

Les recherches « par » les pédagogues : éléments d'histoire et d'actualité

Bruno Robbes

Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation

Laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages)

CY Cergy Paris Université

bruno.robbes@cyu.fr

Août 2024

À Jean Le Gal,

*Avec mes très sincères remerciements pour nos précieux échanges
et toute mon admiration pour son militantisme inébranlable.*

Si la pédagogie est sans nul doute un objet de recherche pour les sciences de l'éducation, il existe aussi des pédagogues qui ont revendiqué – et revendiquent toujours – de mener des recherches de leur propre initiative, sans l'aide des chercheurs. C'est ainsi que l'on oppose souvent « être en recherche », qui qualifierait le rapport du pédagogue à celle-ci, et « faire de la recherche », qui concernerait exclusivement le chercheur. Des types de recherche de pédagogie ont aussi été identifiés dans la littérature scientifique. Ainsi par exemple, nous avons récemment proposé une typologie distinguant les recherches « sur » les pédagogies et les pédagogues, les recherches « par » les pédagogues et les recherches « avec » eux (Robbes, 2023). Nous justifions ce choix : « Les recherches "sur" se caractérisent principalement par une posture de chercheur·se distancié·e, la pédagogie ou les pédagogues étant les objets des recherches, qu'elles portent sur des archives, des productions pédagogiques (textes, outils), des points de vue d'acteur·rice·s (recueillis par questionnaire ou par entretien), sur l'administration d'un protocole expérimental, sur l'observation de pratiques, et ce, quel que soit le modèle de scientificité de la·du chercheur·se. À l'inverse, les recherches "par" se caractérisent par le fait que les

pédagogues produisent leurs propres recherches sans l'aide des chercheur·se·s, même si elle·il·s peuvent effectuer des recherches documentaires mobilisant des travaux scientifiques. Les recherches "avec" ont pour caractéristique première de faire collaborer chercheur·se·s et praticien·ne·s, selon des degrés et des modalités variables » (*op. cit.*, p. 9).

Dans cet article, nous allons revenir sur les recherches « par » les pédagogues, d'abord à travers une brève histoire du mouvement de l'Éducation nouvelle, de ses débuts à la fin des années 1960. Nous nous arrêterons ensuite sur la période des années 1980, où grâce notamment à des archives que Jean Le Gal a mis à notre disposition, nous avons pu retracer son combat pour tenter de faire reconnaître par l'État un statut de « praticien-chercheur » aux pédagogues ainsi engagés. Nous poursuivrons en dressant un rapide état des relations actuelles entre pédagogues et chercheurs universitaires. Enfin, à partir de chercheurs qui ont réfléchi à la spécificité des savoirs produits par les pédagogues, nous mettrons en rapport ces savoirs pédagogiques avec les savoirs scientifiques.

Deux précisions encore. 1. N'étant pas historien de l'Éducation nouvelle, nous ne prétendons pas livrer ici un travail exhaustif ni considérer qu'il serait équivalent, au plan scientifique, des écrits de nos collègues historiens spécialistes de ce domaine. 2. Notre propos s'inscrit dans des courants pédagogiques dont nous nous reconnaissons, qui continuent de nourrir notre réflexion et nos pratiques : la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle. Ce texte, qui reprend une partie de notre habilitation à diriger des recherches (Robbes, 2017, p. 172-181), prend donc un certain nombre de références dans ces deux courants.

1. Les recherches « par » les pédagogues à l'époque du mouvement de l'Éducation nouvelle

En même temps qu'apparaît la science de l'éducation et la pédagogie scientifique expérimentale, dans le dernier tiers du XIX^{ème} et la première moitié du XX^{ème} siècle, des enseignants pédagogues mettent au point des pratiques nouvelles d'éducation et d'enseignement. Dans sa chronologie du mouvement de l'Éducation

nouvelle, Laurent Gutierrez (2012) le fait débiter en 1889, avec la « fondation de la première *New school* (*Abbotshome*) en Angleterre à l'initiative de Cecil Reddie », auquel Edmond Demolins, sociologue français fondateur de l'école des Roches¹ dix ans plus tard, s'intéresse (p. 403). Il faut aussi relever l'influence des travaux de John Dewey qui, dès 1895 aux États-Unis, élabore une pédagogie fondée sur la construction de la pensée par l'expérience et la pratique d'une vie collective démocratique (Hugon, 2006, p. 424). Le mouvement est donc international² et Genève en est l'épicentre. En 1899, le pédagogue suisse promoteur de l'école active Adolphe Ferrière³ fonde le bureau international des écoles nouvelles (Hofstetter, 2010 ; Hofstetter, Schneuwly & Depaepe, 2012). Le début du XX^{ème} siècle voit alors se développer un nombre croissant de pratiques d'éducation différentes et d'écoles nouvelles, à l'initiative d'un grand nombre d'enseignants pédagogues, pour la plupart beaucoup moins connus que les quelques-uns qui suivent : Gustav Wyneken et Paul Geheeb en Allemagne à partir de 1906 ; Roger Cousinet en France (1917), Anton Semionovitch Makarenko (1920) et Moisey Mikhailovich Pistrak (1925) en Union Soviétique ; Célestin Freinet en France (1924) (Gutierrez, *op. cit.*, p. 404, 405). En fait, ce mouvement se confond pour partie avec les recherches de pédagogie expérimentale et scientifique de psychologues et de médecins (Robbes, 2017, p. 161-165), dont certains aussi fondent des écoles et développent des pédagogies nouvelles (tels en 1907, Maria Montessori en Italie ou Ovide Decroly en Belgique). Entre 1921 – date de la fondation de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle – et 1936, celle-ci organise sept congrès en Europe⁴. Ils rassemblent bon nombre de ces personnalités diverses : psychologues, médecins, universitaires, écrivains, inspecteurs, enseignants pédagogues... Le mouvement de l'Éducation nouvelle est donc extrêmement hétérogène. Des débats et des tensions croissantes apparaissent, notamment à propos des savoirs (Haenggeli-Jenni, 2011) ou entre éducation bourgeoise et éducation populaire (Haenggeli-Jenni, 2012). L'Éducation nouvelle

