l'étude, en suit, à son insu peut-être, une d'autant plus suspecte que, n'étant objet ni de réflexion ni de critique, elle n'est pas même tenue de se mettre d'accord avec elle-même (Marion, p. 2240). D'où il s'en suit, pour lui, erreurs et sottises.

Troisièmement, c'est bien de fondation qu'il s'agit. Si la tradition ne constitue plus désormais une base solide pour soutenir l'activité de l'éducateur, la science pourrait devenir cette nouvelle base. C'est Édouard Claparède qui exprime le mieux cet effort de fondation scientifique. Un examen de son texte intitulé "Pourquoi les sciences de l'éducation?", publié en 1912, permet de s'imbiber de ce nouvel esprit scientifique. Pour Claparède, il est assez surprenant de constater que la pédagogie, contrairement à d'autres disciplines appliquées comme la médecine, la sociologie, la politique ou le droit, n'a pas encore connu des bouleversements, du moins à l'époque où il parle, qui ont eu pour effet de renouveler complètement la façon de voir et de comprendre (p. 92). La raison tient, selon lui, au fait qu'elle est mal fondée, qu'elle manque d'une base scientifique indispensable (p. 102). *Seul un fondement rigoureusement scientifique et psychologique donnera à la pédagogie l'autorité qui lui est indispensable pour conquérir l'opinion et forcer l'adhésion aux réformes désirables* (p. 104). Le discours de Claparède a véritablement une intention fondatrice au sens où il vise à la fois à éliminer ce qui existait auparavant et à élaborer un nouvel esprit pédagogique scientifique. *Or ce qu'il fallait, c'était le raser (l'édifice pédagogique antérieur) et le reconstruire, car le plan même en est mauvais. Ce sera la tâche de demain* (p. 93). Détruire l'édifice pédagogique

ancien c'est démolir tout ce qui en pédagogie se fonde sur le bon sens; reconstruire un nouvel édifice, c'est faire de la pédagogie une discipline expérimentale (p. 118). *Ce n'est que dans l'observation contrôlée et dans l'observation provoquée que gît le salut de la pédagogie* (p. 115) et qui permettra de faire plus, plus vite et mieux (p. 112).

Quatrièmement, la pédagogie comme nouvelle science de l'éducation est une application de la psychologie. Pour fonder la pédagogie, il faut en faire une science, et comme la psychologie en est déjà une, alors la pédagogie deviendra à son tour science en appliquant les découvertes de cette science fondamentale. Les vérités reconnues en psychologie seront donc transposées en maximes pédagogiques (Compayré, 1898, p. 216).

En tout cas, c'est aux progrès de cette science (la psychologie) qu'est suspendu l'avenir de l'éducation. Pédagogie et psychologie sont désormais deux termes inséparables, comme la conséquence et le principe. On finira par comprendre que, sans une connaissance précise des lois de l'organisation mentale, il est impossible de régler l'ordre des études, d'apprécier la valeur pédagogique des divers objets de l'enseignement, de faire un choix entre les sciences et les lettres, d'établir année par année, en les appropriant à l'âge et aux dispositions naturelles, les exercices qui conviennent le mieux pour éllever les hommes. (Compayré, 1878, p. 10)

La pédagogie est donc, dans l'esprit de Compayré, une science mais une science appliquée dont le sort est lié à l'état d'avancement des connaissances fondamentales en psychologie.

Cinquièmement, quelle est l'étendue de ce nouveau champ du savoir? Claparède (1912), dans son discours de fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, identifie cinq grands secteurs dont les résultats de recherche permettraient de faire la vérité (p. 130) sur le savoir enseignant et d'améliorer ainsi la pédagogie. Même s'il parle plutôt de sciences de l'éducation au pluriel, on voit bien cependant dans son discours où il utilise à la fois l'expression "la science pédagogique" (p. 123) et "la science de l'éducation" (p. 124) qu'il pense science de l'éducation au singulier. De plus lorsqu'on considère la nature très psychologique des cinq secteurs identifiés, la psychologie jouit encore d'une position privilégiée en dépit du fait que Claparède admet la présence d'autres sciences. D'ailleurs déjà, plusieurs années auparavant, cette pluridisciplinarité des sources n'avait même pas été contestée par Marion. Aussi, à notre avis, il ne faut pas se méprendre avec l'expression "les" sciences de l'éducation dans la bouche de Claparède car elle n'a pas encore la portée qu'elle prendra cinquante ans plus tard.

Le premier secteur de recherche est celui du développement de l'enfant. Ici Claparède identifie deux types de questions (p. 120). D'abord, comment s'effectue le développement physique et mental de l'enfant? Ensuite, quelles en sont les conditions les plus favorables? En principe, une forme de savoir

technique utile à l'enseignant pourrait éventuellement apparaître de ces recherches: savoir comment favoriser le développement maximum de l'enfant.

