

Les déboires de la notion de pédagogie

Guy Avanzini

Le terme de pédagogie est non seulement polysémique mais employé de manière confuse, voire contradictoire, ce qui contribue à compromettre la crédibilité des sciences de l'éducation. Il faut donc s'efforcer de stabiliser la terminologie, ce qui est bien une exigence première de la scientificité.

C'est à quoi ce texte s'emploie, à travers une approche historique de la notion concernée. On s'efforce d'inventorier les significations disparates qui lui ont été assignées mais aussi de rappeler les contraintes étymologiques. On tente également de la situer par rapport à des notions voisines ou interférentes et d'explicitier les données des conflits de frontières en cours entre elles aussi bien que de situer sa spécificité tant par rapport à la didactique « scientifique » qu'aux pratiques empiriques qui contestent sa pertinence.

Parmi les maux dont souffrent les sciences de l'éducation et qui nuisent à leur crédibilité universitaire figure évidemment l'absence d'une terminologie commune à l'ensemble de leurs spécialistes. L'anarchie induite en la matière par des esprits distraits ou cultivée par d'autres dans un souci mal situé d'originalité suscite la polysémie et l'usage désordonné de certaines notions de base, de sorte que de faux problèmes demeurent interminablement débattus, alors qu'un accord minimal sur leur acception pourrait s'obtenir sans désaveu de quiconque. Le concept-mère de « pédagogie » étant, bien sûr, l'une des victimes privilégiées de cette confusion, c'est à lui que seront consacrés ces propos, écrits à l'occasion

du trentième anniversaire d'une revue précisément intitulée « de pédagogie ».

**

La tâche qui s'impose d'emblée est de tenter de se frayer un chemin à travers le maquis de définitions disparates. Comme l'observe M. Mialaret, à qui chacun sait ce que nos disciplines doivent, « il faut reconnaître qu'un grand désordre règne dans la terminologie et que les interférences et confusions entre enseignement, éducation, pédagogie... sont nombreuses et complexes » (1). Et, s'agissant de l'obscurité qui environne le sens de cette dernière, il estime que « l'étymologie n'est pas étrangère à cette situation ; le pédagogue,

dans l'Antiquité, est l'esclave qui conduit les enfants au maître chargé de l'enseignement ; d'où, par extension, le pédagogue est devenu synonyme de maître, précepteur. Mais, en fait, le mot pédagogie est apparu beaucoup plus tardivement ; d'après le Dictionnaire Robert, il semble remonter à 1485 ; Littré signale qu'on le retrouve dans l'Institution chrétienne de Calvin, en 1536. L'Académie l'a admis en 1762 ; le mot se répand au XIX^e siècle. » (2)

Dans un ouvrage ultérieur, il ajoute : « d'après Robert, le mot « pédagogue » apparaît en 1370 dans la langue française. Le dictionnaire d'Antoine Furetière, publié en 1690, définit le terme de « pédagogue » (alors que le terme de pédagogie ne figure pas) : « Maître à qui on donne le soin d'instruire et de gouverner un écolier, de lui apprendre la grammaire et de prendre garde de ses actions. » Au cours de l'histoire, le mot « pédagogue » a varié de sens et les connotations qui l'accompagnaient se sont orientées du plus positif (« les pédagogues allemands du XIX^e siècle » pour désigner les grands penseurs dans le domaine de l'éducation) au plus négatif (« maître pédant, autoritaire, étroit d'esprit » précise Robert au XVI^e siècle). On l'utilise souvent sous la forme d'un adjectif : « il est très pédagogue » ou d'une forme collective sous la forme d'un nom : « Éloge des pédagogues » (A. Prost) » (3).

Aussi bien certaines définitions sont simplement inintelligibles. Un excellent exemple en est fourni en 1910 par L. Cellerier dans son **Esquisse d'une science pédagogique** : « La pédagogie est la théorie générale de l'art de l'éducation groupant en un système solidement lié par des principes universels les expériences isolées, les méthodes personnelles, en partant de la réalité et en séparant rigoureusement ce qui procède du réel et ce qui appartient à l'idéal » (4). Qu'est-ce, exactement, que cela signifie ? Cependant, plutôt que de vainement les recenser ou d'entreprendre fastidieusement d'en placer une série bout à bout, mieux vaut, du moins en première approximation, les regrouper à la manière que propose O. Reboul : « Le mot « pédagogue » a deux sens. D'abord, le fait d'être pédagogue, de posséder l'art d'enseigner et d'éduquer, un savoir-faire, qui s'apprend surtout par la pratique. Ensuite, la théorie de cet art, « théorie pratique », disait fort bien Durkheim, puisqu'elle se soucie d'appliquer les sciences humaines à l'art d'éduquer » (5).

La première acception est celle de l'usage commun, du langage courant des non-spécialistes, de l'administration scolaire et universitaire ; elle est, en fait, synonyme de « procédures didactiques », voire de « procédures didactiques efficaces » quand elle s'accompagne d'une connotation positive : « une bonne pédagogie ». Quant à la seconde, et sous réserve de la justification du terme de « science », c'est, par exemple, celle d'Henri Marion, pour qui « la pédagogie est la science de l'éducation, c'est-à-dire l'étude méthodique, la recherche rationnelle des fins qu'on doit proposer en élevant les enfants et les moyens les mieux appropriés à cette fin » (6). C'est aussi, parmi bien d'autres, celle de M. Hotyat, qui y voit un « corps de pensées étayant les décisions et les modes d'action que constitue un système d'éducation » (7). C'est encore celle de la **Revue française de pédagogie** qui, dans son n° 1, se donnait pour but de « faire connaître aux enseignants et à un public plus large, mais averti, les problèmes les plus importants que pose l'évolution de l'Éducation, dans ses principes, ses méthodes, et, le cas échéant, dans ses structures » (8).

La distinction introduite par M. Reboul n'est cependant pas satisfaisante, et d'abord faute de préciser que, en vertu de son étymologie, ce concept renvoie et borne sa compréhension au seul enfant. Aussi bien, il n'est pas surprenant que l'étude de l'éducation ait été désignée par un mot qui astreint à cette restriction, vu que, jusqu'au XX^e siècle, c'est lui qui était globalement, sinon exclusivement, objet d'éducation. Mais, à l'ère de l'éducation permanente, ce n'est évidemment plus le cas. L'on s'étonnera donc de devoir constater que M. de Landsheere semble être l'un des seuls à s'en apercevoir : « Le mot pédagogie limite étymologiquement le champ d'investigation à l'enfant, surtout considéré en milieu scolaire, alors qu'aujourd'hui c'est pendant toute la vie que l'on veut éduquer » (9). Et il ajoute : « c'est pour ces raisons que, depuis un certain temps, l'expression recherche (sous-entendu scientifique) en éducation se substitue progressivement à pédagogie expérimentale. » (10) D'où l'absurdité de formules comme « pédagogie des adultes » ou « inscriptions pédagogiques » en cours dans telle ou telle université ; en une institution qui devrait s'attacher à un usage pertinent du langage, ces mauvaises habitudes, qu'on ne saurait sans doute imputer à l'inculture, sont déplorables. Mais quelle dénomination retenir ? Nous avons montré ailleurs en quoi

celle de « sciences de l'éducation » est incomplète, car elle exclut l'approche normative (11). Et son insuffisance se révèle dès qu'on entend de classer les disciplines concernées. Il faudrait recourir au terme « d'anthropogogie », mais, vu sans doute sa relative étrangeté et sa nouveauté, il n'est pas encore adopté.

En outre, Durkheim a écrit à bon escient que la pédagogie « consiste non en une action mais en une théorie... elle consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation » (12). Par là, il condamne très justement le fréquent glissement de langage au terme duquel elle désignerait la pratique empirique, voire les techniques d'enseignement. Or cette habitude fautive persiste : qu'on songe à la manière inexacte dont sont actuellement entendus « le projet éducatif », censé caractériser l'action globale à laquelle participent famille, école et toutes autres instances, et le « projet pédagogique », qui aurait trait à ce qui se passe en classe ; dans une formulation correcte et pertinente, c'est précisément l'inverse : celui-là constitue le projet pédagogique et celui-ci est, en réalité, le projet didactique.

Il faut cependant, pour rendre compte exactement de la pensée de Durkheim, effectuer une distinction. Quand il rejette « la pédagogie », c'est des doctrines qu'il s'agit, c'est-à-dire de constructions intellectuelles qui, à son sens, au lieu de se vouer à la connaissance « de la genèse ou du fonctionnement des systèmes d'éducation », demeurent exclusivement spéculatives et récusent le régime en place : « 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 se proposent pas d'exprimer fidèlement des réalités données, mais d'édicter des règles de conduite » : en définitive, elles émanent « d'esprits révolutionnaires, insurgés contre les usages de leurs contemporains ». Encore pourrait-on supposer que, en raison même de leur virulence corrosive, elles devinssent peu à peu opérantes ; mais, estime-t-il, leur examen convainc vite que cette éventualité est illusoire car, si différentes soient-elles les unes des autres, elles ont en commun de prendre appui sur une conception intemporelle de l'homme et de sa destinée. C'est pourquoi « la pédagogie n'a trop souvent été qu'une forme de littérature utopique ».

En revanche, il admet pleinement ce qu'il appelle une « théorie pratique » Certes, René Hubert

déplore cette expression « singulière » (13), que M. Debesse aussi déclare « énigmatique » (14). Mais son obscurité tient au statut mixte qui lui est imparti vu que, placée entre la discipline objective que constitue la sociologie éducationnelle et l'art qu'est la didactique, elle se présente comme une réflexion ordonnée à l'action. Encore que son essor soit, pense-t-il, entravé par l'insuffisant avancement des sciences de l'homme, elle cherche comment répondre aux fins que la société requiert. Pour cela, elle écarte à la fois la routine et l'aventure et se garde du retard comme de la hâte, de peur que l'enseignement dégénère en un système clos, exclusivement voué à sa propre prorogation. S'il convient à l'École d'être en mesure d'évoluer, elle ne saurait se modifier au gré des fantaisies ou pour céder à la séduction de la nouveauté ; elle est d'abord ordonnée à satisfaire à des exigences collectives confirmées et, compte tenu des précautions énoncées antérieurement, elle exploite les ressources offertes par la psychologie. Dès lors, le rôle de la « théorie pratique » se discerne bien : il est d'assurer une médiation entre science et activité éducative quotidienne : à cet égard, autant une réflexion extérieure à son temps est vaine ou dangereuse, autant celle qui s'attache à en expliciter les vecteurs latents est bienvenue. Son utilité croît même avec la complexification incessante des problèmes socio-économiques et, donc, de formation. Au total, Durkheim définit là de façon anticipatrice ce que, aujourd'hui, on appelle praxéologie.

C'est pour ces deux raisons conjointes — connotation normative et référence à l'enfant — que l'Arrêté du 11 février 1967 — voilà également 30 ans — a banni le terme de pédagogie et retenu celui de « sciences de l'éducation ». Comme le rappelle encore M. Mialaret : « avant cette création (avant 1967), on parlait plus couramment de "pédagogie" (15) ; et il précise : « si mes souvenirs sont exacts, c'est Maurice Debesse qui lança et fit adopter l'idée d'une licence de sciences de l'éducation. Mais on n'était pas tous totalement d'accord sur ce que, en dehors de la pédagogie traditionnelle (histoire et philosophie des idées éducatives et des théories pédagogiques, sociologie de l'éducation, Compayré, Durkheim, Hubert...), on allait y mettre. Il faut se rappeler, en effet, quel était l'état de l'opinion en ce domaine à cette époque : parler de pédagogie, c'était, pour les uns, au niveau théorique, faire uniquement l'histoire et la philosophie des idées et des

théories pédagogiques, ou bien, pour d'autres, c'était tomber dans l'initiation à une pratique professionnelle étroite, se ramenant pratiquement à des recettes du "comment bien faire la classe ?"... » (16).

*
**

Au-delà du vocabulaire, ces premières remarques introduisent à caractériser la nature de la pédagogie. Celle-ci comporte en effet deux composantes, qui exigent deux démarches différentes : quel qu'en soit le mode d'élaboration — peu organisée et méthodique, polémique ou rationnel — la première a une intention normative ; ordonnée à prescrire la conduite à partir de principes, elle propose des doctrines ; quant à la seconde, là encore avec des variations de qualité, qui vont de l'empirique au scientifique, sa visée est descriptive ; elle construit des théories. Celle-là élucide le sens de la pratique considérée, pour en énoncer ou en stipuler les idéaux et les finalités ; celle-ci étudie le phénomène éducationnel comme tel, en tant que phénomène culturel dont elle analyse le fonctionnement, ce qui l'amène à connaître tant des institutions au sein desquelles il s'accomplit que des sujets sur qui il s'exerce : d'où les approches sociologique, psychologique, historique, qui, pour diverses qu'en soient les problématiques et les méthodes, ont néanmoins en commun de tendre à saisir des situations réelles, par exemple à comprendre les processus qui se déroulent au sein d'un système scolaire, ou chez un enfant en cours d'apprentissage, ou parmi les membres d'un mouvement de jeunesse.

D'une part, en effet, tout comportement éducatif renvoie inéluctablement à une conception de l'homme qui, délibérée ou latente, lui est immanente, l'anime et le régule ; quiconque se préoccupe de savoir ce qu'il fait désire l'explicitier ; et cela peut entraîner la constitution d'une doctrine, qui s'attache à fonder les normes mises en œuvre ou à en justifier de nouvelles. D'autre part, et réciproquement, toute conception de l'homme comporte, comme nécessairement, de statuer sur la formation de celui-ci, pour dire comment y investir les principes qu'elle préconise. C'est pourquoi la démarche normative procède de trois origines principales : philosophie, théologie et politique, chacune impliquant une vision de la destinée, vers la connaissance de laquelle elle tend à conduire le sujet, dans l'espoir qu'il y adhère.

Il n'est donc pas fortuit, mais logique, que les grandes religions se préoccupent de l'éducation. Loin de constituer une pression, cela relève de leur mission, même si ceux qui n'y adhèrent pas tentent de restreindre leur rôle. Plus encore, les religions du Livre — Judaïsme, Christianisme, Islam — sont, quoiqu'à des rythmes et selon des modalités variables, portées à organiser un enseignement, spécialement à apprendre à lire, pour donner accès à la Parole. On sait ce que fut, à cet égard, l'influence du Protestantisme : qu'on songe à Melançon ou à Comenius ; globalement, dans les pays occidentaux, les exemples insignes de Charles Démià, de Jean Baptiste de La Salle, de Don Bosco ou, plus près de nous, de Jacques Maritain montrent à la fois comment l'École est fille des Églises, même si l'on a ensuite tout fait pour l'utiliser contre elles, et comment la pédagogie est stimulée par la foi ; l'instruction devient, à la limite, condition ou, du moins, moyen de salut : d'où l'attention permanente dont elle est et demeure inéluctablement et légitimement l'objet (17).

Cependant, selon les époques, l'approche normative et l'approche descriptive ne jouissent pas d'une égale faveur ; sans s'exclure au point de varier en sens inverse, tout se passe comme si chacune assumait alternativement une fonction prépondérante. Ainsi, il n'est pas douteux que, jusqu'à Rousseau, c'est la première qui prévalut. En revanche, vers la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle, le désir se manifeste chez beaucoup d'en finir avec un traitement exclusivement normatif des problèmes d'ordre éducationnel, considéré soit comme arbitraire et lié à des a priori contestables ou solidaires de modes de pensée désuets, soit comme vain, infécond, impropre à transformer ou même à améliorer l'éducation, soit comme dominé par une tendance irritante à la contestation stérile. Il s'agissait alors, désormais, de mieux comprendre les processus éducatifs, pour en améliorer le fonctionnement. Pour le courant positiviste surtout, ce privilège à donner à l'étude du fonctionnement devait s'accompagner du renoncement à une démarche empirique ou approximative et de l'adoption délibérée d'une méthodologie rigoureusement « scientifique ». C'est en ce sens qu'il entend construire ce que Marc-Antoine Jullien avait sans doute été le premier à appeler la « science de l'éducation », dont Durkheim précise d'ailleurs qu'elle est « tout entière à constituer ». Sa valorisation entraîne

alors une certaine dévalorisation de la « pédagogie », quoique, en toute rigueur, celle-ci n'exclue nullement d'inclure une méthode objective. Et, de fait, le terme demeure employé chez tous les auteurs qui, à la suite de Binet, parlent de « pédagogie scientifique » ou de « pédagogie expérimentale », notamment chez Raymond Buyse, qui distingue celle-ci de la « pédagogie expérimentale ».

En fait, les approches normative et scientifique ne sont nullement contradictoires, à condition d'être situées clairement l'une vis-à-vis de l'autre. Comme l'indique à bon droit le dictionnaire de M. Laeng, « la pédagogie en tant que philosophie naquit de l'exigence de donner un fond critique valable à l'action éducative, allant de l'homme à l'homme et impliquant par conséquent les problèmes essentiels de la nature et du destin de l'humanité. Elle étudie le sujet-personne dans son évolution vers des réalisations de plus en plus élevées de la raison et de la liberté, dans son rapport typique de pensée et de volonté au cours de la vie collective (problèmes de la communication et de l'autorité) et dans son rapport avec les valeurs de la culture. La pédagogie en tant que science, surtout depuis l'époque contemporaine, a mis en évidence la nécessité d'une recherche positive, fondée expérimentalement sur des faits ; elle a pris la forme d'une étude interdisciplinaire de plusieurs sciences auxiliaires (psychologique, sociologique, anthropologico-culturelle) et d'une vérification comparée des plans, des systèmes, des méthodes et des techniques » (18).

L'on constate que, selon une chronologie un peu différente et en fonction de conjonctures socio-politiques qui lui sont propres, ce sont des problématiques très voisines qu'illustrent en Allemagne les débats sur les composantes de la « pédagogie » et ses relations avec la ou les science(s) de l'éducation (19). C'est dire que, malgré les confusions qu'elle a comportées et les polémiques dont elle a été l'objet et aussi malgré sa complexité constitutive qui tient à la nature même de l'éducation, la notion de pédagogie n'est ni désuète, ni superflue. Elle continue de désigner — exclusivement mais légitimement — l'étude de l'éducation, non scolaire aussi bien que scolaire, de l'enfant, et toute étude de l'éducation de celui-ci. Sous réserve de cette précision, nous dirons volontiers, avec M. Mialaret, qu'elle est « une réflexion sur les finalités de l'éducation et une analyse objective de ses conditions d'exis-

tence et de fonctionnement ; elle est en rapport direct avec l'action éducative, qui constitue son champ de réflexion et d'analyse, sans toutefois se confondre avec elle » (20). Mais, parmi les auteurs contemporains, M. Soëtard est, sans doute, celui qui a le plus efficacement entrepris et le plus justement réussi la réhabilitation de ce concept, en notant que « faire œuvre de pédagogie », c'est formaliser la combinaison de « la perspective philosophique », qui stipule la visée, de « la perspective scientifique », qui évalue les moyens, et de « la perspective pratique », qui arrête de manière aléatoire les conduites quotidiennes (21).

Ainsi entendue, elle se situe clairement vis-à-vis de ce que d'aucuns appellent les « sciences pédagogiques » (22), qui « n'ont pas l'aspect normatif que peut avoir la pédagogie elle-même, puisqu'elles prétendent adopter une attitude scientifique dans l'étude de cette action éducative » (23). Pour notre part, nous dirons volontiers qu'elles représentent « la perspective scientifique ». En outre, comme l'a écrit aussi M. Mialaret, la pédagogie correspond à un « sous-ensemble des sciences de l'éducation » (24). Si ces dernières investissent objectivement le phénomène éducationnel dans toute son extension, elle le traite, quant à elle, à la fois objectivement et normativement, en tant qu'il vise l'enfant. Il y a là une relation simple, dont on voit mal pourquoi la compliquer inutilement, comme pour le plaisir d'entretenir la controverse.

En revanche, sa position par rapport à la didactique est plus complexe. Celle-ci désigne soit les procédures d'enseignement et de travail, soit l'étude de celles-ci et les recherches qui en traitent. De ce fait, il est bien évident que, par son objet, elle déborde la pédagogie, puisqu'elle doit s'occuper aussi de l'éducation et de la formation des adultes, qui requièrent bien, elles aussi, des méthodes. Mais, par ailleurs, s'agissant de l'École, elle n'a de légitimité qu'en s'intégrant à la pédagogie et, via celle-ci, aux sciences de l'éducation. Au risque de heurter l'autonomisme de certains didacticiens, il faut soutenir, comme nous l'avons déjà souvent fait observer, qu'une méthode ne peut s'élaborer qu'en prenant en compte les finalités de l'acte d'enseignement et toutes les dimensions — psychologique comme sociologique, affective comme intellectuelle — du sujet apprenant, qui ne se limite en rien au sujet épistémique. La dynamique des apprentissages n'est pas réductible à la logique des notions ; elle

met en œuvre tous les paramètres que, en tant que telle, la pédagogie prend en compte. Ainsi, si la didactique se veut indépendante de la pédagogie, elle s'égaré dans un rationalisme illusoire et conduit à une vision scientiste. Si elle intègre toutes les données qui doivent l'être et se contente d'être une formalisation et une modélisation des pratiques, elle constitue sous cet angle un secteur de la pédagogie. Il y a là un dilemme auquel elle ne peut échapper. Moyennant cette précision, on peut comprendre pourquoi MM. Bertrand et Houssaye écrivent que « didactique et pédagogie sont une seule et même chose » (25). Cette formule est cependant doublement inexacte, à la fois parce que la première ne se préoccupe pas que de l'enfant et parce que la seconde n'étudie pas que l'enseignement, mais tout ce qui a trait à l'éducation.



Il reste que le débat rebondit actuellement sur un autre terrain, comme si quelque fatalité s'acharnait à vouer la pédagogie à des conflits sans cesse renouvelés mais toujours liés à de faux problèmes ou à de mauvaises manières de les poser. Elle a été, en effet, depuis quelques années, mise en cause par ceux pour qui sa prise en considération signifierait la déconsidération des contenus. Cette controverse est née, on se le rappelle, vers 1984, lorsqu'un intense mouvement éditorial orchestrait une politique régressive du Ministre de l'Éducation Nationale d'alors. Un ensemble de publications fort inégales mais généralement aussi agressives que confuses et mal pensées s'en prenait à une conception frivole selon laquelle la réussite ou le progrès de l'élève tiendraient non à la compétence disciplinaire du professeur mais à son usage de techniques d'animation de type psychosociologique. Tout se passerait alors comme si l'importance de la maîtrise des savoirs enseignés, c'est-à-dire la culture du maître, et celle de la « pédagogie » ainsi entendue variaient en sens inverse. Et ce courant, qu'on ose dire « de pensée », se poursuit aujourd'hui à travers des publications mineures, que la charité conduit à ne pas citer mais qui marquent l'opinion, y compris au sein de l'Éducation Nationale.

De tous ces ouvrages, celui de M. Milner était le plus élaboré (26). Certes, comme tous ceux de cette époque qui, concertés ou non, jugeaient avec sévérité l'évolution actuelle de l'École (27), il énonçait quelques vérités ; quoiqu'avec des

nuances, on doit déplorer avec lui l'impérialisme intolérant de certains groupes de pression, la nocivité de certains « psychosociologues », ou prétendus tels, la réduction du professeur à l'animateur, la nigauderie d'un certain groupisme, le danger d'un anti-intellectualisme trop longtemps à la mode, le mépris du savoir chez ceux à qui il se refuse, le danger de ces disciplines qui « éveillent » à on ne sait quoi, la tendance bien suspecte à valoriser « l'éducation » — laquelle ? — au détriment de l'instruction, les illusions de « l'équipe pédagogique », l'ambiguïté du tutorat, la réduction de la culture au journalisme (28).

Il n'en faut pas moins déplorer la confusion des considérations de l'auteur sur la « pédagogie ». Ainsi en va-t-il de l'essai infructueux de définition de celle-ci, qui désignerait « la théorie scientifique de l'acte d'enseignement » (29). Aussi bien, pour asseoir ses propos, il invoquait un seul ouvrage, déclaré « excellent et courageux » (30), celui de MM. Despin et Batholy : **Le poisson rouge dans le Perrier**. Quant aux sciences de l'éducation, confondues à plusieurs reprises (31), avec la pédagogie, leur pluriel serait de « Tartuffe » et il les assimile à l'astrologie (32). S'agissant de œuvres qui en relèvent, il a bien le droit de les ignorer — et il en use sans réserve — mais il ne discerne pas la contradiction majeure dans laquelle il s'installe, car écrire que « transmettre un savoir, c'est... en donner des explications claires » (33), c'est énoncer précisément l'un des objets de la pédagogie, au sens erroné où elle est ici entendue, c'est-à-dire de didactique.

M. Milner n'avait pas soupçonné que, s'il faut de la « pédagogie », c'est précisément pour permettre la diffusion du savoir ; ainsi, il participe à l'erreur de certains de ceux qu'il combat et honnit car, pour lui comme pour eux, compétence pédagogique et compétence scientifique varient en sens inverse, alors qu'elles doivent varier dans le même sens ; si certains zéloteurs peu éclairés de celle-là ont défendu le premier point de vue, il l'adopte aussi aveuglément, et là est la méprise. Enfin, en proposant une réflexion sur les fins et les valeurs, au terme de laquelle il valorise l'instruction, là encore il fait, à son insu, de la « pédagogie », mais trop courte, alors qu'il faudrait proposer une justification doctrinale élaborée de sa conception de l'École.

Il reste que cette critique de la pédagogie n'est pas fortuite. De ses origines et de son entretien,

les responsabilités sont — inégalement — partagées. Elle est d'abord imputable à ceux qui, ne percevant guère la pluralité des facteurs mis en œuvre dans l'enseignement, sont portés à assimiler théorie de l'apprentissage et théorie de la connaissance et à préconiser l'attention à la seule logique des connaissances, sans discerner la complexité des démarches d'apprentissage. Néanmoins, c'est aussi, de leur part, une réaction, incompréhensive mais très compréhensible, à la légèreté de certains « spécialistes de la pédagogie » ou de chercheurs qui, débordés par leur flamme oratoire, ont malencontreusement induit l'image erronée et caricaturale selon laquelle elle pourrait négliger la prise en compte des contenus. Ainsi en va-t-il du langage excessif, mais maîtrisé ou simplement imprudent, de tel ou tel, amenant à croire que, pour elle, peut importer la maîtrise de ce qu'on enseigne, pourvu qu'on connaisse la « pédagogie ». Il y aurait une « pédagogie générale », qui énoncerait ou édicterait des méthodes performantes, quel que soit l'objet enseigné. De ce fait, celle-ci est simultanément victime des contresens, inverses mais paradoxalement cumulatifs, d'adversaires mal informés et de zéloteurs mal inspirés, les seconds nourrissant le courroux des premiers, et inversement, alors que la légitime critique porte sur le pédagogisme, qui n'est qu'un avatar de la démarche pédagogique au sens où nous l'avons entendue et proposons qu'elle le soit.

Sans doute peu d'auteurs ont-ils tenu des propos aussi caricaturaux et soutenu que, pour enseigner l'histoire ou les mathématiques, mieux valait connaître la pédagogie que l'histoire ou les mathématiques. Il reste que des excès de langage de rhéteurs peu réfléchis et exploités par des adversaires peu scrupuleux ont pu induire le sentiment que là était la position commune des « pédagogues ». Et cela ne va pas sans entretenir de l'acrimonie à leur égard. Or, tels ne sont ni le rôle ni l'ambition de la pédagogie, qui doit s'articuler à la maîtrise des savoirs, pour aider à les rendre plus accessibles, mais ne saurait évidemment ni s'en dispenser ni s'y substituer. Encore doit-elle elle-même veiller à ne pas laisser s'accréditer cette représentation aberrante.

Les observations précédentes retentissent directement sur la manière de concevoir et de prétendre organiser la formation du corps enseignant et sur les polémiques dont celle-ci est l'objet. Elle oppose en effet les partisans du renfor-

cement de la seule compétence scientifique à ceux qui vantent une préparation essentiellement, voire exclusivement, « pédagogique ». Or un tel dilemme est, là encore, sans justification. Et il faut déplorer que, en son nom, d'aucuns privilégient la seconde conception au détriment de la première. Nul, vraisemblablement, ne l'a soutenue sous une forme radicale, mais il est grave que des propos imprudents ou légers de tel ou tel « représentant » de nos disciplines aient pu donner à penser que telle était la position de ces dernières en tant que telles. En effet, compétence pédagogique et compétence scientifique ne varient pas en sens inverse, mais dans le même sens ; elles interagissent et s'inter-renforcent. On doit d'abord maîtriser les contenus avant d'inventer les procédures appropriées à leur assimilation. Encore cela n'invalide-t-il nullement le bien-fondé d'une formation générale qui, sans rien nier de ce qui est propre à chaque matière et à chaque ordre d'enseignement, s'occupe des problèmes communs à tous. Les attitudes extrémistes et sectaires sont, en ce domaine, également déplacées et condamnables, même si, à en croire certains observateurs, ce qui se passe en certains IUFM entretient sur ce point équivoque et désarroi.

Le futur enseignant doit être mis en garde contre la prétention de recevoir une formation didactique scientifique à prétention universaliste, c'est-à-dire dont l'application comporterait une efficacité garantie, comme si elle pouvait maîtriser et neutraliser toutes les variables de la situation d'apprentissage. Sans doute fut-ce l'illusion d'une certaine pédagogie expérimentale que d'espérer, moyennant une méthodologie appropriée, la découverte prochaine, pour chaque matière, d'une progression et de procédures sûres. La vraie pédagogie trace sa voie entre la dérive scientifique et un empirisme régressif. Elle reconnaît une didactique complexe, qui prenne en compte l'ensemble des paramètres de la situation d'apprentissage et fonde des pratiques qui soient personnalisées sans être, pour autant, fortuites ou improvisées. Sainement entendue, elle ne mérite donc aucune dévalorisation. Encore faut-il que la définition en soit assez rigoureusement circonscrite pour ne pas être victime d'un usage protéiforme.

« Fortune d'un mot, lacune d'une idée ». Plus exactement, il s'agit d'un concept pertinent et même indispensable. À condition néanmoins d'être utilisé de façon stricte et maîtrisée, non au

hasard des caprices ou de l'inculture, mais en fonction de son origine et de son histoire. À cette condition, il garde toute sa validité et son utilité.

*
**

À de nombreuses reprises mais tout à fait en vain, nous avons souligné l'urgence d'une commission de nomenclature, qui s'efforcerait de statuer sur les mots et de réunir un consensus sur la manière de les entendre et de s'en servir. L'acceptation des mêmes conventions par les chercheurs compétents serait plus efficace que la publication dispersée de **dictionnaires, lexiques, ou vocabulaires** certainement très estimables mais qui, souvent, creusent les écarts et accentuent les divergences. Sans guère d'espoir, nous

renouvelons ici cet appel, en souhaitant que ce 30^e anniversaire de la **Revue Française de Pédagogie** aide à le faire entendre. C'est une des conditions de la crédibilisation et de la stabilisation épistémologique non seulement du concept qui nous occupe mais, plus largement, des sciences de l'éducation. Et ce n'est pas, à nos yeux, tâche impossible. Un accord sur la terminologie ne requiert nullement un accord sur des positions philosophiques ou politiques. Puissent seulement les spécialistes de nos disciplines ne pas croire que la sauvegarde et l'expression légitimes de l'*originalité de leur pensée* soient subordonnées à l'entretien et à la revendication illégitimes de l'anarchie de leur langage.

Guy Avanzini
Université Lumière - Lyon 2

NOTES

- (1) G. Mialaret, **Les sciences de l'éducation**, Paris, PUF, 1984, p. 3.
- (2) Id. p. 3.
- (3) G. Mialaret, **Pédagogie générale**, Paris, PUF, 1991, p. 6.
- (4) L. Cellerier, **Esquisse d'une science pédagogique**, Alcan, Paris, 1890, p. 7.
- (5) O. Reboul, **La Philosophie de l'éducation**, Paris, PUF, 1989, 126 p.
- (6) Cf. F. Buisson, **Dictionnaire d'instruction primaire**, Paris, Hachette, 1888, pp. 22-38.
- (7) F. Hotyat et D. Délépine-Messe, **Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne**, Paris, Nathan, 1973, pp. 228 et 229.
- (8) Éditorial, **Revue Française de Pédagogie**, n° 1, décembre 1967, p. 7.
- (9) G. de Landsheere, **La recherche en éducation dans le monde**, p. 13.
- (10) Id. p. 13.
- (11) G. Avanzini, **Introduction aux sciences de l'éducation**, Toulouse, Privat, Ed. 1992, 198 p.
- (12) E. Durkheim, **Éducation et sociologie**, Paris, PUF, Ed. 1966, p. 67.
- (13) R. Hubert, **Traité de pédagogie générale**, Paris, PUF, 1952, p. 7.
- (14) Id.
- (15) G. Mialaret, **L'éducateur, le pédagogue, le chercheur**, Paris, P.U.F, 1993, p. 162.
- (16) Id. pp. 164-165.
- (17) C'est ce constat qui a suscité à l'ISEA, que dirige M. Soëtaud, au sein de l'université Catholique de l'Ouest, le colloque organisé en 1995 sur **la pédagogie chrétienne : variables et invariants** (Paris : Éditions Don Bosco, 1996, 350 p.).
- (18) M. Laeng, **Vocabulaire de pédagogie moderne**, Paris, Le Centurion, 1974, pp. 208-209.
- (19) D. Geulen, **Les sciences de l'éducation en Allemagne**, **Cahiers Binet-Simon**, n° 645-4, 1995, pp. 87-102.
- (20) G. Mialaret, **Pédagogie générale**, p. 7.
- (21) M. Soëtaud, **De la science aux sciences de l'éducation : France, où est ta pédagogie ?**, **Rassegna di pedagogia**, N° 4, oct.-nov. 1985, p. 248.
- (22) Ainsi, M. Debesse et G. Mialaret, **Traité des sciences pédagogiques**, Paris, PUF, 8 tomes. On s'étonnera cependant que sous ce titre soit publié un tome 8 intitulé : **Éducation permanente et animation culturelle**. Il s'agit ici, en effet, d'adultes.
- (23) G. Mialaret, **l'éducateur...**, p. 172.
- (24) Id.
- (25) Y. Bertrand et J. Houssaye, **Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence, l'exemple du triangle**, **Les sciences de l'éducation**. Pour l'ère nouvelle, 1-1995, pp. 7-23.
- (26) J.-C. Milner, **De l'École**, Paris, Seuil, 1984.
- (27) Notamment ceux de MM. Benoist, Maupas, Maschino, Jumilhac ou de Mme de Romilly.
- (28) Mme Isambert-Jamati a analysé cette série de livres in **Revue Française de Pédagogie**.
- (29) J.-C. Milner, op. cit., p. 72.
- (30) Id., p. 74.
- (31) Id., p. 73.
- (32) Id., p. 110.
- (33) Id., p. 109.