

## LA FORMATION EN PEDAGOGIE: SPECIFICITÉ ET ILLUSIONS

**Teacher training: *specificity and illusion***

JEAN HOUSSAYE\*

### **Resumen**

El autor busca entender las dificultades de la formación de los profesores, teniendo en cuenta la complejidad de la pedagogía. El comienza por definir la pedagogía, señalando las características generales y de ahí derivar su especificidad. Esto último permite a su vez comprender esto que podría ser una formación pedagógica inicial, esclareciendo las ilusiones que la amenazan y relevando la noción de práctica que supone la pedagogía y la formación en pedagogía.

### **Abstract**

*Bearing in mind how complex pedagogy is, the author seeks to understand the difficulties in teacher training. He starts by defining pedagogy, pointing out its general characteristics and moving towards its specificity. The latter allows understanding what an early teacher training could be, clarifying illusions which may interfere and moving away from the practical notion that pedagogy and pedagogical training imply.*

---

\* Professeur a la Université de Rouen - CIVIIC. Sciences de l'Éducation.

Il y a toujours eu deux traditions en matière de production de propos sur l'éducation: celle des théoriciens de l'éducation: les philosophes, puis les scientifiques de l'éducation (psychologues, sociologues, historiens, responsables administratifs, etc); celle des pédagogues, soit celle des praticiens-théoriciens de l'éducation. Il y a bien entendu toujours eu des liens entre ces deux catégories d'émetteurs, mais la naissance de la science de l'éducation puis des sciences de l'éducation s'est faite sur la volonté d'une tradition de faire disparaître l'autre comme légitime pour établir les propos et les actions en éducation. La lignée Platon, Rousseau, Durkheim, Piaget a voulu exclure et se substituer à la lignée Socrate, Pestalozzi, Dewey, Freinet pour célébrer la mort de la pédagogie. Et les praticiens se sont vus ravir le droit et la légitimité d'élaborer le savoir pédagogique. Ceci a eu des conséquences dramatiques, en particulier pour ce qui est de la formation des professionnels de l'éducation. On peut ainsi avancer que la science de l'éducation puis les sciences de l'éducation se sont constituées sur le meurtre de la pédagogie. Et c'est ce qui fait que la pédagogie et les sciences de l'éducation fonctionnent comme une illusion réciproque.

Dans cette perspective, il nous semble que la première urgence est bien de définir la pédagogie. Pour nous, la pédagogie n'est pas un champ (qui rassemblerait les métiers de l'enfance et les métiers des adultes); la pédagogie n'est pas un champ disciplinaire (à côté de la philosophie, de la sociologie ou de la psychologie); la pédagogie n'est pas un objet (des pratiques et des conceptions à analyser selon des approches disciplinaires ou méthodologiques); la pédagogie n'est pas une qualité (un savoir-faire ou un savoir-être à faire savoir); la pédagogie n'est pas une position idéologique (les "pédagos" opposés, par exemple, aux républicains).

La pédagogie est une démarche spécifique. Qu'est-ce à dire?

## **1. Pour une définition de la pédagogie**

Si **la pédagogie** est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même

personne, le pédagogue est avant tout un praticien-théoricien de l'action éducative. Le pédagogue est celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que s'origine, se crée, s'invente et se renouvelle la pédagogie. Par définition, le pédagogue ne peut être ni un pur et simple praticien, ni un pur et simple théoricien. Il est entre les deux, il est cet entre-deux. Le lien doit être à la fois permanent et irréductible. Car le fossé entre la théorie et la pratique ne peut que subsister (cf. Soëtard, 1981). C'est cette béance qui permet la production pédagogique. En conséquence, le praticien en lui-même n'est pas un pédagogue, il est le plus souvent un utilisateur d'éléments, de cohérences ou de systèmes pédagogiques. Mais le théoricien de l'éducation comme tel n'est pas non plus pédagogue; penser l'acte pédagogique ne suffit pas. Seul sera considéré comme pédagogue celui qui fera surgir un "plus" dans et par l'articulation théorie-pratique en éducation. Tel est le chaudron de la fabrication pédagogique.

Voici reconnue la voie spécifique de la pédagogie. Entendons-nous bien: ce qui doit rester en pédagogie, c'est certes une proposition pratique mais en même temps une théorie de la situation éducative référée à cette pratique, soit une théorie de la situation pédagogique. Il reste à préciser les caractéristiques principales d'une telle démarche. Nous en distinguerons quatre: l'action, l'enracinement, les ruptures, la médiocrité.