Le second champ de recherche est celui de la psychologie individuelle. Sans doute pour faire contrepoids au côté universalisant du développement de l'enfant, Claparède met en scène ce second type de savoir des cas particuliers. Mieux connaître la psychologie individuelle afin de pouvoir développer une école sur mesure (p. 121), c'est-à-dire à l'aune des aptitudes de chacun. La valeur étant préalablement posée - une école doit être sur mesure - les résultats des études dans ce secteur serviront de base à l'élaboration de moyens appropriés. Une meilleure connaissance de la psychologie des surdoués mise en relation avec l'idéal d'une école sur mesure permettrait d'élaborer des moyens plus adaptés.

La technique et l'économie du travail constitue le troisième secteur de recherche. Pour Claparède, il faut savoir quelles sont les méthodes générales de travail qui permettent d'économiser le plus l'énergie chez l'enfant pour atteindre un objectif donné (p. 121). Quels sont donc les moyens les plus économiques qui dilapident le moins les énergies cérébrales et qui constitueront des préceptes généraux de l'art d'apprendre et de travailler? On reconnaît l'influence du taylorisme qui apparaissait à cette époque mais appliqué à l'éducation.

La quatrième préoccupation de recherche est la didactique. Quelles sont les meilleures méthodes d'enseignement dans chaque discipline (p. 121)? Quelles sont celles qui atteignent mieux le but fixé?

Finalement, on retrouve également des préoccupations au sujet de la psychologie du maître. Quelles sont les qualités d'un bon maître (p. 122)? Quels sont les effets de tel caractère d'un maître sur les élèves? Claparède pense probablement que s'il est possible d'isoler les qualités d'un bon maître et d'examiner les effets de ce dernier sur les étudiants, on pourra alors disposer de tout ce qu'il faut pour sélectionner les maîtres qui correspondent le mieux au profil ou encore développer ces qualités chez ceux qui ne les possèdent qu'à un faible degré.

Par le développement de ces pistes de recherche, Claparède propose donc un plan de reconstruction de l'édifice pédagogique. En fournissant des réponses objectives aux questions présentes dans les cinq secteurs ci-haut mentionnées, la pédagogie se donnera, croit-il, la base scientifique indispensable pour améliorer de manière significative la pratique pédagogique dans les écoles. Ainsi définie, la science de l'éducation naissante se présente comme une science instrumentale, psychologique, entièrement axée sur les moyens en vue d'atteindre des fins.

"Les" sciences de l'éducation en tant que négation de la pédagogie

Depuis le milieu des années soixante, au Québec et en France, l'expression

“sciences de l'éducation” au pluriel est passée dans le vocabulaire officiel. En France, M. Debesse a été à l'origine de ce changement. Pour lui, en raison de son équivoque et de ses limites le terme “pédagogie” devait être remplacé. En effet, comme la pédagogie s'adressait maintenant aux gens de tous les âges, et non exclusivement aux enfants, l'étymologie même du terme restreignait cette extension; de plus, dans l'usage on confondait trop souvent pédagogie avec didactique; finalement, le terme pédagogie négligeait la pluralité des approches dont l'éducation pouvait être l'objet. Pour ces raisons évoquées par Avanzini (1987, p. 20) on préféra changer de vocable.

Les arguments ci-dessus sont insuffisants parce qu'ils évitent ou même masquent un problème de nature plus profonde dont ils n'évaluent pas les conséquences réelles à moyen terme. Bien en-deçà du défaut terminologique il faut mettre en évidence un problème plus fondamental qui consiste plutôt dans l'impossibilité épistémologique de la pédagogie à se constituer comme science. Le passage du singulier au pluriel non seulement ne réglera pas ce problème, mais en déplacera éventuellement les composantes: la pédagogie sera de plus en plus négligée au profit des secteurs explorés par chacune des sciences de l'éducation. Une conséquence négative à moyen terme, sûrement non étrangère à cette situation sans toutefois en découler entièrement, tient dans ce qu'un fossé de plus en plus grand a été et continue de se creuser entre les milieux d'enseignement et les facultés des sciences de l'éducation.