¹ De Reyke, R. (2000). *L'École des Roches. Une école modèle, un modèle d'école (1899-1952)*. Thèse de doctorat en STAPS, Université Paris-Orsay, Orsay ; Duval, N. (2009). *L'École des Roches*. Paris : Belin.

² Béatrice Haenggeli-Jenni et Rita Hofstetter (2011) précisent que le mouvement de l'Éducation nouvelle (ou *école active* dans les pays francophones) prend les appellations *New Education* ou *Progressive Education* dans les pays anglophones, *Reformpädagogik* en Allemagne, *Nueva Educacion* et *Escola Nova* en Amérique latine (p. 137).

³ Hameline, D. (1981). Adolphe Ferrière, praticien en quête d'une reconnaissance sociale. In D. Hameline (dir.). *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle. Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation*, 25, 9-37.

⁴ Créé en 1929, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) en est l'organe francophone.

connaîtra un second essor à partir de 1944, grâce aux travaux de la commission Langevin-Wallon (Gutierrez & Kahn, 2016) et à l'expérience des « classes nouvelles » (Savoie, 2011) dans l'enseignement secondaire aussi bien public que privé catholique (Gutierrez, 2013). Elle déclinera cependant au seuil des années 1970 (Savoie, 2004). Mentionnons toutefois l'Institut Pédagogique National dirigé par Louis Cros qui, entre 1956 et 1966, développe une recherche pédagogique sous l'impulsion de Roger Gal. Un réseau d'écoles se réclamant des pionniers de l'Éducation nouvelle est créé sur le territoire pour constituer des terrains de recherches de pédagogie expérimentale. Célestin Freinet s'y impliquera (Bon, 2015). L'Institut soutient également les innovations et les mouvements pédagogiques, comme en témoigne la prise en charge du tirage et de la diffusion de *L'éducateur d'Ile-de-France*, revue parisienne du mouvement Freinet alors dirigée par Raymond Fonvieille et Fernand Oury⁵.

2. La recherche autonome des pédagogues de terrain

Si nous évoquons les enseignants pédagogues au sein du mouvement de l'Éducation nouvelle, c'est parce que certains d'entre eux, tout en développant leurs pratiques, entreprennent de les théoriser à travers leurs écrits. Il leur arrive de s'appuyer sur des travaux scientifiques (essentiellement la philosophie et la psychologie, dans une moindre mesure la sociologie), mais également de rejeter les travaux des universitaires « pédagogues de laboratoires » (Marchive, 2008, p. 32), pour privilégier l'étude de terrain. Certains prétendent déterminer d'eux-mêmes et de façon empirique les bases scientifiques de leurs pratiques. C'est ainsi, par exemple, que peuvent être reçus les écrits de Célestin Freinet (1994a, 1994b), *L'éducation du travail* (1949), *Essai de psychologie sensible* (1950) ou *Les invariants pédagogiques* (1964). Dans les années 1930 en effet, Freinet s'est situé « en rivalité de leadership » (Peyronie, 2015, p. 23) à l'égard des universitaires de l'Éducation nouvelle qu'il a croisé. De même par la suite, le travail monographique de la pédagogie institutionnelle initiée par Fernand Oury et Aïda Vasquez, en référence au cadre théorique psychanalytique, ambitionne-t-il de mettre au jour des clés de compréhension de ce

⁵ Dubois, A., & Geffard, P. (2015, octobre). Fernand Oury, les groupes de la classe coopérative et l'approche psychanalytique (1955-1958). *Cliopsy*, 14, 1-19. [En ligne]. <http://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/10/RevueCliopsy14-Dubois-Geffard-037.pdf>

qui agit dans la classe⁶. Plus récemment, citons les travaux de Bernard Collot⁷ et plus près de nous encore, l'existence au sein de l'ICEM-Pédagogie Freinet du Laboratoire de Recherche Coopérative, où des praticiens produisent et publient leurs propres recherches⁸. Il existe donc une tradition de la recherche effectuée par les praticiens eux-mêmes, qui revendiquent leur autonomie vis-à-vis des milieux universitaires. Ces pédagogues « en recherche » considèrent qu'ils font de la recherche, « une recherche pédagogique qui fonde sa légitimité sur le lien théorie-pratique, [...] [où] la pratique est l'origine et la fin ultime de la recherche, laquelle ne peut être menée que dans le langage de la pratique et à l'aune de son intérêt direct pour celle-ci » (Marchive, 2008, p. 16). C'est en particulier le cas au sein du mouvement Freinet, selon Henri Peyronie, qui y a consacré d'importants travaux (1999, 2013, 2015) et qui affirme : « Le fonctionnement du mouvement Freinet en intellectuel collectif assure [...] une fonction autonome de recherche pédagogique depuis plus d'un demi-siècle » (1999, p. 106). En témoignent de multiples articles, des livres collectifs ou individuels ou encore, dans les années 1980, la tentative de faire reconnaître un statut de « praticien-chercheur ».