Il faut bien entendu commencer par **l'action**, puisqu'elle renvoie directement à la nécessité de la pratique. En pédagogie, on ne peut faire l'économie du "faire", dans la mesure où, d'une manière ou d'une autre, il reste à la source du "dire". On connaît Freinet comme l'inventeur de multiples techniques (imprimerie, correspondance, etc.); n'oublions pas non plus qu'il a été obligé de créer une école privée laïque. Robin, à la tête de son orphelinat, ne cessera d'inventer des instruments pédagogiques et d'observation. Dewey n'hésitera pas à créer une école-laboratoire pour confirmer, affiner et rendre crédibles ses idées. Neill ouvrira une école de l'éducation de la liberté. Fröbel

se tournera vers les jardins d'enfants après les créations d'écoles. Rogers ne cessera d'agir autrement pour former autrement. Cousinet et Ferrière lanceront mouvements et revues pour rassembler, coordonner, diffuser, défendre les multiples tentatives d'éducation nouvelle. Makarenko considèrera toujours qu'un moyen éducatif doit être tiré de l'expérience et de l'observation plus que de la raison, car la vérité doit surgir de l'évidence de l'action. Decroly sera tellement un homme de terrain et d'action qu'il n'a pas laissé d'ouvrage général de théorisation. Pour "donner chair" à "L'Emile", Pestalozzi ne cessera de fonder des écoles et des laboratoires pédagogiques.

Mais l'action n'a de sens que parce qu'elle témoigne de **l'enracinement**. Celui-ci relève de plusieurs ordres qui montrent bien qu'un pédagogue est un être historique situé dans son époque, porteur de son époque et de ses questions. On peut établir toute une suite du côté des influences pédagogiques: Pestalozzi s'enracine dans Rousseau; Fröbel garde Pestalozzi comme référence constante; Dewey cherche à les prolonger; Makarenko les lira avant de prendre ses fonctions; Freinet visitera les pédagogues de Hambourg et de l'URSS; Rogers se situera dans la mouvance de Dewey et Kilpatrick; Ferrière et Cousinet chercheront à connaître les expériences anglaises, françaises, allemandes, suisses, américaines, etc... Il faut aussi repérer les influences philosophiques ou scientifiques: l'évolutionnisme et la psychologie expérimentale chez Decroly; le vitalisme et Lamarck chez Freinet; William James et les philosophies des interactions sociales (contre les diverses formes de dualisme) chez Dewey; une certaine psychanalyse chez Neill; le spiritualisme et l'idéalisme chez Fröbel; l'idéalisme spiritualiste chez Steiner; le positivisme et le fouriérisme chez Robin; l'existentialisme chez Rogers... La politique est elle-aussi très présente: le communisme pour Makarenko; le socialisme libertaire pour Robin; le radicalisme pour Steiner; la démocratie pour Dewey... Reconnaissons enfin les enracinements psychologiques et sociaux plus personnels: la fidélité à un monde rural paysan et artisanal d'un Freinet; la révolte contre le père d'un Neill; la recherche de la mère d'un Fröbel...

Mu par le désir d'agir, appuyé sur ses enracinements, le pédagogue va concevoir **des ruptures**. C'est Pestalozzi qui refuse de s'en remettre à la seule volonté politique et qui veut désormais fonder la politique sur l'éducation. C'est Ferrière qui, après son illumination au contact de H. Lietz et sa véritable vocation pour l'éducation nouvelle, voudra rompre avec la guerre au moyen de l'école active. C'est Robin qui n'aura de cesse que de combattre le cléricanisme et le patriotisme militariste à l'école, sans parler de la séparation des sexes. C'est Dewey, Decroly, Cousinet et Rogers qui lutteront contre la pédagogie traditionnelle autoritaire et l'enseignement au nom de la confiance en l'enfant et de l'apprentissage. C'est encore Robin, Fröbel, Makarenko, Freinet, Ferrer qui, chacun pour favoriser l'épanouissement de leur homme nouveau, n'hésiteront pas à affronter l'hostilité des notables et des inspecteurs. C'est Neill qui voudra lutter contre la société industrielle de la misère, contre les guerres, les camps de concentration, contre la religion et le moralisme, le tout au nom de la psychanalyse, de l'amour et de la liberté...

L'action, l'enracinement, les ruptures certes, mais aussi ceci: **la médiocrité**. Certes elle est indéniable sur le plan du principe, dans la mesure où la théorie et la pratique ne peuvent se réduire l'une à l'autre. La pratique déborde toujours la théorie, de même qu'il existe toujours d'autres moyens théoriques pour exprimer le non-dit de l'action. Mais la médiocrité se rencontre aussi très fortement dans l'expérience quotidienne. Humain, oui; trop humain, le pédagogue! Quel est donc celui d'entre eux qui ne l'a pas vécu dans sa chair? Ferrière devra renoncer, après expérience, à conduire un groupe d'enfants en raison de sa surdité. Fröbel devra quitter la direction de son établissement, se verra refuser ses différents projets d'école, créera alors des jardins d'enfants qui seront interdits. Robin, sans parler de ses interrogations sur la trop lourde hérédité des enfants qui lui sont confiés, sera destitué de la direction de son orphelinat en conseil des ministres. Cousinet sera certes inspecteur mais sa notoriété le desservira plutôt dans l'administration. Neill passera d'un rêve d'expansion de son expérience par tâche d'huile à une stratégie de survie par préservation.

Freinet sera rayé de l'éducation nationale et son mouvement ne sera pas reconnu malgré son obstination, quitte à se vider au fur et à mesure soit par récupération soit par stigmatisation (pédagogie pour enfants difficiles). Makarenko, après avoir surmonté victorieusement les refus administratifs, se demandera si ses efforts sont vraiment récompensés, si les jeunes ne vont pas s'empresse d'oublier ou de trahir les principes d'une telle éducation. Dewey, Rogers, Neill, en sont "réduits" à se désaisir de leurs savoirs-certitudes pour s'en remettre à l'apprentissage, la curiosité et la démarche des enfants. Pestalozzi, après avoir souvent fermé ses établissements, ne pourra au bout du compte que fermer sa "grande réussite" d'Yverdon. N'est-ce pas le signe que, comme l'avait si bien vu Rousseau, la fin de l'éducation ne peut qu'échapper à l'éducateur et à ses dispositifs? N'oublions pas enfin Ferrer qui, en tombant sous les balles du peloton d'exécution, trouvera encore la force de crier "Vive l'école moderne!"

Bref, c'est non seulement dans ses conditions extrinsèques, mais c'est encore dans ses conditions intrinsèques que l'acte pédagogique doit en quelque sorte affronter et intégrer l'échec. Tout se passe comme si l'échec était une nécessité en pédagogie. Sans oublier cependant que l'échec est une réalité dynamique, car c'est lui qui signifie cette béance entre la théorie et la pratique. L'échec est à la fois le lien entre les deux, l'impossibilité même de les réduire l'un à l'autre, et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble. Un tel échec est multiforme, il renvoie aux mouvements entre la théorie et la pratique, entre la réalité et l'idéal, entre le présent et l'avenir, entre le système et l'attitude, entre l'instruction et l'éducation, entre les techniques et les fins, entre la domestication et l'affranchissement, entre l'analyse simplificatrice et les ruptures de la complexité, entre l'adaptation à un système et la modification de ce même système, entre la perspective théorique et ce que l'on fait quotidiennement. Pour le pédagogue, l'échec, défini ainsi, est dynamique (jusqu'à un certain point, bien entendu!)... Pour autant, ne confondons pas l'échec en tant que processus constitutif de la pédagogie et l'échec de la formation pédagogique.

## 2. L'échec de la formation pédagogique

On peut considérer la formation comme le bourreau de l'éducation. En ce sens que ce qui caractérise le bourreau, c'est qu'il s'acharne à la fois à faire parler et à nier, à faire avouer et à raccourcir. Or c'est bien là une image adaptée à la formation pédagogique. Nous allons poser que, faute de respecter la nature de la formation pédagogique, la formation manque habituellement l'éducation des formés mais qu'elle l'admet d'autant moins qu'elle a la justification de faire mieux ou de faire mieux faire. Voilà la piste à privilégier qui permet d'examiner la spécificité de la formation pédagogique. Nous allons privilégier la question de la formation pédagogique initiale car elle paraît beaucoup plus délicate que la question de la formation permanente au regard de la nature de la formation pédagogique. Les propos vont suivre deux phases: la nature de la formation pédagogique initiale, la nature de la formation de la raison pratique.