En effet, malgré les tentatives intenses et nombreuses au début du siècle pour faire de la pédagogie “la” science de l'éducation, il reste que ce fut un échec et c'était prévisible, du moins avec le jugement nourri du recul d'un siècle. Cela tenait, en partie du moins, aux ambiguïtés présentes un peu partout dans les discours des fondateurs. Par exemple, premièrement, pour Marion (1888) la pédagogie était la science qui à la fois recherchait rationnellement les fins à poursuivre et les moyens les plus appropriés pour les atteindre. Or depuis longtemps déjà on sait que la science ne peut servir de base à l'établissement de valeurs, que les finalités ne sont pas objet de science, qu'elles sont plutôt la résultante de débats entre les acteurs. Deuxièmement, selon Marion la pédagogie a une certaine parenté avec les sciences naturelles parce que, comme elles, elle recherche les lois de fonctionnement, les relations de cause à effet (p. 2238) mais également vise à trouver des règles de l'éducation. Loi de fonctionnement et règles de conduite appartiennent cependant à deux mondes différents, à deux univers hétérogènes qui sont sans commune mesure (Lyotard, 1979). Troisièmement, toujours selon Marion, la pédagogie a pour objet de *coordonner les connaissances* (p. 2239) issues de divers champs pour en dégager des principes, des règles pour l'éducation. On a donc ici un rôle plus “philosophique” qu'expérimentaliste que pourrait opérer cette science, rôle qui est simplement affirmé mais laisse en suspens toute la problématique de cette coordination. À cela, il faudrait ajouter, quatrièmement, un usage assez relâché des termes “théorie” et pratique”. Déjà donc, dès le départ, le premier détenteur

de la chaire de la science de l'éducation jette des bases suffisamment floues à cette nouvelle discipline en émergence pour que, quatre-vingt ans plus tard, par l'effet conjugué de multiples facteurs, tout s'effondre.

C'est ce qu'exprimera le remplacement de l'appellation "la" science de l'éducation par "les" sciences de l'éducation. Le changement d'article n'est pas un simple passage du singulier au pluriel pour indiquer l'ajout de nouvelles disciplines à la psychologie qui régnait alors en maîtresse absolue. L'avènement des sciences de l'éducation à l'université consacrera plutôt, sans que les promoteurs s'en rendent vraiment compte, la fin d'un mythe, soit celui de penser qu'une science de l'éducation permettrait enfin de faire l'éducation scientifiquement. Éduquer scientifiquement comme c'était le désir des fondateurs aurait impliqué un contrôle expérimental de toutes les facettes de l'acte pédagogique. Il aurait fallu découper la situation d'enseignement en ses multiples facettes afin de pouvoir déterminer les moyens les plus efficaces pour atteindre les buts. Plus encore, les sciences humaines en développement au cours du XX^e siècle nous apprenaient que d'autres facteurs extérieurs à la classe avaient également une incidence sur l'enseignement, il aurait donc fallu les connaître et les contrôler eux aussi. Cette démarche visant à étudier scientifiquement la pédagogie afin d'en faire une science pratique obligeait donc à solliciter tellement d'autres sciences que, petit à petit, le but premier et global de ces recherches, la pédagogie, s'est évanoui, et ne sont demeurés en scène que des morceaux d'objet qui seront bientôt étudiés pour eux-mêmes et non pour l'amélioration de l'enseignement dans le contexte global de la classe. Leurre a probablement consisté dans le fait que le même mot "éducation" a été conservé mais ce n'était plus le même objet d'étude. L'éducation comme objet à comprendre à partir des disciplines des sciences humaines ("les" sciences de l'éducation) diffère de l'objet éducation pensé comme pédagogie ("la" science de l'éducation), c'est-à-dire enseignement à améliorer dans la classe. Quand on parlait de "la" science de l'éducation à la fin du XIX^e siècle on avait vraiment en tête la pédagogie à améliorer, c'est-à-dire un enseignement dispensé par un maître auprès d'un groupe d'élèves regroupés dans une classe pour une période assez prolongée: enseigner plus, plus vite et mieux. Quand on parle maintenant de "les" sciences de l'éducation on n'a pas en vue d'abord la pédagogie à améliorer. En effet, soit que l'on découpe l'objet selon les perspectives disciplinaires afin uniquement de le comprendre (histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, économique de l'éducation), perspectives qui ont peu à voir directement avec la pédagogie comme telle. Soit encore, mais cette fois dans une perspective d'amélioration de l'enseignement (didactique du français, processus cognitifs reliés à l'apprentissage, étude des renforcements pour favoriser une meilleure discipline dans la classe, etc.,) que l'on découpe l'objet pour en faire une étude plus rigoureuse selon les normes scientifiques, mais à ce moment-là, l'objet est tellement réduit pour répondre aux nécessités de la rigueur scientifique, l'objet est tellement pensé en dehors du contexte réel et

global de la pédagogie, qu'il perd de sa pertinence pratique. Dans les deux cas tout se passe comme si la science dans son effort de rigueur se devait de découper l'objet, de l'isoler de son contexte et partant, l'objet étudié perdait de sa vérité existentielle et prenait une vie essentiellement théorique. Le chercheur donne ainsi vie à un morceau de corps qui finit par ne plus avoir besoin de l'apport des autres membres du reste du corps pour vivre, membre qui a son autonomie en tant que partie fonctionnant comme un tout. Un pied, un bras, une main autonomes vivant en tant que pied, bras ou main en l'absence du corps et chacune des sciences de l'éducation se passant du corps de la pédagogie et vivant pour elle-même.

Cette transformation de l'objet amène le déclin d'un type d'activité (la recherche pédagogique) et l'essor d'un autre (la recherche en sciences humaines de l'éducation). La recherche pédagogique, qui a porté longtemps le nom de pédagogie expérimentale, visait principalement à fournir aux enseignants des moyens pratiques soigneusement contrôlés en vue d'obtenir le maximum d'efficacité dans leur tâche (Dottrens et Mialaret, p. 43). Avec "la" science de l'éducation, c'était la pédagogie qui primait dans l'esprit des fondateurs; on visait à améliorer directement l'enseignement en se dégageant des procédés traditionnels dont l'efficacité n'avait jamais été mesurée scientifiquement et en recherchant plus rigoureusement de meilleurs moyens. C'est ainsi que pour Buyse, par exemple, il faut dépasser l'art empirique d'enseigner et élaborer une technique, c'est-à-dire un art éclairé par la science (Cambon et al., p. 57). Les connaissances issues des milieux universitaires concernant la pédagogie étaient alors mues par le même intérêt que celui des milieux d'enseignement. À preuve le discours fondateur de l'institut Jean-Jacques-Rousseau par Claparède qui insistait pour que la psychologie donne à la pédagogie la base scientifique qui lui manquait.

L'appellation au pluriel, "les" sciences de l'éducation, témoigne d'une mutation. En effet, ce que Hameline dénommait l'âge d'or de la pédagogie au milieu du XIX^e siècle sera donc suivi par son déclin moins d'un siècle plus tard. La nouvelle appellation exprime qu'un changement s'est opéré. Les causes de ce changement de vocable sont multiples et sont en dehors des limites de la présente recherche. Notre intérêt réside plutôt dans la nature de ce changement. Dorénavant la pédagogie (c'est-à-dire l'amélioration de l'enseignement dans les classes) compte moins comme souci direct des efforts de recherche (sinon dans la rhétorique officielle) que la progression des connaissances dans les sciences humaines contributrices (sociologie, psychologie, linguistique, etc.). L'éducation devient simplement un autre lieu d'application de ces disciplines.

Si des travaux portant sur l'éducation sont choses naturelles et utiles pour les différentes disciplines de départ, il nous semble que parler à leur sujet de sciences de l'éducation ne sert guère qu'à faire oublier que pour un spécialiste de ces disciplines antérieures, même s'il travaille sur l'éducation, le premier labeur théorique doit se faire avec ceux de sa discipline, dans le cadre de sa construction et de sa précision. (Marmoz, p. 186)

Peu à peu deux mondes parallèles, autonomes, se créent: le monde de la science et le monde de "l'action". Deux types d'intérêts divergents apparaissent: ceux visant à l'amélioration des milieux d'enseignement et ceux des facultés universitaires cherchant à expliquer les phénomènes; deux types de connaissances également: les savoir-faire transposables dans la pratique et les savoirs de type désintéressé; deux sortes de professionnels: les enseignants voulant résoudre immédiatement les problèmes dans leurs classes et les chercheurs subventionnés cherchant à publier dans des revues avec comités de lecture. Comme le signale Natanson cité par Marmoz:

la conception de sciences plurielles de l'éducation comme parties intégrantes de leurs "sciences-mères", et découplant chacune leur objet propre dans le "champ" de l'éducation selon leurs méthodes propres, aboutit à un tel éclatement de la notion même de l'éducation que les praticiens de l'éducation n'ont aucune certitude - voire aucune chance - de voir les dites sciences répondre à leurs questions. (p. 186)

Ainsi, de plus en plus, pour chacun de ces univers l'apogée de l'un correspondra à la mort de l'autre. À l'université, à la fin de la pédagogie comme souci majeur correspondra une prolifération sans précédent de recherches dans tous les secteurs des sciences de l'éducation. Les problèmes pédagogiques y seront progressivement évacués (reformulés et fragmentés) au profit de préoccupations nettement scientifiques quant à la définition des buts, à la structuration des problèmes de recherche, à l'utilisation des méthodologies. Thèses et articles sont jugés selon des critères savants et non selon leur pertinence par rapport à la pratique. En ce sens, le développement des sciences de l'éducation est inséparable de la constitution d'un champ universitaire structuré autour d'enjeux socio-scientifiques et professionnels et de l'apparition de carrières universitaires en sciences de l'éducation. La recherche, la publication, l'enseignement, l'administration académique, les services à la communauté, qui constituent les dimensions de la carrière universitaire, appellent l'établissement de critères d'évaluation strictement internes au métier universitaire et sont donc sans rapport direct avec les pratiques pédagogiques développées dans les autres secteurs d'enseignement. Par le fait même la valeur de la recherche s'établit indépendamment de ses répercussions possibles sur la pédagogie; elle renvoie plutôt à des jugements véhiculés par des communautés restreintes de chercheurs spécialisés dans un domaine scientifique (Tardif, 1988). Par ailleurs, dans les milieux d'enseignement, puisque les recherches faites en sciences de l'éducation ne sont pas utiles immédiatement pour améliorer directement la pratique, on leur accordera de moins en moins d'importance et, par conséquent, on s'efforcera de plus en plus de stimuler sa propre recherche. Il n'y a jamais tant eu d'associations et de publications faites par les enseignants pour les enseignants. Les deux mondes se développent donc de plus en plus séparément. Même les théories bélavioristes qui pourraient prétendre à juste titre à un fort lien avec les milieux sont victimes elles-mêmes de leur nécessaire réductionisme méthodologique. La théorie passe dans le milieu mais n'y demeure pas. Combien d'enseignants ayant

suivi à un moment ou l'autre des sessions en modification de comportement appliquent systématiquement par la suite les procédés appris dans leur classe? Fort peu à en juger les pratiques enseignantes dans les classes. Les exigences nombreuses, complexes, globales et imprévisibles du contexte réel d'enseignement à l'élémentaire ou au secondaire font qu'il devient difficile et souvent fois peu approprié d'utiliser une technologie si spécialisée qui convient davantage à l'expert qu'au généraliste. Tout se passe comme si la technique d'enseignement comme amélioration de l'art empirique par la science böhaviorale perdait de sa pertinence pratique en situation réelle d'enseignement à mesure qu'elle gagnait en scientificité.

D'aucuns diront, et avec raison, que les sciences de l'éducation ne sont pas seulement composées des disciplines classiques des sciences humaines, qu'elles ont généré ou coiffé elles-mêmes des champs d'étude (l'andragogie, l'administration scolaire, la mesure et l'évaluation, etc.) ayant nettement une fonction pratique qui vise à précisément maintenir un pont avec les milieux réels d'enseignement. Dans tous ces cas une pléthora d'approches cohabitent. Il faut cependant, croyons-nous, faire une remarque à deux volets à ce sujet. D'abord, l'énorme pression exercée particulièrement depuis le début des années quatre-vingt sur les milieux universitaires pour compétitionner au niveau international a stimulé énormément la recherche. Cela ne va pas sans effets pervers: la hausse des standards implique une certaine uniformisation au plan méthodologique (et par conséquent au plan des contenus) des projets de recherche puisqu'il faut désormais rédiger les projets de manière à ce qu'ils soient subventionnables. La quête incessante de fonds par les nouvelles générations de chercheurs à laquelle s'ajoutent les critères de promotion dans la carrière moulés sur ceux des chercheurs en sciences de la nature créent de plus en plus un portrait type du chercheur universitaire en général. Ainsi beaucoup d'approches et de contenus de recherche dans les disciplines plus pratiques des sciences de l'éducation ont déjà et risquent de plus en plus d'être happés dans le modèle dominant et ainsi payer le prix de devenir de plus en plus séparés du monde de l'enseignement pour obtenir une certaine crédibilité scientifique. Le second aspect complète le premier. Les universitaires qui résistent à cette "universitarisation" de la recherche en éducation et qui veulent, à l'intérieur de leur domaine d'étude, continuer à améliorer la pratique enseignante sont toujours aux prises soit avec le problème de crédibilité dans le milieu universitaire ou soit encore avec celui de la méfiance des milieux due à l'étroitesse de leur spécialité qui ne leur permet pas toujours de bien saisir la situation scolaire dans sa globalité et améliorer ainsi véritablement l'enseignement. Au change ils seraient encore plus perdants que les premiers.

Nécessité d'une pédagogie théorique

Avec le recul des années on voit bien que la tentative de créer "la" science de l'éducation a réussi surtout à chercher à dégager la pédagogie de la tradition

dogmatique du XVII^e siècle qu'à en faire une véritable science parce que le concept de science était, au début du XX^e siècle, encore bien flou. La pédagogie demeure à cette époque le souci premier de "la" science de l'éducation.

Mais le passage de "la" à "les" sciences de l'éducation marque une transformation majeure parce qu'en cours de route, progressivement, on a négligé la pédagogie concrète dans toute sa globalité et raté son objectif d'amélioration de l'enseignement dans les classes. Les sciences de l'éducation ont perdu graduellement leur objet d'origine (la pédagogie) et ainsi leur originalité. Chaque discipline constituante (sociologie, psychologie, histoire, etc.) jette un regard, sur l'éducation comme elle le fait sur tant d'autres phénomènes humains. Chaque discipline produit une connaissance qui tente d'expliquer une facette parmi d'autres de la réalité éducative.

Les sciences de l'éducation apparaissent alors comme un ensemble de sciences "s'efforçant de construire à partir de méthodes différentes, des objets différents: une économie, une sociologie, une ethnologie, une psychologie, voire une psychanalyse". Dans un tel schéma, les "gains de savoir" se font à l'intérieur de chaque science préexistante et pour son compte; ils ne permettent bien sûr pas "la constitution d'une science autonome", puisque les sciences de l'éducation dont on parle alors ne sont que des volants, des segments des sciences humaines antérieures, des sciences de départ. (Marmoz, 1982, p. 185)

Même quand les universités tentent de s'occuper de la pédagogie comme au Québec où la formation des maîtres relève des facultés des sciences de l'éducation, il reste que le regard posé est si parcellaire, si fragmenté, bref, si assujetti au mode de travail universitaire qu'il ne réussit pas ou peu à présenter une pertinence dans le contexte réel d'enseignement. Ce n'est donc plus vraiment de pédagogie dont on s'occupe (même si certains utilisent le terme de pédagogie expérimentale) puisque l'objet a été réduit, aseptisé, au point où il a peu à voir avec celui, global, présenté dans la *Conduite des Écoles Chrétiennes*, par exemple, et qui constitue encore, à notre avis, le défi premier de la pédagogie.

Pourtant Durkheim avait déjà au début du siècle, formulé quelques distinctions lumineuses au sujet de la pédagogie que nous aurions peut-être intérêt à méditer à nouveau. Étrangement, elles ne semblent pas avoir eu d'échos véritables. Des indices pourraient toutefois expliquer ce silence tels que la mort de Durkheim en 1917, la guerre partout en Europe mobilisant les énergies, l'abandon de la chaire de pédagogie et son remplacement par une chaire de psychologie à la Sorbonne (Avanzini, 1984) de sorte qu'entre 1917 et 1957 il n'y a pas eu de titulaire de la chaire de pédagogie (Dottrens et Mialaret, p. 51) qui aurait pu explorer plus en profondeur la fécondité des concepts avancés. Plus encore, selon Charbonnel (1988) les remarques de Durkheim auraient, paradoxalement, stimulé davantage l'aspect "scientifique" de la recherche pédagogique en faisant de la norme une simple fonction. *Aussi ne s'étonnera-t-on pas que sa perspicacité précédente soit passée inaperçue. On ne va retenir de*

la distinction entre Pédagogie et science de l'éducation que l'exaltation de cette dernière, définitivement légitimée cette fois dans sa scientificité par son assignation à la recherche des fonctionnements (p. 72). Donc il semblerait que les idées de Durkheim n'aient pas abouti en véritables changement de cap au plan de la conception de la pédagogie. La roue continuera de tourner en faveur de la pédagogie expérimentale dans la foulée "scientifique", psychologisante et réductionniste des Binet, des Simon, des Buyse, des Compayré alors que pourtant la pédagogie pour Durkheim est annoncée comme quelque chose de nettement différent, et surtout de plus global qu'il convient d'examiner maintenant.

En effet, il avait ouvert un espace intellectuel extrêmement intéressant pour la pédagogie. Pour lui, il ne faut surtout pas confondre science de l'éducation et pédagogie. Lorsque l'activité consiste à décrire les choses présentes ou passées concernant l'éducation, d'en rechercher les causes, d'en supputer les effets, cette pratique se situe à l'intérieur de ce qu'il convient d'appeler une science de l'éducation (Durkheim, 1980, p. 77). Pour Durkheim la sociologie serait cette science de l'éducation. Les théories pédagogiques sont par contre d'un autre type.

En effet, ni elles ne poursuivent le même but, ni elles n'emploient les mêmes méthodes. Leur objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. Elles ne sont orientées ni vers le présent, ni vers le passé, mais vers l'avenir. Elles ne se proposent pas d'exprimer fidèlement des réalités données, mais d'édicter des préceptes de conduite. Elles ne nous disent pas: voilà ce qui existe et quel en est le pourquoi, mais voilà ce qu'il faut faire. (Durkheim, p. 77)

Durkheim a continué à développer son concept de pédagogie en affirmant qu'elle n'est pas davantage un art. Par art, il entend une pratique pure sans théorie. Pour lui il y a un art du soldat, un art de l'avocat, un art de l'instituteur. Cet art est le savoir-faire issu de la tradition et de l'expérience et ajusté à des fins spéciales. La réflexion n'est pas un élément essentiel de cet art. Un enseignant ou un artiste peuvent fort bien exercer adéquatement leur art sans avoir une théorie qui les supporte.

Ni art ni science, la pédagogie se situerait dans une sorte de statut intermédiaire: *théorie pratique* dit Durkheim. La pédagogie même si elle est différente de la pratique pure (art) et de la science n'en conserve pas moins un caractère spéculatif. Elle cherche à organiser la réflexion en vue de l'action. Elle est discours sur ce qu'il y a à faire, discours légitimant des actions à entreprendre. Elle est donc distincte de la pratique pédagogique en situation, différente aussi des sciences de l'éducation, elle est cependant théorie au sens où elle constitue un discours d'un type particulier.

Il nous semble que cette idée de "théorie pratique" même si elle ne lève pas toutes les ambiguïtés (par exemple à un moment donné (1980, p. 80) Durkheim propose une étrange analogie avec la chimie appliquée), conserve néanmoins sa pertinence et ce pour plusieurs raisons.

En premier lieu, elle garde l'intention originale et fort intéressante des fondateurs visant à coordonner les connaissances, à faire converger les multiples lumières des différentes branches du savoir sur le problème de l'enseignement dans les classes. Ainsi la pédagogie n'est pas vue en tant que discipline productrice de connaissances comme le sont les diverses sciences, elle est plutôt considérée comme un champ d'études qui cherche à synthétiser les connaissances déjà trouvées et à rendre pertinents certains emprunts dans le cadre d'actions pédagogiques à entreprendre. Comme l'explique Hameline:

Il reste que, quoi qu'il en soit des idéaux, quoi qu'il en soit des dépendances multiformes de l'activité éducative, quoi qu'il en soit des lectures multivariées qu'en proposent, en ordre dispersé, les sciences humaines, une discipline est nécessaire qui permette d'articuler ensemble ce qui se dit et ce qui se fait dans le champ de l'éducation. Discipline qui ne peut consister en une "spécialité", mais renvoie au travail du "généraliste." (Hameline, p. 727)

C'est donc d'un projet de "pédagogie générale" qu'il s'agit.

De plus, la pédagogie comme théorie pratique est distincte de l'action proprement dite qui est plutôt affaire de jugement spontané. Bien sûr le pédagogue n'est pas inconscient et, dans l'effervescence de l'action spontanée, il réfléchit sur les décisions à prendre mais la pédagogie théorique concerne plutôt la réflexion "sur" l'action que "dans" l'action proprement dite. Cette réflexion, plus élaborée, ne peut se produire qu'en dehors de la situation immédiate d'enseignement marquée par l'urgence du tout de suite, mais elle porte nécessairement sur elle car elle est dirigée par la légitimation des choix à faire, par la mise en forme d'un langage d'action. La pédagogie théorique construit alors des réponses, et celles-ci, contrairement aux codes élaborés par les Jésuites ou par les Frères des Écoles chrétiennes, n'ont pas une prétention universelle. Elles sont plutôt des décisions locales, contextuelles, informées par un véritable brassage d'idées de toutes provenances (scientifiques, expériencielle, curriculaires, traditionnelles, etc.).

Ensuite, la pédagogie comme théorie pratique est distincte de la science. Il n'y a pas de savoir scientifique de l'action à entreprendre dans une classe. Ce n'est pas un type de discours dont la teneur serait réfutable au sens de Popper mais plutôt un travail rationnel de type incitatif, polémique même. Par exemple, comme le signale Mosconi (1982, p. 86), ce n'est pas la sociologie de l'éducation qui peut décider s'il faut démocratiser l'enseignement.

Également, la théorie pédagogique relève donc plutôt de l'essai. C'est un discours qui délibère sur les directions à choisir, qui formule des raisons plausibles sur lesquelles ces actions pourraient prendre appui. La pédagogie théorique est la constitution d'un discours incitatif sur ce qui devrait être fait à l'école et plus particulièrement en classe. Elle se rapproche par exemple de la tentative de Houssaye (1988) qui qualifie sa propre démarche de rhétorique.

La pédagogie comme théorie pratique cherche aussi à relier la théorie et la pratique mais pas au sens d'une application d'une découverte faite dans une discipline fondamentale, particulièrement la psychologie, comme c'était le voeu des fondateurs. Au contraire, relier théorie et pratique consiste précisément à forcer le rapport, à inventer, en regard du contexte d'action et compte tenu du réservoir d'informations savantes disponibles, une argumentation justifiant des décisions concernant l'enseignement. Orientée par le même but que la pédagogie expérimentale, la pédagogie durkheimienne diffère d'elle quant à l'esprit. Les deux veulent améliorer l'enseignement, mais alors que la première se donne un caractère scientifique procédant par expérimentations soigneusement contrôlées, la seconde prend un sens rationnel, délibératif, mais non savant.

Par ailleurs, la pédagogie comme théorie pratique recentre la réflexion de la pédagogie sur son objet premier: l'amélioration de l'enseignement pris dans son sens global. Ce n'est pas l'étude particulière soit du développement de l'enfant, soit du système scolaire, soit d'une autre source singulière, c'est l'utilisation de toutes ces sources en vue du but concret dans toute sa complexité. C'était le voeu dès l'origine au XVII^e siècle, enseigner tout à tous, mieux et plus efficacement. Il y a donc constamment emprunt aux autres disciplines, aux diverses tranches du savoir sur l'éducation, mais, en même temps, re-contextualisation de ces emprunts dans le global de la situation pédagogique en vue de choix à faire. C'est la situation pédagogique concrète à améliorer qui sert de base à l'unification de ces savoirs.

Il ne faut pas oublier qu'une telle approche de la pédagogie ne demande pas au pédagogue ce qu'il n'a pas vraisemblablement le temps de donner. En d'autres mots, elle n'exige pas du pédagogue qu'il fasse de la recherche du type universitaire majeur puisque la situation d'enseignement l'en empêche. Elle le met plutôt au contact d'un nouveau type de chercheur en éducation: le pédagogue théoricien. Celui-ci est chercheur en pédagogie non pas au sens où son rôle consisterait à contribuer à l'intérieur d'une discipline particulière mais plutôt dans la perspective de coordonner les connaissances déjà réalisées en vue de soutenir les actions. L'étude qu'il peut mener consiste, conjointement avec le pédagogue praticien, à viser l'innovation pédagogique, à chercher de nouvelles règles d'action en vue de réaliser de nouvelles fins (Mosconi, p. 89). Dans cet esprit, de son côté, le chercheur disciplinaire continuera à faire progresser les connaissances dans son secteur sans se faire continuellement harceler au sujet de la non praticabilité de ses recherches par le milieu d'enseignement.

Cette pédagogique théorique est donc un savoir sur les savoirs, un métasavoir, un quasi-savoir, un discours qui se sert de la science sans être science, qui vise l'action sans être dans l'action. Bref, la pédagogie théorique est l'explicitation de la rationalité de décisions se fondant sur de multiples sources et concernant ce qu'il convient de faire pour améliorer l'enseignement. C'est cette *raison pédagogique* qu'il convient d'explorer.

Bibliographie

- Avanzini, G. (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation* (2^e édition). Toulouse: Privat.
- Avanzini, G. (1984). À l'occasion du centenaire de l'enseignement de la "science de l'éducation." Dans *Société Alfred Binet et Théodore Simon, nos. 600-601* (pp. 7-19). Lyon: Société Alfred Binet et Théodore Simon
- Buisson, F. (1911). *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* (2^e édition). Paris: Hachette.
- Cambon, J., Delchet, R., & Lefèvre, L. (1974). Raymond Buyse. Dans *Anthologie des pédagogues français contemporains*. Paris: PUF.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century. The report of the task force on teaching as a profession*. New York: author.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- Claparède, E. (1953). *L'école sur mesure*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Clifford, G. J. & Guthrie, J. W. (1988). *Ed school. A brief for professional education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Commission for Educational Quality. (1985). *Improving teacher education: An agenda for higher education and the schools*. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- Compayré, G. (1883). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, Paris: Hachette.
- de Batencour, J. (1669). *Instruction méthodique pour l'école paroissiale dressée en faveur des petites écoles*, Paris: Pierre Trichard.
- de La Salle, J.-B. *Conduite des écoles chrétiennes*, manuscrit 11.759. Paris: Bibliothèque Nationale de Paris.
- Dottrens, R. & Mialaret, G. (1969). Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel. Dans *Traité des sciences pédagogiques* (tome 1). Paris: PUF.
- Ducharme, E. & Wisniewski, R. (Eds.). (1989). *The professors of teaching. An inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Durkheim, E. (1980). *Éducation et sociologie* (4^e édition). Paris: PUF.
- Hameline, D. (1989). Le statut de la pédagogie. Dans "Pédagogie", *Encyclopaedia universalis* (Tome 17). Paris: Encyclopaedia Universalis France S.A.
- Hazlett, J.S. (1989). Education professors: The centennial of an identity crisis. In R. Ducharme & E. Wisniewski (Eds.), *The professors of teaching*. New York: State University of New York Press.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (1). Le triangle pédagogique. Berne: Peter Lang.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éditions universitaires.
- Judge, H. (1982). *American graduate schools of education: A view from abroad*. New York: Ford Foundation.
- Kessler, A. (1964). *La fonction éducative de l'école. école traditionnelle-école nouvelle*, Fribourg: Éditions universitaires.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- Marion, H. (1888). "Pédagogie" dans *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- Marmoz, L. (1982, octobre-décembre). Constitution et identité des sciences de l'éducation. Dans *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4, pp. 5-9.

- Mosconi, N. (1982, octobre-decembre). Les sciences de l'éducation du point de vue de leur objet, de leur unité et de leurs rapports à la pratique. Dans *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4, pp. 77-91.
- Tardif, M. (1988). Le chercheur et les contraintes doxologiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), pp. 149-165.