3. Un statut de « praticien-chercheur » ?⁹

En mai 1981, l'arrivée de la gauche au pouvoir en France coïncide avec l'émergence d'un débat dans les sciences sociales. Il concerne la place des « savoirs expérientiels » issus de la pratique des acteurs sociaux et ses rapprochements avec les travaux des chercheurs universitaires, dans une visée d'utilité sociale et de pertinence de la recherche. L'année suivante, Maurice Godelier (1982) remet un rapport au ministre de la recherche et de l'industrie. Un bilan de l'état des sciences de l'homme et de la société est dressé, révélant l'existence d'une « recherche spontanée » (ou « impliquée ») souvent portée par des collectifs ou des associations, non connue des pouvoirs publics et de la recherche officielle, dont les activités ne sont

⁶ Dubois, A. (2019). *Histoires de la pédagogie institutionnelle. Les monographies*. Nîmes : Champ social.

⁷ Collot, B. (2002). *Une école du 3^{ème} type ou la Pédagogie de la Mouche*. Paris : L'Harmattan ; Collot, B., Drevet, C., Lamy, P., Ott, L., & Ruelen, P. (2004). *Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant*. Naily : Éditions Odilon.

⁸ Laboratoire de recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Paris : ESF.

⁹ Ruth Canter Kohn relève que la présence d'un tiret entre « praticien » et « chercheur » signifie que les termes sont liés de manière égalitaire (Canter Kohn, R. (2001). Les positions chevétrées du praticien-qui-devient-chercheur. In M.-P. Mackiewicz (dir.). *Praticien et chercheur* (pp. 15-38). Paris : L'Harmattan, p. 16).

pas répertoriées¹⁰. Ce rapport veut « aider à préciser les conditions et les lieux d'une possible coopération entre les praticiens de terrain et la communauté scientifique » (p. 533).

C'est dans ce contexte qu'en 1983, se tient à l'Université de Nanterre le congrès de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne). Un important débat sur la recherche en éducation dans le mouvement Freinet a lieu, rassemblant des praticiens et des chercheurs¹¹. Jean Le Gal (1985a), l'un des principaux animateurs des échanges, considère qu'un « fait nouveau est apparu, [...] la liaison plus étroite qui se met en place entre praticiens et chercheurs, entre pratique et théorie, entre Mouvements Pédagogiques et Institut National de la Recherche Pédagogique » (p. 3). Les échanges portent sur la posture des praticiens et la nature des savoirs qu'ils produisent, rapportées à la posture des chercheurs patentés et aux savoirs scientifiques. Le Gal estime que le praticien Freinet fait de la recherche-action, au sens où sa pratique, son expérience est objet de réflexion. De là, il la perfectionne, tente d'en évaluer les effets et est donc amené à la théoriser (*ibid.*, p. 4). Cependant pour ces pédagogues, il s'agit de ne pas s'en tenir au discours militant sur les pratiques pédagogiques (porteur de certitudes), mais de le mettre en tension avec une approche scientifique (véhiculant le doute)¹². Constatant que la non-reconnaissance des pédagogues entrave la coopération avec les chercheurs, plusieurs débatteurs – dont Jean Le Gal et Francine Best – soulignent « l'absence de statut de praticien-chercheur... [...] surtout chez les instituteurs » (*ibid.*, p. 7). De là, naît la revendication d'une partie des instituteurs du mouvement Freinet de faire reconnaître un statut de praticien-chercheur. Dans sa contribution à un atelier du colloque « Recherche en éducation » qui a lieu les 23 et 24 septembre 1985 à la Sorbonne, Le Gal (1985b) défend cette position : « Les confrontations directes entre praticiens et chercheurs sont un facteur fondamental pour la diffusion et la valorisation de la recherche en éducation » (p. 1). Au sein de l'ICEM, il milite pour « la reconnaissance d'un *statut de*

¹⁰ Sont notamment cités le Collège coopératif d'Henri Desroches et des associations d'éducation populaire.

¹¹ Pour les instituteurs, y participent entre autres René Laffitte, Jean Le Gal, Maurice Marteau, André Mathieu, Xavier Nicquevert. Du côté des chercheurs, Francine Best (alors directrice de l'INRP), François Jacquet-Francillon, Jacques Pain.

¹² Le rapport Godelier (1982) a montré que ce n'était pas parce que les acteurs étaient militants qu'ils n'étaient pas conscients des incidences de cette posture sur le travail de distanciation nécessaire à la réflexion sur leurs pratiques.

praticien-chercheur qui permettrait aux praticiens une coopération plus étroite avec les chercheurs ; [...] *la reconnaissance des lieux d'innovation et des praticiens* qui tentent de mettre en place des pratiques de rupture, qui créent des outils, des techniques, des institutions, pour une transformation du système éducatif, afin qu'ils ne subissent pas des blocages de la part des hiérarchies en place ; [...] la mise en place *d'une formation-recherche* dans le cadre de la formation continue » (*ibid.*, p. 2). Il affine également sa conception de « la recherche-action par le praticien sur son propre terrain professionnel », en précisant les deux aspects que doit prendre la diffusion des résultats : « 1. Les résultats de la recherche en ce qui concerne le thème lui-même, avec des conclusions sous forme de dispositifs opératoires ; 2. Les résultats de la recherche sur le plan épistémologique : quelles démarches, quels instruments, ont été mis au point et peuvent enrichir le capital méthodologique du praticien-chercheur » (*ibid.*, p. 4).

En fait, c'est dès les années 1970 que Jean Le Gal entrevoit les limites de la confrontation des pratiques au sein du mouvement Freinet pour transformer les siennes. À partir de 1974, il suit des études à l'université de Caen tout en étant enseignant à temps plein dans sa classe : « Les études universitaires [...], la recherche que j'ai commencée, avec mes élèves, sur l'apprentissage de l'orthographe, m'ont permis d'acquérir des moyens d'observation rigoureuse des faits pédagogiques, une méthodologie de la recherche expérimentale, des techniques d'analyse... Je soutiens que les travaux des praticiens-chercheurs de l'ICEM seraient mieux reçus, et mieux connus, s'ils étaient menés avec plus de rigueur scientifique » (Le Gal, 2007, p. 270). Il soutiendra sa thèse en octobre 1979¹³ sous la direction de Jean Vial¹⁴. Convaincu de l'importance d'une formation des enseignants à la recherche sur leur propre pratique, il propose en octobre 1975 aux professeurs de sciences de l'éducation, dont Jean Vial et Gaston Mialaret, la création du GFR (Groupe de Formation et de Recherches), qui va réunir enseignants du mouvement Freinet et professeurs de sciences de l'éducation (*ibid.*, p. 271). Cette expérience renforce sa « conviction que le changement nécessaire de l'école passe par une formation des praticiens à la

¹³ Le Gal, J. (1979). *Savoir écrire nos mots*. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle en sciences de l'éducation, Université de Caen, Caen.

¹⁴ Sur Jean Vial, voir *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 5, 1998. Le numéro lui est entièrement dédié.

recherche : le praticien doit devenir un praticien-chercheur » (*ibid.*, p. 275). C'est alors qu'il rencontre Henri Desroches¹⁵. En lien avec son mouvement, le GAFRA (Groupe autogéré de Formation et de Recherche-action) est créé à Nantes en février 1980. Il rassemble six instituteurs Freinet et six soignants, autour de quatre directeurs d'étude dont Le Gal. L'aventure se poursuit ensuite à l'Université de Tours avec Georges Lerbet, à partir d'octobre 1981 (*ibid.*, p. 279-280). Le Gal (1982) écrit encore : « Il est nécessaire que les enseignants reçoivent une "initiation active à la recherche". [...] Dans une École en constante évolution, les enseignants doivent être capables de mener, sur leur propre terrain d'action, des recherches centrées sur les problèmes qui se posent à eux, et d'intégrer les travaux d'autres chercheurs en adaptant les conclusions aux conditions particulières de leurs classes et écoles. [...] Ainsi, il n'y aurait plus ceux qui cherchent et ceux qui exécutent » (p. 2).

Le statut de praticien-chercheur ne verra pas le jour. Jean Le Gal deviendra maître de conférences à l'Université de Nantes. Cet échec interroge la perception de l'enseignant pédagogue « différent » et sa situation dans l'Éducation nationale, le rapport de l'institution à la pédagogie, à l'innovation et à la recherche en pédagogie, dans un contexte qui soit cherche à la contrôler, soit la dévalorise (Robbes, 2017, p. 207-208).

4. Des relations complexes mais fécondes

Malgré cela, les relations entre pédagogues et chercheurs universitaires ne sont pas aussi improductives qu'il y paraît.

Au sein du mouvement Freinet, la défiance à l'égard de l'université¹⁶ n'a pas empêché les échanges, comme nous venons de le voir. Mais l'histoire de ces relations est plus ancienne. Entre 1959 et 1962, des militants – dont Célestin Freinet lui-même

¹⁵ « Directeur du Collège Coopératif de Paris [il] y a mis en place une formation originale à la recherche-action pour les travailleurs du secteur coopératif, associatif et mutuel » (Le Gal, 2007, p. 276).

¹⁶ Selon Henri Peyronie (2005), cette défiance tient à la coupure sociale, culturelle, symbolique entre instituteurs et professeurs (p. 12). Elle se double, entre 1947 et 1953, d'un affrontement avec les universitaires communistes proches du GFEN, suivi dans les années 1960 de la crise entre l'ICEM et sa branche parisienne dirigée par les praticiens de la pédagogie institutionnelle naissante, eux-mêmes liés à des universitaires psychiatres et psychosociologues (p. 13, 14).

– s’essaient à collaborer avec des universitaires et des cadres de l’institution scolaire, à travers la création de la revue *Techniques de vie*¹⁷. Parmi les universitaires contributeurs, nous trouvons le suisse Robert Dottrens, les français Jean Chateau, Marc-André Bloch, Roger Mucchielli, Louis Legrand et Guy Avanzini (Peyronie, 2013, p. 91-111 ; 2015, p. 24). Des collaborations se poursuivent dans les années 1960 avec Guy Avanzini (Lyon), Louis Legrand (Strasbourg) et, comme nous l’avons indiqué plus haut, Jean Vial (Caen) (Peyronie, 2015, p. 29). Depuis les années 1980, l’arrivée d’une autre génération d’universitaires de sciences de l’éducation partageant les valeurs de la pédagogie Freinet et l’ayant prise pour objet de certains de ses travaux, a permis des échanges féconds. En témoignent « de nombreuses collaborations entre les militants de l’ICEM et les universitaires [...] dans des instances universitaires : colloque de Bordeaux en 1987 et 1990, de Caen en 1996¹⁸, de Rennes la même année ; soutenances de thèses de doctorat de praticiens-chercheurs "Freinet" ; publications communes [...] ; dans des instances de l’ICEM : le Salon annuel des apprentissages, à Nantes ; les congrès de l’ICEM ; les stages de formation régionaux ; les publications de ce mouvement » (Peyronie, 2005, p. 15-16 ; voir aussi Peyronie, 2015, p. 29-30)¹⁹. Nous y ajouterons le colloque qu’avec Laurent Gutierrez, nous avons organisé pour le Comité Universitaire d’Information Pédagogique (CUIP), les 11 et 12 novembre 2016²⁰.

Quant à la pédagogie institutionnelle initiée par Aïda Vasquez et Fernand Oury, elle a elle aussi toujours côtoyé des universitaires tout en gardant une défiance envers eux. D’une part, la coupure primaire/secondaire s’est perpétuée, comme à l’ICEM auquel beaucoup de praticiens sont restés liés. D’autre part, dans les années 1970, la rupture de cette pédagogie institutionnelle avec le courant de l’autogestion pédagogique, composé essentiellement d’universitaires de sciences de l’éducation

¹⁷ Riondet, X. (2015). La revue *Techniques de Vie* (1959-1964) ou l’impossibilité des collaborations. Un épisode entre histoire du militantisme et histoire des sciences de l’éducation. *Penser l’éducation*, 36, 119-143.

¹⁸ Clanché, P., & Testanière, J. (dir.) (1989). *Actualité de la pédagogie Freinet*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux ; Clanché, P., Debarbieux, E., & Testanière, J. (dir.) (1994). *La pédagogie Freinet. Mise à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux ; Peyronie, H. (dir.) (1998). *Freinet, 70 ans après*. Caen : Presses Universitaires de Caen.

¹⁹ Henri Peyronie a réalisé une précieuse typologie des recherches universitaires sur la pédagogie et le mouvement Freinet (2013, p. 119-124 ; 2015, p. 31-33).

²⁰ *Colloque Freinet... Actualité d’une histoire en devenir*, 11-12 novembre 2016, CIEP, Sèvres, France.

(Lourau, Lapassade)²¹, a renforcé ce rejet. Fernand Oury s'est toujours méfié de ce qu'il appelait le « psycho pompage », qualifiant ainsi les chercheurs qui passaient dans les classes pour recueillir des données, en repartaient puis publiaient « pour faire leur carrière », sans jamais engager de véritable travail avec les praticiens. Cette position est cependant paradoxale, car des universitaires tels Jacques Pain et Francis Imbert ont joué un rôle essentiel dans son développement, par la formation et la publication²². Le réseau PII (pédagogie institutionnelle international) dont nous avons pris l'initiative aidé d'Arnaud Dubois et de Patrick Geffard²³ veut poursuivre ce mouvement en créant un point de rencontre entre professionnels engagés dans le champ de la pédagogie institutionnelle : enseignants travaillant dans des classes, éducateurs, enseignants-chercheurs...

Plus généralement, si des mouvements pédagogiques – tels que le GFEN ou le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP-Cahiers pédagogiques) – ont toujours regroupé des pédagogues et des universitaires, nous observons actuellement que d'autres mouvements où des enseignants pratiquent des pédagogies « différentes » sont demandeurs de collaborations avec des chercheurs qu'ils connaissent et en qui ils ont confiance, afin de pouvoir prendre de la distance sur leurs pratiques. Les objets de recherche sont élaborés en commun, chacun ayant des objectifs spécifiques : résolution de problèmes professionnels, amélioration des pratiques pour les praticiens ; explicitation, compréhension, étude des conditions de réussite des pratiques en contexte et production de connaissances de portée plus générale pour les chercheurs. En ce sens, citons le réseau de « Recherches sur les écoles et les pédagogies différentes », créé en 2016 par Marie-Anne Hugon et Marie-Laure Viaud (<http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/>), qui mène un remarquable travail de rapprochement entre praticiens et chercheurs, organisant des journées d'études donnant lieu à des publications dont la liste peut être trouvée sur le site du réseau. D'autres chercheurs – nous pensons par exemple à Sylvain Connac,

²¹ Citons cependant Raymond Fonvieille, instituteur d'abord co-responsable de l'Institut Parisien de l'École Moderne avec Fernand Oury, qui y a tenu une place importante. Fonvieille, R. (1989). *L'aventure du mouvement Freinet vécue par un praticien militant (1947-1961)*. Paris : Méridiens Klincksieck ; Fonvieille, R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris : Anthropos.

²² Voir notamment les éditions Matrice, aujourd'hui diffusées par Champ social : <http://www.champsocial.com/>

²³ Six autres collègues participent au portage de cette initiative : Patrice Baccou, Françoise Budo, Sylvie Canat, Sylvain Connac, Sébastien Pesce, Gerald Schlemminger.

Laurent Lescouarch ou Yves Reuter – œuvrent aussi en ce sens. Mentionnons encore les collaborations suivies de la Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants-FESPI avec des chercheurs en sciences de l'éducation. Deux publications sous la direction d'Yves Reuter et de nous-même sont actuellement en préparation, qui traiteront respectivement des recherches réalisées depuis 20 ans par des chercheurs en sciences de l'éducation dans des établissements de la FESPI (Chronique sociale) et des relations entre chercheurs et mouvements pédagogiques (L'Harmattan, collection « Savoir et formation »). Nous terminerons ce panorama non exhaustif en signalant l'initiative prise par les membres des mouvements CEMEA, CRAP-Cahiers pédagogiques, FESPI, FICEMEA, FIMEM, GFEN, ICEM, LIEN de créer « Convergence(s) pour l'Éducation Nouvelle » en 2021, à l'occasion du centenaire du premier congrès fondateur de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle à Calais (1921). « Convergence(s) pour l'Éducation Nouvelle » organise la Biennale internationale de l'Éducation Nouvelle (<https://www.convergences-educnouv.org/>). Ces rencontres sont aussi des lieux d'échanges entre praticiens et avec des chercheurs.

5. Les savoirs pédagogiques, spécificité des savoirs produits par les pédagogues

Qu'en est-il de la nature des savoirs produits par les pédagogues ? Cette question a été un objet d'étude pour les chercheurs en sciences de l'éducation s'intéressant à la philosophie et à l'histoire des doctrines pédagogiques. Jean Houssaye (1993) définit la pédagogie comme « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne » et le pédagogue comme « un praticien-théoricien de l'action éducative, [...] [qui] cherche à conjointre la théorie et la pratique à partir de sa propre action » (p. 13). Ainsi, Houssaye (1997) caractérise-t-il les conditions de production des savoirs pédagogiques : « C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que s'origine, se crée, s'invente et se renouvelle la pédagogie », selon une démarche ayant quatre caractéristiques : « l'action, l'enracinement, les ruptures, la médiocrité » (p. 91). Il y a donc une spécificité de la posture du pédagogue, du savoir pédagogique issu de cette recherche : ils relèvent de « l'action sensée », de « la

praxis », de théories dont la fonction est d'orienter, de réguler la pratique. En ce sens, ils « échappe[nt] radicalement à un savoir de type scientifique » (*ibid.*, p. 92). Ainsi pour Houssaye, si le chercheur peut conduire des recherches sur la pédagogie, le pédagogue est seul en mesure de produire des savoirs pédagogiques.

Toujours selon Jean Houssaye, le problème de la pédagogie tient au déni de cette spécificité et en conséquence, à la récusation de la validité du savoir qu'elle produit. Ce déni qui n'est pas nouveau²⁴ a pris des formes subtiles dans une période récente. Houssaye (1997) en cite quatre : l'appellation « savoir pratique » constitue un refus du savoir pédagogique en tant que théorie de la pratique ; les savoirs d'action limitent le savoir pédagogique à une expérience pratique, l'activité du pédagogue à la réflexion en cours d'action et sur l'action ; le fait de considérer la pédagogie comme un discours réduit ses idées et ses pratiques à un genre littéraire, au lieu d'en chercher la vérité ; enfin, les tentatives pour faire des sciences de l'éducation « le lieu rigoureux où s'organise la confrontation des savoirs, des pratiques et des finalités » (p. 95) les mettent en position de pallier les insuffisances de la pédagogie en lui volant sa spécificité, voire en se constituant sur sa disparition (Houssaye, 2002). C'est cette idée directrice de la spécificité de la pédagogie et des savoirs qu'elle produit qui inspire le *Manifeste pour les pédagogues* (Houssaye, Hameline, Soëtard, & Fabre, 2002). Ceci oblige à se demander quels savoirs scientifiques pourraient contribuer à éclairer la pratique pédagogique ? En quoi le pourraient-ils et permettraient-ils au pédagogue de produire des savoirs pédagogiques ?

6. De la spécificité des savoirs pédagogiques et de leurs rapports avec les savoirs scientifiques

L'articulation des savoirs produits par les pédagogues avec ceux de la recherche a donc été un autre objet de réflexion. Considérant que la dévalorisation de la pédagogie mène au scientisme, Michel Fabre (2002) interroge « l'existence d'un espace intermédiaire entre théorie scientifique et réflexion en action ». Il se demande s'il existe un savoir pédagogique à la fois « irréductible au savoir scientifique et

²⁴ Houssaye (2002) mentionne trois démarches : la philosophie, les tentatives du début du XX^{ème} siècle pour asseoir la pédagogie sur la science, la didactique.

cependant distinct d'un simple savoir-faire ? » et si oui, si ce savoir est « assez consistant pour satisfaire aux canons de la recherche universitaire » (p. 100).

Pour Michel Fabre (2002), Émile Durkheim (1911) n'a jamais réduit la pédagogie à une pratique mais l'a considérée comme une théorie non scientifique, praxéologique (p. 101). Ainsi, contrairement à la science qui vise à connaître, à comprendre et à expliquer des actions passées, la pédagogie ne peut s'abstraire d'exercer un jugement, car sa visée est la transformation de l'action (politique) et ses conséquences (éthique). Elle est une discipline qui – comme la politique, la médecine ou la stratégie – s'instruit de la science à la recherche de la justesse et de la prudence, mais sans s'en déduire, d'où son « insoutenable légèreté » (Meirieu, 1991, p. 25-26, 29) comme d'autres disciplines praxéologiques (*ibid.*, p. 108). En effet, personne ne reproche au politicien, au médecin ou au stratège d'exercer cette « raison pratique » dans l'action et ainsi, de se constituer un savoir reconnu parce que nécessaire, fragile mais réel, sans confusion avec les savoirs savants qu'il mobilise. De même pour le pédagogue, « un savoir pédagogique est [...] un savoir d'expérience, au sens plein du mot, le savoir de qui a résolu un problème en surmontant une épreuve » (*ibid.*, p. 111). Ce problème survient lorsque l'une au moins des trois questions ci-après n'a plus de réponse évidente : « Comment faire en sorte que le savoir enseigné devienne une culture vivante pour l'élève (entre signification et expression) ? Comment articuler développement personnel et adaptation sociale (entre expression et référence) ? Enfin, comment concilier valeur du savoir et utilité pour la vie (entre signification et référence) ? » (*ibid.*, p. 112). Ainsi, la pédagogie produit des savoirs hétérogènes, qui lui sont propres : savoirs pragmatiques, politiques, herméneutiques et critiques (*ibid.*, p. 113).

Devant l'afflux d'enseignants de classes primaires ou secondaires dans le cursus de sciences de l'éducation à partir des années 1980, le besoin se fait sentir de spécifier les conditions de réception des recherches en pédagogie par l'université. Michel Fabre (2002) identifie trois critères permettant de reconnaître des thèses de pédagogie. Le chercheur pédagogue doit d'abord accepter un changement de posture qui consiste, au-delà de la quête de solutions, à formuler une problématique, à expliciter des présupposés théoriques et à les mettre en discussion. Il s'agit là de se dégager d'une attitude militante pour s'engager dans une démarche de chercheur. En

second lieu, il doit faire preuve de discernement entre les diverses composantes du pédagogique (valeurs, description, narration). Enfin, les schémas d'analyse, les modèles d'intelligibilité qu'il produit visent, par-delà le contexte d'origine, à donner accès à la généralité (p. 116). Dans toute recherche en pédagogie, se retrouvent ces trois niveaux d'intelligibilité que sont « 1) l'analyse d'une expérience pédagogique personnelle, 2) étayée par l'histoire des pédagogies, 3) donnant lieu à une formalisation » (*ibid.*, p. 118). Ces critères nous ont conduit à opter pour l'expression « recherche de pédagogie », afin de sortir des ambiguïtés liées à la « recherche pédagogique » (Marchive, 2008, p. 61).

Sans jamais contester la légitimité des sciences de l'éducation, Michel Fabre (2002) veut seulement « faire reconnaître celle de la pédagogie comme instance productrice de savoirs, y compris dans un cadre universitaire » (p. 120). Pour cela, il reprend systématiquement les différences entre disciplines praxéologiques et scientifiques du point de vue de l'origine des savoirs produits, du type de travail sur soi qu'elles impliquent, de leurs caractéristiques épistémologiques et de la validation de leurs savoirs (*ibid.*, p. 120-121). nous les avons reprises dans le tableau suivant :

Tableau 1 – Différences entre disciplines praxéologiques et disciplines scientifiques,

d'après Michel Fabre (2002, p. 120-121)

Des différences entre...	disciplines praxéologiques savoirs de prudence	disciplines scientifiques savoirs de science
Origine des savoirs produits	Ils s'enracinent [...] dans une expérience globale qui ne veut rien perdre de sa richesse à la fois objective et subjective : ils naissent quand la résolution de problème est en même temps épreuve.	Ils se détachent d'une expérience épurée, méthodologiquement réduite à son aspect rationnel et objectivable.
Travail sur soi	Interpellation de soi par l'autre : l'élève. Difficultés du fait que les représentations premières adhèrent à des identifications (à l'élève ou au maître modèle). Réclame une analyse des complexes culturels suscités par la formation proprement scolaire.	Lutter contre les obstacles épistémologiques, contre la pensée qui résiste à la pensée. Implique un remaniement de ses représentations dans une psychanalyse de la connaissance.
Caractéristiques épistémologiques	Les alternatives n'y sont pas seulement d'ordre épistémologique mais enveloppent également des choix éthiques et politiques.	Susceptibles de systématisation, de vérification et de capitalisation, moyennant la reconnaissance d'alternatives théoriques.

Validation des savoirs	Ils doivent au moins autant s'éprouver que se prouver dans la mesure où la sanction du réel s'y voit toujours médiatisée par l'intentionnalité et l'investissement des acteurs.	Ne peuvent satisfaire aux critères poppériens de falsification, mais prétendent se soumettre à des procédures de contrôles objectivables.
------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Mais bien que sciences de l'éducation et pédagogie interagissent, le constat de la difficulté pour les savoirs issus de la recherche d'éclairer la pratique est – comme nous l'avons vu – largement partagé. Michel Fabre (2002) l'impute à l'absence d'instances intermédiaires où les problèmes des praticiens rencontreraient l'intérêt des chercheurs d'une part, et à l'absence de reconnaissance du statut épistémologique de la pédagogie d'autre part. Ce qui est sûr à le lire, c'est que, sous certaines conditions qu'il énonce, praticiens et chercheurs en pédagogie produisent bel et bien des savoirs spécifiques qu'il nomme « pédagogiques ». Faits de modèles, de concepts, d'aperçus critiques, ces savoirs sont porteurs de scientificité : leur pertinence et leur validité peuvent être attestées par une communauté scientifique et professionnelle (*ibid.*, p. 124). À ce titre, ils devraient avoir toute leur place dans le champ de la recherche en éducation, aux côtés des savoirs scientifiques. Dans les deux domaines en effet, c'est davantage la production d'un véritable savoir et la rigueur de la démarche employée qui font la différence²⁵.

²⁵ Les deux citations qui suivent témoignent des rapports toujours complexes entre savoirs pédagogiques et savoirs produits par les sciences de l'éducation. Ainsi, Gaston Mialaret (2006) conclut : « Nous avons nous même insisté sur le fait que les sciences de l'éducation appartenaient au domaine du jugement de réalité, au domaine du descriptif et de l'explicatif ; nous avons insisté sur le fait que la pédagogie relevait du versant de l'action, du pragmatique, du normatif. Cela est vrai, à notre échelle. Mais nous savons aujourd'hui que la séparation n'est pas aussi nette que l'indique le langage » (p. 268-269) ; quant à Michel Fabre (2006), il précise : « Quand le scientisme se dénoue dans les épistémologies de la complexité, les sciences de l'éducation apparaissent comme un lieu où les finalités et les pratiques éducatives peuvent être mises à l'épreuve des savoirs et réciproquement. N'est-ce pas redéfinir là le lieu même de la pédagogie ? » (p. 509).

Références bibliographiques

- Bon, A. (2015). L'Institut pédagogique national : une institution d'État au service du système éducatif (1950-1973). In F. Laot & R. Rogers. *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre* (pp. 101-116). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Durkheim, É. (1911). Pédagogie. In Buisson, F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette. Ifé. [En ligne]. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3355>
- Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? In J. Houssaye, D. Hameline, M. Soëtard & M. Fabre (2002). *Manifeste pour les pédagogues* (pp. 99-126). Paris : ESF.
- Fabre, M. (2006). La pédagogie et les pédagogies. In J. Beillerot & N. Mosconi (dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 501-512). Paris : Dunod.
- Freinet, C. (1994a). Œuvres pédagogiques (t. 1). Paris : Seuil.
- Freinet, C. (1994b). Œuvres pédagogiques (t. 2). Paris : Seuil.
- Godelier, M. (1982). *Les sciences de l'homme et de la société en France. Analyse et propositions pour une politique nouvelle*. Rapport remis à Jean-Pierre Chevènement, ministre d'État, ministre de la recherche et de l'industrie. Paris : La documentation française.
- Gutierrez, L. (2012). Chronologie du mouvement de l'Éducation nouvelle en France. In L. Gutierrez, L. Besse & A. Prost (dir.). *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (pp. 403-409). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Gutierrez, L. (2013). L'expérience des classes nouvelles à Saint-Martin de France (1945-1950). *Educatio*, 2, 1-7. [En ligne]. <http://revue-educatio.eu/wp/2013/11/30/lexperience-des-classes-nouvelles-a-saint-martin-de-france-1945-1950/>
- Gutierrez, L., & Kahn, P. (2016). Enjeux et défis d'une réforme de l'enseignement à la Libération. In L. Gutierrez & P. Kahn (dir.). *Le plan Langevin-Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement* (pp. 7-28). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Haenggeli-Jenni, B. (2011, 4 mars). « Savoirs » constitués et programmes scolaires : débats au cœur de la revue Pour l'Ère Nouvelle (1922-1940). *Recherches & éducations*, 4. [En ligne]. <http://rechercheseducations.revues.org/bibdocs.u-cergy.fr/776>
- Haenggeli-Jenni, B. (2012). L'Éducation nouvelle : débats autour des définitions conceptuelles et identitaires (1922-1940). In L. Gutierrez, L. Besse & A. Prost (dir.). *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (pp. 19-29). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Haenggeli-Jenni, B., & Hofstetter, R. (2011). Pour l'Ère nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une « internationale de l'éducation ». *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 137-159. [En ligne]. <http://www.cairn.info/bibdocs.u-cergy.fr/revue-carrefours-de-l-education-2011-1-page-137.htm>
- Hofstetter, R. (2010). *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e-première moitié du XX^e siècle)*. Genève : Librairie Droz.

- Hofstetter, R., Schneuwly, B., & Depaepe, M. (dir.) (2012). *L'institut Jean-Jacques Rousseau des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris : ESF.
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97.
- Houssaye, J. (2002). Pédagogie : justice pour une cause perdue ? In J. Houssaye, D. Hameline, M. Soëtarde & M. Fabre (2002). *Manifeste pour les pédagogues* (pp. 7-47). Paris : ESF.
- Houssaye, J., