

Faire de la pédagogie de chacun une ressource pour une éducation de qualité

La pédagogie est-elle une pratique? Un art? Une science? Un art et une science? Une discipline? Une théorie? Une praxis¹? Un discours? Une autre chose? Et, de qui la pédagogie est-elle l'affaire? Les hommes politiques se réclament de la pédagogie quand ils veulent faire passer une réforme (*Notre réforme était bonne, mais nous avons manqué de pédagogie!*). La bataille française entre républicains et pédagogues montre combien le concept de pédagogie flotte : on s'insulte à coup de pédagogues, d'anti-pédagogues, de pédagogistes, personne ne se retrouvant sous ces étiquettes. Si les parents parlent de l'enseignant de leur enfant en terme de *bon ou mauvais pédagogue*, Wikipedia précise toujours (*depuis 2007!*) que l'article et ses renvois présentant la pédagogie est « à recycler en le réorganisant et en le clarifiant » ! Sur le plan du discours sur la pédagogie dans la société, les choses, dans ce dernier cas, sont au moins claires : les internautes reconnaissent la fragilité de la définition de la pédagogie.

Il nous faudrait refaire l'histoire de la pédagogie pour comprendre pourquoi nous en sommes arrivés à ne plus savoir ce qu'est la pédagogie. Pragmatiques, profitons des recherches sur la pédagogie pour en retirer une définition qui puisse nous aider à nous y retrouver aujourd'hui. Et par là même, savoir mieux (re)connaître la pédagogie comme ressource pour une institution de la petite enfance, une école de qualité ou tout lieu de formation.

1. Qu'est-ce alors que cette pédagogie qui ne se laisse pas définir?²

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 réflexion singulière sur l'action éducative en vue de l'améliorer, ce que Durkheim nommait déjà une « théorie pratique ».
2. Il peut s'agir d'une doctrine (par exemple les pédagogies Freinet, coopératives ou institutionnelles). 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).

Occupons-nous de la première définition. La plus intéressante car les deux autres en découlent.

2. La pédagogie : une « théorie pratique » de l'action éducative

En analysant les écrits des grands pédagogues et en synthétisant les recherches des sciences de l'éducation³ sur la pédagogie, nous pouvons qualifier la pédagogie de « théorie pratique » de l'action éducative. Une théorie fondée dans une expérience éducative et orientée vers la transformation de la

¹ En philosophie : Activité humaine visant à transformer les rapports sociaux. Chez les marxistes : Ensemble des activités visant à transformer le monde.

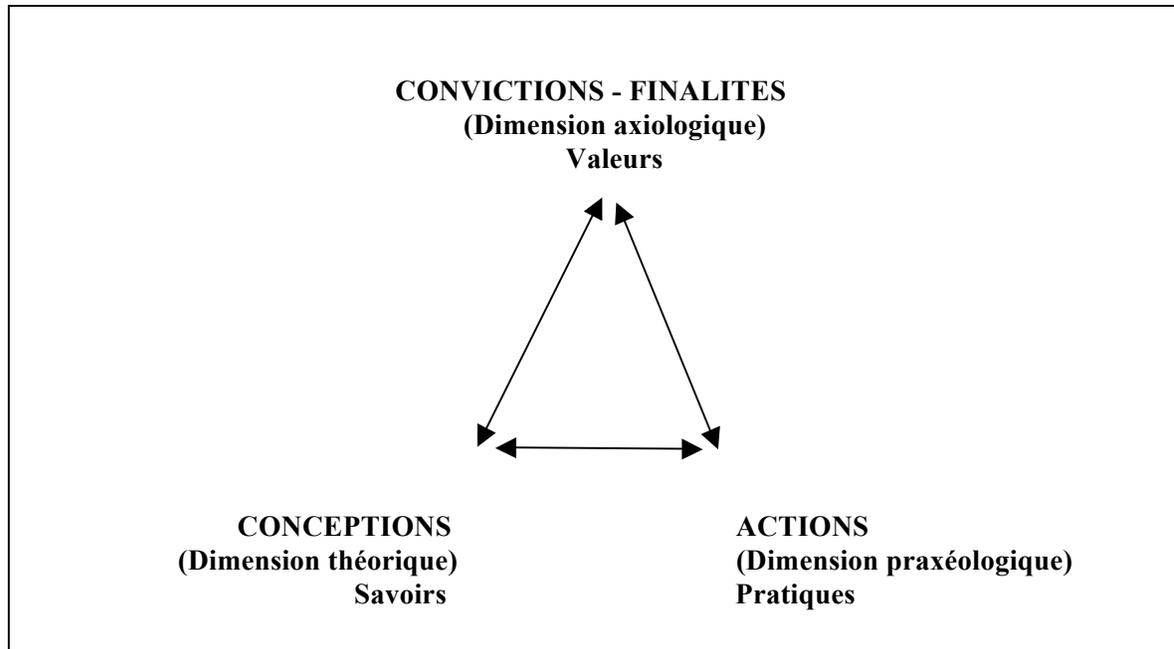
² La définition proposée résulte d'un travail de thèse qui m'a permis d'approfondir la question de la pédagogie.

³ Fabre, (2002, 2003) ; Hameline (2001), Meirieu (1993, 1995, 2008) ; Houssaye, Soëtard, Hameline, & Fabre (2002). Houssaye (2014)

pratique.

Cette théorie se présente sous la forme d'un discours contenant un récit de l'expérience éducative vécue, mais ne s'y limitant pas. Le discours est aussi explicitation de moyens créés ou surgis pour éduquer, mais ne s'y limitant toujours pas. Il articule en fait, 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 de l'éducation ;
- des *conceptions* (des *théories*, des *savoirs*) ;
- des *actions* (des *pratiques* assumées par le pédagogue).



Les trois pôles que le pédagogue cherche à mettre en cohérence dans sa « théorie pratique »

La « théorie pratique » de l'action éducative type, c'est la théorie d'un Pestalozzi, d'un Freinet, d'une Montessori, d'un Oury. De certains mouvements pédagogiques. On peut extrapoler et penser que de nombreux praticiens (enseignants, inspecteurs, directeurs d'école, équipe pédagogique) font œuvre de pédagogues. Certains écrivent heureusement et nous lèguent leur expérience, leurs savoirs (voir, par exemple, pour la petite enfance : Eugénie Eloy. *Un jardin d'enfance d'Education nouvelle*, paru en 2014). Mais, le plus souvent, les éducateurs développent leur « théorie pratique » sans en parler. Sans l'écrire. Sans la transmettre. Des pédagogies et des savoirs pédagogiques se perdent ainsi par milliers par manque de diffusion.

3. Qui est la pédagogie, le pédagogue ? L'auteur d'une telle théorie ?

Le pédagogue est un **praticien** qui conduit une recherche singulière pour éduquer.

Sa question de recherche part de son expérience : « **Comment faire au mieux ?** ». La réponse qu'il s'apporte et apporte aux autres (si diffusion il y a) est un discours articulant les trois pôles (voir ci-dessus), pour leur donner cohérence.

Ce discours qui dit *comment faire mieux*, discours original, fondé et théorisé, est le plus souvent aujourd'hui présenté comme un *voici comment je propose (ou nous proposons) de faire au mieux*. Parce que la « théorie pratique » en question est reconnue par les pédagogues eux-mêmes comme étant toujours

imparfaite. Provisoire.

La question pédagogique créatrice *comment faire au mieux ?* surgit, le plus souvent, quand il y a problème. Et l'imperfection de la réponse du pédagogue en est sa richesse : sa recherche et sa créativité naissent et renaissent de ses essais successifs de réduire la béance qui sépare ses théories, ses pratiques, ses finalités, en fonction des problèmes, des épreuves et tensions qu'il rencontre dans ses actions.

Cette drôle de théorie, faite pour éduquer, fournit ainsi des modèles d'intelligibilité des actions éducatives. Et des pistes pour l'action éducative en général. Elle fournit aussi des savoirs typiquement pédagogiques.

4. Les savoirs spécifiques construits par les pédagogues

Dans et de ce chaudron – que représente cette recherche de cohérence entre les trois pôles de toute pédagogie – naissent des savoirs singuliers.

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 pas pour agir. Ce ne sont que des îlots de rationalité, comme se plaisait à le rappeler Jean-Pierre Astolfi (2008), et c'est pourquoi le pédagogue produit des savoirs neufs, nés des besoins d'une action et de son explicitation cohérente. Par ex : *les ceintures* de Fernand Oury en pédagogie institutionnelle ; ou pour les groupes du LIEN (Neumayer O. et M & Vellas, 2009) : *la démarche d'auto-socio-construction* (Bassis, 1998), *l'élaboration de certains ateliers d'écriture* (Neumayer O. et M. 2005, 2008, Ducom, 2009), ou les *25 pratiques d'enseignement des langues* du Secteur langues du GFEN (2010).

Définir ces savoirs spécifiques construits par la pédagogie demeure un travail encore inachevé. D'autant plus que leur validation, comme les « théories pratiques » qui les font émerger et les englobent, ne peuvent dépendre de procédures de contrôle objectivables puisque, comme le dit Michel Fabre, les savoirs pédagogiques doivent autant s'éprouver que se prouver (2002, p.121). Ce qui n'empêche pas ce chercheur – comme Houssaye, Hameline, Meirieu ou Soëtard –, de soutenir l'idée que ces savoirs, que seuls les praticiens peuvent produire, sont utiles aux éducateurs et que nombreux d'entre eux sont transférables. A 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 rappellent ainsi que les sciences ne détiennent pas l'exclusivité du savoir. Ils montrent 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 raison scientifique. Ils admettent ainsi un savoir qui est de l'ordre de la prise de risque comme de la prudence.

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 aujourd'hui comme étant tout à la fois :

- pragmatiques : il s'agit de faisables divers (technique, posture, principe, modèle, etc.) ;
- critiques : ils proposent des renoncements aux pratiques précédentes ;
- herméneutiques⁴ : ils expliquent leurs enjeux ;
- politiques.

Ainsi, quand Fernand Oury présente ses *ceintures* (reprises du judo qu'il pratique), 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 ;

⁴ L'herméneutique : Théorie de l'interprétation des signes comme éléments symboliques d'une culture.

- il est herméneutique : un autre sens est donné à l'évaluation scolaire. L'outil de domination devient outil d'émancipation ;
- il contient une alternative politique : l'institution *ceintures* propose un autre contrat social, former sans exclure⁵ ;

Les « ceintures » de la pédagogie institutionnelle, ne peuvent être pleinement comprises que resituées dans l'ensemble de la « théorie pratique » d'Oury.

5. Faire connaissance avec nos pédagogies

Faire connaissance avec nos « théories pratiques », c'est pouvoir...

- Mieux comprendre nos propres actes ;
- Partager avec d'autres ce qui nous fait agir ;
- Confronter nos expériences en faisant émerger nos différences et ressemblances dans la pratique de nos métiers ;
- Faire de la confrontation des pédagogies une reconnaissance du travail de chacun, de sa recherche personnelle pour faire au mieux ;
- Enrichir les « théories pratiques » de chacun ;

De la pédagogie individuelle à celle d'un groupe

Peut-on parler d'une pédagogie de groupe, après avoir tant insisté sur le fait que c'est la même personne qui pratique et théorise ? Jean Houssaye le redit en 2014 : « La pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne ». La réponse est oui. Les mouvements pédagogiques le prouvent. Pour eux, la question *comment faire au mieux ?* peut devenir celle d'un groupe, d'une équipe pédagogique, d'une école. Pédagogies individuelles et collective s'enrichissent alors mutuellement, de manière dialectique. On peut ainsi parvenir à une sorte de « pédagogie tronc commun » comportant les incontournables pour une école. Avec ces effets qui participent à la qualité d'une école :

- Pouvoir se mettre d'accord, concernant les finalités, les théories, les pratiques, sur ce qui est indispensable de partager et sur ce qui ne l'est pas ;
- Rendre perméables les pédagogies individuelles et commune. Éviter ainsi qu'on tourne en rond chacun dans son triangle ! Toute pédagogie peut se systématiser (ex. la pédagogie Montessori, Freinet, Steiner, etc), à tel point, parfois, qu'elle peut se refermer sur elle-même, rigidifier les éléments de ses trois pôles, qui alors se cristallisent et deviennent barrage à toute nouveauté. La doctrine court toujours le risque de devenir doctrinaire. Parler de nos pédagogies individuelles et de notre pédagogie commune, c'est éviter ce risque, c'est *ouvrir nos prisons mentales*, comme le dit le Groupe français d'éducation nouvelle ;
- Pouvoir analyser ensemble, à l'aune des « théories pratiques » personnelles et commune, les politiques éducatives de chez nous et d'ailleurs, le prescrit administratif, les innovations, etc. Anticiper, par exemple, les effets d'Harmos, des standards, des politiques d'intégration sur les théories pratiques individuelles et collectives, peut permettre de comprendre les résistances d'une personne ou d'un groupe face à une innovation.

6. Travailler en commun le pôle des savoirs

Nous avons parlé de trois pistes pour enrichir le pôle des savoirs qui semble souvent le plus difficile à aborder.

Un travail balisé est proposé par la recherche scientifique

⁵ Voir à propos de former sans exclure le livre du LIEN (2015). *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*. Éd. Chronique sociale.

Ce travail peut être réalisé quand on tente de poser ou résoudre un problème à l'aide d'apports théoriques. En nous inspirant de Jean-Pierre Astolfi (2001), le conseil serait de ne pas choisir à tout coup son camp : ne pas arriver avec « La » théorie capable de poser, expliquer ou résoudre « Le » problème rencontré. Mais faire émerger du groupe les théories de chacun susceptibles d'éclairer le problème. Ne pas céder alors, face à plusieurs théories ou savoirs en présence, à la tentation de l'œcuménisme. Mais choisir, pour chaque cas, la théorie ou les théories semblant les plus pertinentes, par rapport aux besoins d'action.

Il nous faut ainsi acquérir ensemble quelques postures intellectuelles :

- accepter la divergence des théories ;
- accepter l'état de la recherche : les discours et les cadres problématiques des théories en présence sont le plus souvent loin de s'emboîter harmonieusement ;
- accepter d'entrer dans des champs de recherche différents : des épistémologies, des psychologies, des anthropologies. Ces champs comprenant eux-mêmes des théories diverses.

Et si on veut être des « pros » – quand plusieurs théories s'affrontent pour éclairer un même objet, et semblent peu conciliables, Astolfi propose de :

- placer chaque théorie sous la vigilance des autres ;
- voir quel projet culturel ces théories servent ;
- repérer de quelles théories, la théorie en question se démarque ;
- raisonner nos emprunts par rapport à des projets éducatifs précis.

Parler de sérendipité

La sérendipité, c'est l'art de trouver ce qu'on ne cherchait pas (Bourcier & van Andel, 2008). Ce concept généralement nous plaît, parce qu'il offre une grille de lecture intéressante pour comprendre ce qui se joue souvent sur le pôle des savoirs découverts ou créés par le pédagogue. Il nous permet de rappeler que l'éducateur, l'enseignant, le directeur ou l'inspecteur est confronté chaque jour à des situations et une masse d'informations de tout type qui l'oblige à bricoler, à faire des essais, à innover et à découvrir des *choses* nées de et dans l'action. Ces *choses qu'il ne cherchait pas* ne deviennent des savoirs que parce que le pédagogue en fait des objets qu'il a envie de comprendre pour les réexploiter. Pour lui. Pour d'autres. Ainsi il les questionne (Maulini, 2005), les problématise au feu de sa « théorie pratique » avant de les y englober.

La différence entre le praticien réflexif (Perrenoud (2001) et le pédagogue, réside dans le fait que le pédagogue questionne l'objet découvert, analyse ce qu'il a trouvé intéressant, curieux, étonnant en le rencontrant et l'expérimentant. Comme le praticien réflexif peut le faire. Mais le pédagogue ajoute à l'interpellation, l'expérience personnelle et l'analyse premières, une exploitation raisonnée de l'objet repéré, à l'aide de sa « théorie pratique » et pour l'y inclure. Il ne fait pas qu'analyser sa pratique, il l'a théorise. Pour pouvoir se l'expliquer et l'expliquer.

Les chemins buissonniers empruntés par le pédagogue sont ainsi souvent des chemins marqués par une découverte qui va pouvoir se transformer en savoir pour soi et pour d'autres. Parler de sérendipité évite de situer l'émergence de ces savoirs pédagogiques dans l'intuition, la magie de l'expérience ou du don de tel pédagogue, bref dans des explications qui empêchent de constater que le savoir pédagogique ne tombe pas du ciel, mais émane d'un travail accessible à tout praticien qui souhaite se faire théoricien de son action.

Parler de la créolisation

Toute « théorie pratique » me semble passer par un certain processus de *créolisation*. Terme que j'emprunte, à la suite du GFEN, à Édouard Glissant (1996, 2007), pour mieux comprendre la création des savoirs pédagogiques nés de la rencontre entre deux savoirs de référence hétérogènes.

Glissant écrit à propos de la *créolisation* (1996, p.19) : «*Le mot vient bien entendu du terme créole et de la réalité des langues créoles. Et qu'est-ce qu'une langue créole ? C'est une langue composite, née de la mise en contact d'éléments linguistiques hétérogènes les uns par rapport aux autres. (...)*

Le mot —qui étymologiquement vient du mot créer— permet à Glissant de mettre l'accent sur le côté créateur d'une culture qui émane d'un processus de mise en relation entre des cultures différentes, sans qu'aucune ne soit prédominante et sans que ce processus reçoive un terme. Glissant souligne que c'est l'imprévisibilité qui différencie le concept de créolisation de celui du métissage dont les effets, chez ce dernier, pourraient être prévus.

Le terme de créolisation s'applique chez Glissant (2007) à des chocs, des harmonies, des distorsions, des reculs, des repoussements, des attractions entre éléments de culture. Des termes que l'on peut imaginer quand on réfléchit aux tensions et aux problèmes rencontrés dans le tissage des trois pôles de la pédagogie, comme dans le tissage de ce qui forme chacun d'eux. Dont le pôle des savoirs.

Se saisir du concept de *créolisation* offre une grille de lecture qui permet de prendre en compte positivement, tant la question de l'imprévisibilité dans l'utilisation des savoirs de référence que celle de la construction spécifique des savoirs pédagogiques. Il permet de comprendre que le pédagogue peut travailler avec les savoirs de référence de manière prévisible (comme Astolfi nous l'a montré), mais que la confrontation entre les savoirs qu'il opère lui fait aussi créer des savoirs neufs pour enseigner.

Conclusion

Si nous ne sommes pas tous en train d'écrire comme les grands pédagogues (à tort !), nous sommes tous des pédagogues. En puissance au moins. Qui agit, en effet, sans tenter de rendre cohérent son petit triangle, au moins pour soi ? À chacun de reconnaître ce pouvoir personnel et potentiel chez tous les acteurs de l'éducation. Pour en faire autant de ressources pour une école de qualité.

Bibliographie

Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*. Paris : ESF.

Bourcier, D. & Van Andel P. (2008). *De la sérendipité dans la science, la technique, l'art et le droit*. Chambéry : L'Act Mem, Collection Libres sciences.

Astolfi, J.- P. (2001). « Qui donc n'est pas constructiviste ? ». *Actes du colloque Constructivismes : usages et perspectives en éducation*. Genève : SRED- Service de la recherche en éducation. pp.113-128.

Astolfi, J.- P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

Ducom, M. (2009). In LIEN. Coord. Neumayer, O. et M., Vellas, E. *Relever les défis de l'Éducation nouvelle. 45 parcours d'avenir*. Lyon : Chronique sociale. pp. 133-145.

Eloy, E. (2014). *Un jardin d'enfance d'Éducation nouvelle. Dépasser le spontané par le construit*. Lyon : Chronique Sociale.

Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ?. in J. H. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline & M. Fabre. *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF. pp. 99-124.

- Fabre, M. (2003). La pédagogie. Une théorie orientée vers la transformation de la pratique. *Éducateur*. N°3. pp. 17-20.
- Gfen Secteur langues. (2010). *25 Pratiques pour enseigner les langues*. Lyon : Chronique Sociale.
- Glissant, E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.
- Glissant, E. (2007). *Traité du tout-monde*. Paris : Gallimard.
- Hameline, D. (2001). « Pédagogie » in R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : de Boeck. pp. 227-241.
- Houssaye, J., Soëtard M., Hameline, D., Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.
- LIEN. Coord. Neumayer, O. et M., Vellas, E. (2009), *Relever les défis de l'Éducation nouvelle. 45 parcours d'avenir*. Lyon : Chronique sociale.
- LIEN (2015). Coord. Neumayer et Vellas, E. *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*. Éd. Chronique sociale
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1993). *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (2008). *Pédagogie : Le devoir de résister*. Paris : ESF.
- Neumayer, O. et M. (2003/08). *Animer un atelier d'écriture : Faire de l'écriture un bien partagé*. Paris : ESF.
- Neumayer, O. et M. (2005). *Pratiquer le dialogue Arts plastiques-écritures : Quinze ateliers de création pour l'Éducation Nouvelle*. Lyon : Paris ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : l'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Vellas, E. (2008). Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle. *Thèse*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.