

Science de l'éducation et pédagogie

Philippe Meirieu

expérimentation
maternelle
et cinéma

« Certes, les sciences de l'éducation apportent, chacune en son champ, des moissons de faits vérifiables. Mais la pédagogie n'est pas, tant s'en faut, la science de l'éducation. Elle est une pratique de la décision concernant cette dernière. L'incertitude est donc son lot. Incertitude conjoncturelle, augmentée par la mobilité parfois vertigineuse des repères contemporains, mais incertitude essentielle dès lors qu'une connaissance et une action sont à conjoindre dans une théorie de la pratique. »

**Daniel Hameline et Jacques Piveteau
Préface à l'ouvrage de Neil Postman,
Enseigner, c'est résister (Le Centurion, Paris, 1981, p. 6)**

Le rapport des sciences de l'éducation et de la pédagogie n'est pas simple et la réflexion sur ce rapport est, plus que jamais, d'actualité. Seule cette réflexion bien conduite peut nous permettre, en effet, d'espérer dépasser les polémiques stériles qui se sont développées, depuis quelques années autour de cette question et qui, tout en absorbant une énergie considérable, contribuent très largement à «brouiller les cartes» dans le champ éducatif.

Qui était le pédagogue ?

On sait que le «pédagogue» était, dans la Grèce antique, le premier des esclaves, celui qui avait la confiance des maîtres puisqu'il devait remplir une mission particulièrement délicate : amener l'enfant à l'École. Mais il ne s'agissait pas seulement de décider de l'itinéraire pour se rendre en classe (d'ailleurs les «classes» n'existaient pas encore... telles que nous les connaissons, elles n'ont, tout au plus, que deux siècles !). Sa responsabilité était d'une toute autre importance, puisque le «pédagogue» devait choisir les disciplines que l'on devait enseigner à l'enfant (l'escrime ou les mathématiques, la natation ou la versification ?) ainsi que les précepteurs chargés de ces enseignements. En réalité, en accord avec ses maîtres, le «pédagogue» décidait donc du type d'homme qu'il s'agissait de former, de l'équilibre des savoirs que l'on devait lui enseigner ainsi que des méthodes et des personnes qui lui convenaient le mieux¹.

On voit qu'une telle «fonction pédagogique» n'est pas, aujourd'hui, devenue désuète, dans la mesure où il s'agit toujours - plus que jamais ? - de savoir quel homme nous voulons former et comment nous pouvons y parvenir. Car, s'il est, de toute évidence, un phénomène majeur qui caractérise la modernité, c'est bien l'effondrement des grandes «théories de référence» qui permettaient de «fonder» l'éducation et évitaient de trop avoir à s'interroger sur les questions pédagogiques... En effet, quand il existait, dans une société, une «vérité révélée», reconnue consensuellement ou imposée par un pouvoir quelconque - que cette «vérité» soit d'ordre mythologique, théologique, philosophique ou politique -, on savait «à quoi et comment éduquer les enfants». Ce n'était guère discuté que par quelques originaux que Durkheim, au dix-neuvième siècle, qualifiait de dangereux utopistes ! Mais, aujourd'hui «où le ciel est vide», où les grandes explications historico-philosophiques du monde (comme le marxisme) ne fonctionnent plus guère, ou l'économie de nos sociétés libérales n'est plus capable d'assurer l'insertion de tous et la restauration du lien social par l'emploi, la question de savoir «à quelles valeurs, à quels savoirs et par quelles méthodes élever nos enfants ? » est devenue, tout à la fois, une question majeure pour nos institutions publiques et une question «privée» à laquelle se trouve confronté tout éducateur... à laquelle il doit nécessairement répondre - au moins implicitement - dès qu'il a «un enfant sur les bras».

1. Il y a, peut-être, quelque exagération dans le rôle assigné ici au pédagogue en Grèce. Mais, s'il est possible que l'exactitude historique de la description soit contestée par certains, tous reconnaîtront que cette présentation a le mérite de constituer une image forte et d'appeler à la réflexion... Elle place, d'emblée, la pédagogie, comme le dit Daniel Hameline, sous le signe de la «guidance» : «Tout éduqué, en quelque sorte, est une personne déplacée, qui, sous la conduite d'autrui a dû quitter un «lieu» pour en gagner un autre.» (Encyclopédia Universalis article «pédagogie», tome 17, Paris, 1992, page 725).