### 2.1. *Nature de la formation pédagogique initiale*

Nous partirons d'un constat établi en réponse à la question suivante: qu'est-ce que la recherche pédagogique contemporaine nous apprend sur la formation initiale? En sachant qu'une telle question concerne la formation des enseignants qui, dans l'état actuel des choses, dure deux années. La transposition ne va pas de soi par rapport au domaine de la formation des animateurs de centres de vacances et de loisirs. Cependant, elle peut très bien être faite en matière de dispositifs et de réflexion sur la formation pédagogique. Ce constat, nous le reprendrons d'un spécialiste patenté de ces problèmes, à savoir Huberman. Qu'en retirait-il? Ceci: "La recherche empirique actuelle tend à confirmer l'idée que la formation initiale, dans sa forme usuelle, est relativement inopérante. Ces recherches sont devenues relativement redondantes, c'est-à-dire qu'elles produisent des données semblables dans des contextes divers, à des moments différents et à travers des méthodes d'enquêtes très variées. Il existe également des recherches indiquant des dispositifs plus adéquats... Ces dispositifs

restent, toutefois, sur la périphérie des institutions principales, vraisemblablement parce qu'ils appellent à des restructurations majeures qui dépassent les énergies et les volontés des institutions en place" (1987, p. 13).

Voilà qui avait au moins le mérite d'être clair: la formation pédagogique initiale est inopérante! Et on ne peut pas liquider une fois pour toutes la question en prétendant qu'elle ne peut que l'être, même si la sortie est élégante, car quoi qu'il en soit certains lieux ont bel et bien comme fonction cette même formation pédagogique. A supposer qu'une telle formation ne puisse être qu'inopérante, ce que l'on peut aussi soutenir sous un certain angle, il reste à déterminer jusqu'à quel point elle doit l'être. On se trouve donc en présence d'une critique au moins indirecte de la formation initiale, notamment en ce qui concerne la gestion pédagogique du groupe.

Certes, il est possible qu'un débutant ne soit jamais "bien" préparé, que la prise de fonction soit toujours un choc qui représente un saut qualitatif important, quelle que soit la qualité de la formation reçue. Il n'empêche, toujours selon Huberman, que l'on sait comment favoriser un atterrissage plus en douceur. Plusieurs études montrent que la formation initiale peut déboucher sur une prise en charge qui suscite beaucoup moins de préoccupations initiales (et n'allons pas dire que la qualité de l'intervention est liée à la plus forte dose de préoccupations!).

Contentons-nous de relever très rapidement trois caractéristiques qui permettent de définir de telles formations. En premier, il s'agit d'un dispositif "clinique" de formation qui permet au futur intervenant de faire face à des situations réelles individuelles ou collectives par rapport auxquelles il opère le cycle suivant: diagnostic, hypothèse, décision, intervention, contrôle des effets. Les candidats doivent pouvoir se regarder faire, obtenir un feed-back, et surtout pouvoir refaire et obtenir un nouveau feed-back. Il ne suffit donc pas de s'entraîner, d'observer autrui, de demander ou de recevoir un feed-back, il faut aussi pouvoir en discuter, par rapport à des questions ou des observations précises (ce qui condamne la plupart des stages et

des suivis de stages actuels). En second, il apparaît que la mise en responsabilité doit être progressive. Le système stages - formation méthodologique (leçons-type) - formation théorique (cours ou discussions) est inadapté, car il fait des stages des exercices de “survie” débouchant sur un pragmatisme généralisé et non sur un professionnalisme diversifiant; quant aux cycles théoriques, déconnectés le plus souvent de ce vécu, ils ont surtout un statut d’oasis. La séquence qui amène le candidat à la maîtrise progressive de l’animation est plutôt la suivante: périodes d’observation, périodes de prise en charge minimale (un élève, un groupe, un atelier), périodes de prise en charge plus forte, périodes de prise en charge entière, le tout avec un suivi constant et armé. En dernier lieu, on relèvera que la prise en charge initiale se fait de façon d’autant moins problématique que le jeune en formation dispose d’une variété de modes d’animation du groupe. Bref, si l’on peut dire, même si le tableau des résultats de la formation pédagogique initiale est plutôt sombre, on peut encore garder espoir. Quelque chose est possible.

Après avoir repris ce constat de l’échec des institutions actuelles de la formation initiale, nous pouvons aller plus loin en nous attachant au terme même de pédagogie puisque c’est lui qui justifie l’entreprise de la formation pédagogique. On posera que le savoir pédagogique existe, qu’il a une spécificité, qu’il est problématique et fort fragile. Il peut ainsi se perdre dans **cinq illusions de savoir ou de savoir-faire**. Ce qui permet de poser la question de ce qui donne compétence pour former, de ce qui “qualifie” un formateur.

La *première illusion* du fondement du savoir pédagogique est celle du savoir disciplinaire: je suis “savant” dans telle matière et par conséquent je suis “savant” dans le savoir-faire de cette matière (je “sais” la psychologie de l’enfant et donc je sais comment la faire acquérir aux stagiaires). La *seconde illusion* est celle du savoir didactique: je suis spécialiste de la compréhension du comment-faire-savoir tel savoir disciplinaire et par là même je peux en déduire le savoir-faire du savoir (je “sais” comment fonctionnent les conceptions des apprenants dans tel domaine et donc je sais comment les faire

prendre en compte dans le vécu de la classe). La *troisième illusion* est celle du savoir des sciences de l'éducation: je suis capable de comprendre comment fonctionne, sous un angle ou un autre, dans telle optique ou telle autre, la situation éducative; je peux donc éclairer le savoir-faire et peut-être même régir ce savoir-faire en toute connaissance de cause (je "sais" la psychologie de l'enfant et donc je sais comme faire en sorte que les formés s'y prennent bien avec les enfants). La *quatrième illusion* est celle du savoir de la recherche: je sais comment faire comprendre, au moyen de tel ou tel instrument qualitatif et/ou quantitatif, et j'estime que ce faire savoir est un bon moyen de découvrir le savoir-faire, un peu comme si l'expérience se réduisait à l'expérimental (je "sais" construire et évaluer de façon précise, en termes de référentiels d'objectifs ou de compétences, le projet d'une personne ou d'un établissement, et donc je sais apprendre à faire fonctionner une classe ou une institution). La *cinquième illusion* est celle du savoir-faire: dans ma situation d'encadrement, je fais ou j'ai fait la preuve de mon savoir-faire et je suis donc qualifié pour le faire-savoir (je suis ou j'ai été un bon professeur ou directeur et je suis donc qualifié pour former les autres).

S'il est possible que le savoir pédagogique s'enrichisse de ces différents savoirs, il ne peut s'y réduire, car il a une spécificité. Baser une formation sur ces compétences, c'est ne pas respecter la nature du savoir pédagogique. Attention cependant! Cela ne signifie nullement que, dans les organismes de formation, il n'y ait pas du savoir d'acquis. Et, après tout, quand on fonctionne sur ces illusions, ce savoir d'acquis n'est peut-être pas négligeable. Tel formateur va rendre ses stagiaires très forts sur les stades du développement de l'enfant, les théories de l'apprentissage, les représentations des élèves ou les typologies de la violence. Des directeurs seront capables de décliner un projet éducatif de façon conforme et réfléchi. De tels savoirs ne nuisent pas. Seulement, au regard de leur pratique pédagogique, ce savoir ne leur "servira" à rien, il ne sera pas utilisable, il n'armera pas leur comment-faire. On passera donc à côté d'une formation pédagogique à proprement parler.

Un stagiaire pourra même être très satisfait de sa formation en institution au regard des savoirs qu'il a acquis ou de l'expérience de groupe qu'il a faite. Il reste que ces savoirs ne le concernent pas en tant qu'apprenti, ce qui est pourtant le sens de sa présence dans ce lieu de formation. Et c'est ici que l'on touche le caractère initial de la formation pédagogique sous un trait essentiel: les apprentis ne peuvent croire à ce qu'on leur dit et profiter de ce qu'on leur montre que si cela rejoint directement et s'inscrit dans ce que eux font. Seul le faire, le leur, peut faire foi et faire sens. Mais, après tout, n'est-ce pas normal? Car ils sont là pour être mis en demeure de faire et donc pour acquérir ce savoir-faire problématique, pour élaborer leur savoir à partir de leur savoir-faire. La formation pédagogique initiale ne peut donc pas déroger à la nature de la pédagogie, si l'on veut bien considérer que celle-ci est l'enveloppement mutuel de la théorie et de la pratique par la même personne, sur la même personne. Si les cinq démarches que nous venons de présenter fonctionnent comme des illusions dans ce lieu, c'est précisément parce qu'elles ne respectent pas la nature de la formation pédagogique initiale. Ce qui fait que les pédagogues, formateurs ou formés, ont bien du mal à s'y retrouver.

Un futur pédagogue ne peut constituer son savoir-faire qu'à partir de son propre faire; ce n'est que sur cette base que le savoir, en tant qu'élaboration théorique cette fois, se constitue. On ne peut court-circuiter cette base. Les jeunes sont à la recherche de "recettes", de "routines", d'outils pédagogiques qui leur permettent de se reconnaître un premier savoir-faire, un certain savoir-faire. Car les jeunes en formation ont besoin d'acquérir ce qu'ils n'ont pas, à savoir "de l'expérience", entendue comme la connaissance acquise par l'épreuve personnelle que l'on fait des choses de l'éducation. Nous pensons que l'on peut aller jusqu'à dire que la spécificité d'une formation pédagogique, qu'elle soit initiale ou continuée, n'est pas de réfléchir à ce que l'on va faire ni à ce que l'on doit faire, mais plutôt de réfléchir à ce que l'on a fait. D'ailleurs les mouvements pédagogiques fonctionnent sur cette base.

En pédagogie, l'expérience est première, même pour un débutant, surtout pour un débutant. Sera donc utile et moteur tout ce qui suscite chez un apprenti de l'expérience, soit un savoir-faire qui recouvre au moins trois éléments: premièrement, un savoir du savoir-faire (dans telle situation, je m'y suis pris comme cela et ça a donné telle chose); deuxièmement, un savoir pour le savoir-faire (telle expérience faite dans telle circonstance est peut-être transposable dans telles autres occasions); troisièmement, un savoir à partir du savoir-faire, savoir qui renvoie à cette réflexion et cette théorisation propres à l'articulation théorie-pratique en pédagogie. L'expérience est donc à la fois un préalable, un moyen et un but en formation initiale.

## 2.2. *Nature de la formation de la raison pratique*

Il faut donc penser la formation comme expérience. Différents courants s'inscrivent dans ce que l'on appelle la formation "expérientielle". C'est déjà ce que Rousseau réclamait dans son éducation par les choses, qui se distingue à la fois de la simple maturation et de l'éducation par les hommes. Ne nous leurrions pas pour autant: la formation par l'expérience ne supprime pas le formateur, elle le déplace simplement dans le dispositif de formation. Les formateurs sont toujours là mais ils sont au service de ce qui surgit par le dispositif expérientiel mis en place (qui n'est jamais un dispositif expérimental au sens scientifique du terme).

Quelles sont les *caractéristiques* d'une telle formation expérientielle? En premier lieu, l'expérience est englobante, c'est un processus qui implique toutes les dimensions de la personne (affectif, rationnel, corporel sont toujours étroitement mêlés). La personne en formation va se donner comme "massive", pleine de sa réalité, porteuse de tout son vécu, peu distanciée de tout son monde. En second lieu, l'expérience articule continuités et ruptures, capitalisation de l'acquis et épreuve de la nouveauté, destruction du vécu immédiat et réélaboration réflexive, résistances aux prises de conscience et ouvertures vers des incertitudes. En troisième lieu, la formation expérientielle s'oppose à la formation institutionnelle, dans la mesure

où celle-ci semble séparer l'apprentissage de l'expérience, faire précéder l'expérience (stage pratique) par ce qui se présente comme un apprentissage, une préparation (stage théorique), quitte à vouloir ensuite "reprendre" l'expérience dans un nouvel apprentissage (stage de perfectionnement, d'approfondissement ou de spécialisation).

En même temps, cette notion d'expérience est ambiguë car elle renvoie aussi bien à *l'expérimental* qu'à *l'expérientiel*. Le premier fonctionne sur le paradigme de l'expérimentation scientifique, le second sur le paradigme herméneutique qui, lui, relève d'une quête du sens. La structure actuelle de la formation s'inscrit dans le paradigme expérimental (savoir - appliquer - contrôler). Pourquoi? Parce que le courant dominant de l'Éducation nouvelle était de cet ordre. La psychopédagogie en était la preuve. Les stages ont été institués pour former les futurs professeurs et éducateurs. Soit. Mais quel fut le modèle de formation sous-jacent? Le modèle expérimental qui suppose que l'on parte de savoirs établis pour les faire acquérir aux stagiaires dans un lieu spécifique adéquat (la formation théorique - et le mot théorique prend ici tout son sens) afin que ces derniers puissent les appliquer (les réutiliser de façon conforme) lors de leur mise en expérience (stage pratique).

Un tel schéma de formation exclut-il totalement le savoir expérientiel au cours de la formation théorique? Non, si le stagiaire a déjà une expérience réelle de la réalité éducative à laquelle il se prépare (et ceci explique pourquoi les enseignants, dans leur formation, sont toujours "lestés" de leur propre expérience d'élèves). Auquel cas, on est d'ailleurs davantage dans un processus de formation pédagogique permanente plutôt qu'initial, ce qui permettait au dispositif de trouver et garder son sens. Mais, quand le stagiaire n'a qu'une expérience préalable très restreinte et limitée de ce à quoi renvoie la formation, le modèle de formation expérimental se révèle rapidement inadéquat en termes de formation pédagogique (pas obligatoirement en termes de nécessité institutionnelle). Est-ce à dire qu'aucun expérientiel n'est acquis lors du stage pratique? Nullement, mais ce n'est peut-être pas celui que l'on attendait et il sera souvent

trop tard pour problématiser l'expérience et en faire la base de la formation. Il faut d'ailleurs se souvenir que, dans l'Education nouvelle elle-même, certains courants ont récusé le modèle expérimental pour prôner le modèle expérientiel; bien des courants pédagogiques encore vivants en témoignent, qu'il s'agisse de Freinet, de Oury, du GFEN et de quelques autres.

Quand on s'inscrit dans un modèle expérientiel de formation, on ne donne pas la priorité (au sens de premier moment du dispositif) au savoir sur la réalité à prendre en charge, mais à la confrontation à cette même réalité. Loin d'être chassé, *le formateur a au moins une double fonction*: empêcher que la réalité soit oubliée, recouverte par le factice; mettre le formé en contact avec une réalité, et autrement que sur le mode de l'anticipation, de la prévision ou de la projection. Ce qui signifie que, dans l'acte de formation lui-même, on a affaire à une triade (immédiatement présente): formateur/stagiaire/réalité. C'est cette dernière qui énonce les termes du problème, non le formateur. Dans l'exploration des éléments et contraintes de la situation, que favorise le formateur, le stagiaire est en fait confronté à la réalité, non au formateur comme tel. Ce qui permet d'éviter les pièges de la relation duelle, le face-à-face de deux volontés ou le jeu de miroir de deux fantasmes. Des médiations sont ainsi créées. Certes la dyssimétrie formateur/formé fait partie de l'ordre des choses, mais elle risque de s'épuiser dans la constatation d'une supériorité de savoir qui ne saurait à elle seule justifier aucun pouvoir. Une formation expérientielle peut se décrire comme l'ensemble des situations où les formés, par l'intermédiaire des formateurs, peuvent faire l'expérience de la réalité.

La formation pédagogique suppose donc que l'on reste dans l'ordre de la raison pratique. Il s'agit bien de tenir les deux termes, raison et pratique, et non pas de réduire l'un à l'autre. Par contre, ceci signifie que la formation n'est pas d'abord de l'ordre de la raison théorique, c'est-à-dire qu'elle n'est pas d'abord savoirs élaborés par les diverses sciences. La raison pratique concerne l'action sensée en général et la formation en particulier. Entre le rationnel (technico-

scientifique) et l'irrationnel (l'inconnaissable ou le manipulable) peut se dégager le domaine du raisonnable. Le terme de praxis désigne ce que l'on entend par raison pratique; le savoir pédagogique est de cet ordre. Il n'y a pas de science de la praxis qui fonderait un faire (et un savoir-faire) transparent et scientifiquement fondé. La praxis relève de l'imprévisibilité et de l'opacité. Elle exige certes lucidité et réflexion, mais elle n'est jamais l'application d'un savoir antérieurement formé et complet. Loin de constituer un préalable, la théorie émerge plutôt de l'activité elle-même dans une dialectique entre élucidation et transformation du réel. En formation, la réalité est contingente et sa compréhension reste vraisemblable. C'est la prudence (non timorée!) et non la science qui est au principe de l'action sensée. La formation doit donc respecter la nature même de la raison pratique.

Nous pouvons maintenant estimer que, quand la formation se donne comme le moyen de l'éducation et quand cette même formation ne respecte pas la spécificité de la formation pédagogique, elle participe au processus de négation de la pédagogie et que par là elle est un moyen de réduire l'éducation en voulant la faire avouer qu'elle est théorie pure, science ou technique. La formation se fait ainsi bourreau de l'éducation quand elle ne respecte pas la nature de la démarche pédagogique. N'est-ce pas, malheureusement, le cas le plus fréquent? Mais, au fait, quand on parle de formation pédagogique, qu'ajoute le terme formation au terme pédagogie? Ne désigne-t-il pas le processus en tant que tel, auquel cas c'est la nature même de la pédagogie qui est ainsi visée? Ce qui reviendrait à dire que le terme formation n'est qu'un doublon de la pédagogie. Parler de formation n'est qu'un moyen de désigner le processus pédagogique, mais sans en parler, pour le nier ou pour le sublimer. Faut-il alors aller jusqu'à considérer que la formation est le bourreau de la pédagogie? Elle serait le moyen de se faire passer pour elle tout en la faisant passer, elle, aux oubliettes.

Dès lors, on peut comprendre que la pédagogie soit constamment menacée de sombrer dans le malentendu. Il est beaucoup plus facile

de la nier que de la respecter. Si sa nature n'est pas assumée, si sa spécificité n'est pas reconnue, si sa formation n'est pas assurée, elle n'est plus perçue que dans le malentendu. Et le malentendu engendre le malentendu, il le nourrit, il l'entretient. Ce que l'on peut appréhender de façon caricaturale par cette double affirmation: les enseignants n'aiment pas les pédagogues; les pédagogues n'aiment pas les enseignants. Il serait certes intéressant de déployer les deux faces de ce miroir, mais ceci risquerait de nous entraîner trop loin... Contentons-nous de rappeler, à l'issue de ce parcours, que ce que nous voulons établir, maintenir et défendre, c'est que la pédagogie représente un type de savoir spécifique qui est fait d'une articulation singulière et originale entre:

- des pratiques constitutives et indispensables,
- des conceptions scientifiques référées aux différents domaines développés au sein des sciences de l'éducation,
- des convictions normatives liées à un système de propositions, de choix et de valeurs.

Cette voie-là, cette voix-là mérite d'être parcourue et entendue, encore et toujours, et quoi qu'il en soit plus que jamais en éducation. Nul ne peut se substituer à elle. Sinon dans la suffisance et l'insuffisance.

## **Bibliographie**

**Altet M.** (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

**Astolfi J.-P.** (1992), *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.

**Castoriadis C.** (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.

**Charbonnel N.** (1988), *Pour une critique de la raison éducative*, Berne, Peter Lang.

**Charlot B.** (1995), *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*, Paris, ESF.

**Château J.** (1967), "Pour une éducation scientifique", in *Revue française de Pédagogie*, Paris, IPN, 1.

- Claparède E.** (1905), *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève et Paris, Kundig et Fischbacher, 1922.
- Crahay M. et Lafontaine D.** (1986), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor.
- Develay M.** (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- Durkheim E.** (1985), "Nature et méthode de la pédagogie", in *Education et sociologie*, Paris, PUF.
- Fabre M.** (1994), *Penser la formation*, Paris, PUF.
- Freinet C.** (1967), *L'éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé (1946).
- Gillet P.** (1987), *Pour une pédagogie, ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF.
- Hameline D.** (1985), "Le praticien, l'expert et le militant", in Boutinet J.-P. et alii, *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan.
- Hameline D.** (1985), article "Pédagogie", in *Encyclopaedia Universalis*.
- Hameline D.** (1993), "L'école, le pédagogue et le professeur", in Houssaye J. et alii, *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- Hameline D.** (1993), "L'école, le pédagogue et le professeur", in *La pédagogie: Encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- Houssaye J.** (1991), "Les 105 ans des sciences de l'éducation: fin de la pédagogie?", in *Sciences de l'éducation, sciences majeures*, Paris, Editions EAP.
- Houssaye J.** (1993), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF (direction).
- Houssaye J.** (1994), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, A. Colin (direction).
- Houssaye J.** (1995), *Quinze pédagogues. Textes choisis*, Paris, A. Colin (direction).
- Houssaye J.** (1996), *Pédagogues contemporains*, Paris, A. Colin (direction).
- Houssaye J., Soëtaud M., Hameline D., Fabre M.** (2002), *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux.
- Juif P. et Dovero F.** (1968), *Manuel bibliographique des sciences de l'éducation*, Paris, PUF.

- Ladrière P.** (1990), “La sagesse pratique”, in *Raisons Pratiques*, Paris, 1.
- Novoa A.** (1998), “Professionnalisation des enseignants et sciences de l’éducation”, in Drewek P. et Lüth C., *History of Educational Studies*, Gent, CSHP.
- Perrenoud P.** (1994), *Métier d’élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF
- Ricoeur P.** (1986), “La raison pratique”, in *Du texte à l’action. Essais d’herméneutique*, II, Paris, Seuil.
- Schön D. A.** (1996), “A la recherche d’une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu’elle implique pour l’éducation des adultes”, in Barbier J.-M., *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, Paris, PUF.
- Soëtaud M.** (1981), *Pestalozzi ou la naissance de l’éducateur*, Berne, Peter Lang.
- Soëtaud M.** (2003), *Qu’est-ce que la pédagogie?*, Issy-les-Moulineaux, ESF.