Et, sauf à nous précipiter dans de nouveaux «systèmes de pensée» susceptibles de nous apporter des réponses toutes faites - tentation sans cesse renaissante et dont la montée actuelle de multiples formes d'intégrismes est un signe inquiétant - nous sommes « condamnés » à la réflexion pédagogique... ne serait-ce que pour avoir quelque idée sur ce que nous voulons pour nos enfants !

Qu'est-ce qui caractérise les écrits pédagogiques ?

Mais, pour avancer sur cette voie et nous aider dans notre réflexion, nous ne disposons essentiellement, depuis des siècles, que de «traités de pédagogie» émanant surtout des philosophes, auxquels sont venus s'ajouter, depuis trois siècles à peine, des «essais pédagogiques» : ces derniers ont été rédigés, pour la plupart, par des hommes engagés et militants, des hommes aux prises avec des difficultés éducatives au quotidien et qui nous ont fait part de leur révolte à l'égard des injustices commises envers l'enfance, de leur inquiétude sur les moyens dangereux ou insuffisants mis à leur disposition pour éduquer les «petits d'hommes», de leur souci de les «respecter» tout en leur apportant la nourriture intellectuelle et l'affection nécessaires à leur développement. Pour faire simple et tenter de clarifier un peu les choses, ces hommes-là, nous pouvons les appeler des «pédagogues».

On considère, en général, Rousseau comme le premier des pédagogues de l'époque moderne et c'est, tout à la fois, vrai et faux : c'est vrai parce que Rousseau est, sans doute, le premier à avoir insisté sur la nécessité d'accompagner l'enfant dans son développement, de stimuler systématiquement sa curiosité et de le mettre en situation de construire lui-même ses connaissances plutôt que de les recevoir passivement ; c'est vrai, aussi, parce que Rousseau a compris le lien profond qui unit « pédagogie » et « politique », méthodes éducatives et construction de la démocratie : il s'agit de rendre l'individu capable de s'émanciper de toute forme de tutelle pour s'associer librement avec d'autres au sein du « pacte social » (n'oublions pas qu'une première version du Contrat social existe déjà dans l'Émile)... Mais Rousseau resta pourtant un théoricien de l'éducation, inscrivant ses spéculations éducatives dans une philosophie cohérente sans, toutefois, tenter de les faire passer lui-même dans ses actes, et il faut attendre son disciple suisse Pestalozzi pour voir comment quelqu'un se bat concrètement pour mettre en pratique ces idées... et parvient à théoriser cet engagement comme à en décrire les difficultés.

Ainsi, de Pestalozzi, tentant d'éduquer les orphelins de Stans (l'armée bonapartiste avait rasé la ville et tué la plupart des adultes quand Pestalozzi, adepte des idées de la révolution française, accepta d'y ouvrir un orphelinat), jusqu'à Don Bosco, récupérant les «gamins des rues» ou Korczak, recueillant les enfants juifs du ghetto de Varsovie, on peut suivre la même trace d'un discours pédagogique émanant de praticiens qui se coltinent avec la rude tâche d'«éduquer sans contraindre», de développer des personnalités autonomes et de donner les outils nécessaires pour s'intégrer dans la société - que l'on espère ainsi faire évoluer vers plus de justice et de solidarité -, d'éveiller les intelligences des gosses et de les socialiser tout à la fois.

Et c'est aussi ce qu'on peut entendre dans les discours, plus contemporains, de Freinet ou de Montessori : le même souci de proposer des méthodes et des attitudes éducatives qui permettent à l'enfant de grandir librement pour mieux s'associer à ses semblables dans un relation nouvelle où la violence et l'arbitraire ne régiraient plus les rapports entre les hommes. Ces discours là sont, d'ailleurs, très largement, des discours convenus, souvent généraux et généreux, perçus par bien des intellectuels contemporains comme particulièrement naïfs pleins de «bons sentiments», voire de «bonnes intentions» dont on dit que «l'enfer en est toujours pavé». Ce ne sont pas, de toute évidence, des «discours scientifiques», mais, bien plutôt, des discours «littéraires», des textes qui font souvent appel à l'émotion, qui diabolisent ce qu'ils nomment les «méthodes traditionnelles», des discours qui fonctionnent un peu sur le registre de l'épopée et qui tentent d'emporter l'adhésion du lecteur afin que, comme l'auteur, il finisse par trouver insupportable «l'injustice faite à l'enfance» et se lève avec lui pour la combattre.

Bien sûr, ces pédagogues proposent des outils, inventent du «matériel pédagogique», mais ils le font toujours dans une perspective globale et leurs outils ne sont pas de simples technologies, ce sont des moyens au service d'une fin qu'ils ne cessent de rappeler et dont ils montrent toujours qu'elle doit s'incarner dans des attitudes profondes de l'éducateur sans lesquelles ces outils ne seraient que des coquilles vides ou, pire, de dangereux instruments de dressage.

Si l'on tente, d'ailleurs, d'étudier les «systèmes pédagogiques» qu'ils proposent, on observe qu'il s'agit de sortes d'architectures étranges «théorico-pratiques», articulantes toujours, plus ou moins explicitement, trois pôles : un pôle des finalités - qui renvoie à un projet général d'éducation, à une image de l'«homme idéal», de la société «parfaite» - un pôle des étayages «objectifs» - qui renvoie à un ensemble de données, souvent hétéroclites, empruntées aux sciences humaines (à la psychologie en particulier) - et, enfin, un pôle des «instruments» qui propose des outils et prescrit des 2 méthodes². Cet aspect composite donne, de toute évidence, un aspect un peu curieux aux doctrines pédagogiques : elles échappent à la philosophie pure (en tant que celle-ci se définit comme quête d'une vérité fondant une «sagesse»), comme aux recherches scientifiques «dures» (qui s'intéressent tout particulièrement à l'administration de la preuve)... Elles ne sont pas, non plus, de simples «recettes» qui permettraient d'agir «à coup sûr»... et, sur le plan littéraire, ne sont guère - à quelques exceptions près - de grandes réussites esthétiques : le caractère composite du discours leur donne un statut de «vérités moyennes», appartenant plutôt à une rhétorique spécifique³ qui pourrait être définie comme celle de la «conviction pondérée»³.

L'émergence des sciences de l'éducation marque-t-elle la mort de la pédagogie ?

En ce qui les concerne, les sciences de l'éducation ont fait l'objet d'une institutionnalisation universitaire relativement récente et, au moment où elles ont été reconnues, certains, comme Gilles Ferry, dans un article retentissant de 1967, n'ont pas manqué d'affirmer qu'elles marquaient la «mort de la pédagogie»: «La substitution des «sciences de l'éducation» à la «pédagogie», si elle n'est pas une concession purement formelle au langage anglo-saxon, signifie, tout à la fois, l'abandon de spéculations normatives au profit d'études positives et, à l'intérieur des sciences humaines, la délimitation et l'organisation d'un champ de recherches orientées vers la compréhension du fait éducatif⁴. «

On pensait, en effet, à l'époque, dans le sillage des grands psychologues du début du siècle, qu'il allait, enfin, être possible de substituer à un discours général et généreux sur l'éducation, un véritable «discours scientifique». Dans un premier temps, on considéra que ce discours devait s'appuyer exclusivement sur la psychologie qui, en nous livrant les clés de la connaissance du développement des enfants, nous permettait de savoir exactement ce qu'il convenait de faire pour bien les élever. Ce fut l'époque de la «psychopédagogie» dominante que certains considéraient comme «la» science de l'éducation. Déjà Ferdinand Buisson, l'auteur du fameux «Dictionnaire», avait affirmé: «Je n'hésiterais pas à définir la pédagogie simplement : la science de l'éducation⁵». Après lui et comme lui, bien d'autres ont rêvé de «fonder» en vérité une «science de l'éducation» : c'est ainsi que certains, comme Binet, Claparède ou Bouchet ont pu parler de «pédagogie scientifique», d'autres, comme Dottrens, de «pédagogie expérimentale», d'autres encore, comme Debesse, ont pu évoquer la constitution d'une véritable «science pédagogique».

2. On trouvera des exemples de ces trois pôles articulés de manière originale selon les doctrines pédagogiques dans Emile, reviens vite, ils sont devenus fous, Miche Develay et Philippe Meirieu, ESF éditeur, Paris, 1992, pages 45 et sq.

3. C'est Daniel Hameline qui rappelle, dans son ouvrage L'éducation, ses images et son propos (ESF éditeur, Paris, 1986, pp. 141 et sq.) que Taine qualifiait ainsi les «discours pédagogiques» de son époque, et, en particulier, celui de Victor Cousin : «Discours qui appartiennent à la conversation, et non à la science, qui sont du domaine de tous et non du domaine de quelques-uns, qu'on entend et qu'on aime, non parce qu'on est un homme spécial, mais parce qu'on est un homme bien élevé»

4. L'éducation nationale, n° 820, mars 1967, XII-3

5. Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson date de 1887 (p. 2238).

Tous caressaient le désir de dégager l'éducation des aléas de l'incertitude, des tâtonnements des éducateurs, des méthodes aléatoires et des débats idéologiques «stériles» pour établir ce qu'il convenait absolument de faire, «en vérité», pour bien «élever les enfants».

On s'aperçut cependant très vite qu'à elle seule la psychologie ne permettait pas de comprendre l'ensemble des éléments qui entrent en ligne de compte dans le développement de l'enfant : on découvrit l'importance de la sociologie, de l'anthropologie, de la linguistique, de l'économie ou de l'histoire. Les départements de «sciences de l'éducation» furent donc créés, entre 1967 et 1970, avec comme perspective de réunir autour d'un objet de travail commun - l'éducation - des spécialistes émanant de différentes disciplines scientifiques déjà constituées. Les recherches menées dans ces départements devaient permettre une approche plurielle et plus complète des réalités éducatives, grâce à la collaboration des chercheurs et à la formation pluridisciplinaire acquise par certains d'entre eux. Ces recherches devaient se soumettre normalement à l'administration de la preuve, garante de leur scientificité.

Les sciences ont-elles le monopole de l'élaboration des outils d'intelligibilité de la « chose éducative » ?

La pédagogie n'a-t-elle plus alors droit de cité ? Si on l'affirmait, cela voudrait dire que l'on ne reconnaît qu'à la «science», voire aux «sciences expérimentales», le droit de nous fournir des outils d'intelligibilité du monde et des hommes. Mais est-ce vraiment possible ? Ne doit-on pas accepter l'idée que Rimbaud nous ouvre le monde autant que Newton, Saint-John Perse autant que Durkheim, Picasso autant qu'Heisenberg et Mozart autant que Freud ? Si, sans aucun doute, et chacun en conviendra.

Mais les textes pédagogiques n'ont rien de la hauteur de vue, de la qualité d'inspiration, de la force esthétique des grandes oeuvres artistiques. A vrai dire, et sous bien des aspects, ils sont «médiocres» Faut-il, pour autant les abandonner ou les vouer aux gémonies ? Ce serait, à mes yeux, une grave erreur.

Car la pédagogie, en tant que «discours littéraire», ou, mieux, en tant que «rhétorique des vérités éducatives moyennes», comme le dit Daniel Hameline, nous apporte indiscutablement des outils pour une compréhension active de la chose éducative : elle nous renvoie nos contradictions à l'égard de nos enfants et de nos élèves, et d'abord cette contradiction sans cesse réinstaurée entre nos théories et nos pratiques ; elle nous permet de vivre de manière moins solitaire et avec plus de lucidité ce «métier impossible» dont, précisément, parlait Freud pour désigner l'éducation ?

Les doctrines pédagogiques trouvent ainsi leur valeur, paradoxalement, dans leur fragilité, leur caractère de bricolage obstiné, leur volonté de penser ensemble des dimensions qui, généralement, sont pensées dans des champs différents sans connexion entre elles. Et, alors que cet aspect composite et étrange pourrait légitimement apparaître comme un handicap au regard des beaux discours homogènes produits par ailleurs, il devient ici un atout majeur : il noue, dans une complexité assumée, des réalités avec lesquelles l'éducateur doit composer simultanément dans l'action.

Simultanément... voilà, tout à la fois, la grande difficulté et la seule légitimité d'une «rhétorique des vérités moyennes» qui 'aurait rien à voir avec une «sophistique médiocre des approximations du juste milieu» : tandis que la seconde cultive les compromis séducteurs pour ne faire de peine à personne, la première accepte les contradictions avec leur lot d'inquiétudes et, parfois - mais il ne faut pas trop en parler au risque de sombrer dans le pathétique ! - de souffrances.

Car, dans la distinction et le partage auxquels se livrent les «spécialistes», quand ils distribuent le droit de penser dans tel ou tel registre, ils oublient parfois la nécessité d'agir au quotidien, en nouant, dans la difficulté du moment, des exigences multiples et contradictoires, en exerçant son jugement pour se centrer sur ce que l'on estime important sans, pour autant, exclure le reste ou en nier par décret l'existence.

Simultanément... tout est là, me semble-t-il, si on veut comprendre la réalité du pédagogique. Et, la simultanéité n'est pas la juxtaposition de différents points de vue, ni même l'effort pour penser ensemble différentes dimensions d'un problème ; elle est, encore moins, la déduction mécanique d'une solution par additions d'éléments combinés... La simultanéité, c'est «l'action en actions», quand il faut tenir toutes les exigences à la fois, agir dans l'instant parce qu'on comprend un peu ce qui se passe... en sachant que l'on ne comprend pas tout ce qui se passe mais que l'on doit, quand même, chercher obstinément à comprendre... Et sans, pour autant, au nom du préalable de la compréhension, surseoir indéfiniment à l'action ! Assumer la simultanéité, c'est accepter que des impératifs contradictoires puissent se présenter à nous, qu'ils aient, chacun, leur justification et leur logique... mais que je doive «faire avec», au risque d'appauvrir terriblement la relation éducative ou de rater ce qu'elle comporte d'aventure proprement humaine.

Et c'est bien une des manifestations essentielles de ces contradictions qu'exprime, de manière un peu étrange et si souvent mal comprise, ce que l'on pourrait nommer «la ruse pédagogique». En effet, à lire les pédagogues, l'on ne peut manquer d'être surpris par leur double volonté, constamment affirmée : celle d'organiser des situations d'apprentissage en écartant, autant que faire se peut, les variables aléatoires pour que l'enfant apprenne «à coup sûr»... et celle de faire en sorte qu'il apprenne «par lui-même», selon ses propres règles et en développant progressivement son autonomie. Respecter les règles du développement personnel tout en mettant en place des situations extrêmement contraintes et, parfois même, complètement artificielles⁶ : voilà, pour le moins, un paradoxe, mais qui est, en réalité, l'aiguillon essentiel de l'inventivité pédagogique. Contraindre «pour» respecter. Contraindre et respecter... dans une tension sans aucun doute difficile à vivre et qui ne se résout jamais sur le plan purement spéculatif, mais qui s'éprouve au quotidien dans la «gestion» collective des réussites et des échecs, dans le tâtonnement, la négociation, l'incertitude et l'aléatoire des situations pédagogiques, dans l'inventivité surtout.

C'est pourquoi, si les sciences de l'éducation produisent des éclairages particulièrement précieux sur les réalités éducatives, la pédagogie, elle, permet de penser la question du « passage à l'acte » en éducation, dans l'aller-retour interrogatif entre les fins et les moyens. Elle s'efforce, comme le dit encore Daniel Hameline, de « parcourir la chaîne des finalités aux pratiques obstinément et dans les deux sens ». Sans imaginer toutefois que les pratiques sont contenues dans les fins comme les noix dans leurs coquilles, ni déductibles des éclairages scientifiques, comme le croit le préjugé applicationniste : les pratiques pédagogiques font appel à la création individuelle et collective, création éclairée, certes, évaluée lucidement, mais création néanmoins, irréductible à tout ce que l'on « sait » par ailleurs.

6. Les pédagogues ne sont pas toujours d'accord sur ce point: Freinet reprochait à Montessori le caractère très artificiel et construit de ses situations d'apprentissage auxquelles il opposait des situations plus «naturelles» inspirées des réalités quotidiennes des enfants... Mais l'un et l'autre, en fait, exerçaient une contrainte importante sur la situation pour qu'elle devienne réellement une situation d'apprentissage (et non de simple jeu ou de « production »).

C'est pourquoi les discours pédagogiques sont des discours étonnants, bourrés de ruptures stylistiques et de changements de registres où les références philosophiques côtoient l'expérience personnelle, les appuis scientifiques, les propositions d'outils, les envolées prophétiques et les appels à la rationalité... Ce sont des discours où rien n'est jamais, par définition, fondé «en vérité» et qui ne nous fournissent, en aucun cas, une «assurance tous risques» contre les aléas de l'action, les conflits internes et externes, les incertitudes des situations et les nécessités d'agir soi-même «au mieux», «au juger», sans être jamais certains d'agir «à coup sûr». On comprend alors pourquoi on pu parler, en plagiant la belle formule de Milan Kundera, de «l'insoutenable légèreté de la pédagogie».

Dans cette perspective, l'un des grands mérites de la pédagogie est de nous expliquer, tant bien que mal, pourquoi l'échec est toujours si fondamentalement inscrit au cœur de nos pratiques éducatives⁷, pourquoi nous sommes toujours écartelés entre le désir de tout maîtriser et celui de «donner sa liberté à l'autre» et pourquoi cette tension est si essentielle. La pédagogie nous délivre ainsi parfois, dans ses meilleurs textes et dans ses expériences les plus fécondes, de cette nostalgie de tout aplanir dans ce qui pourrait bien n'être qu'une «paix des cimetières», et nous permet d'espérer entrevoir ce qui constitue, peut-être, la clé de notre modernité : l'intelligence de nos contradictions.

Enfin, la pédagogie ne dira jamais assez - et, en particulier, aux «didacticiens» et «technocrates» de l'éducation - que «les outils ne sont que des outils» et qu'il faut sans cesse les référer aux fins que l'on vise. Elle nous dit aussi que rien ne se fait, en éducation, sans adhésion à des valeurs et, parfois, dans les meilleurs de ses textes, elle contribue à nous donner le courage de reprendre tous les matins le chemin de la classe avec intérêt et même, parfois, avec bonheur.

On dira alors qu'ainsi définie, la pédagogie peut être dangereuse, dans la mesure où elle semble exclure toute rationalité et renvoyer à la seule «sentimentalité» et aux affects. Il faudrait, pour que cette critique porte vraiment, réussir à montrer qu'il n'y a aucune affectivité dans l'activité scientifique pas plus que dans l'exercice de la rationalité... mais ceux et celles qui prêchent la seule rationalité le font avec une telle fougue - et parfois une telle rage - qu'ils nous démontrent eux-mêmes vigoureusement le contraire. Soyons cependant beaux joueurs et acceptons de reconnaître là une question fondamentale...

«Comment le militant pédagogique peut-il être dénié tout en restant militant ?»

Car il reste bien la nécessité de ne pas se laisser emporter par un enthousiasme pédagogique naïf sans exercer son esprit critique, au risque de basculer alors dans l'aveuglement et le fanatisme... Et c'est là où, précisément, l'interrogation de la littérature pédagogique par les travaux des sciences de l'éducation peut être féconde. L'important pour le militant pédagogique est de réussir à se déniaiser tout en restant militant.

Pour que ce déniement ne bascule pas dans un scepticisme ou, a fortiori, dans le fatalisme, il nous faut lire et relire les pédagogues. Et, pour ne pas rester dans la niaiserie qui menace toujours celui qui prend ses convictions au premier degré, il nous faut, sans cesse, nous imprégner des apports scientifiques et nous laisser interroger par la pensée philosophique en éducation. Ainsi, le dialogue entre la pédagogie et les sciences de l'éducation a encore de beaux jours devant lui et il faut s'en féliciter. Il faut aussi tout faire pour poursuivre, dans l'exigence réciproque et la dignité, afin que l'entreprise éducative reste, autant que faire se peut, dans le cercle de l'humain.

7. C'est ce que montre très bien Jean Houssaye dans l'introduction du livre qu'il a coordonné : *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui* (Armand Colin, Paris, 1993).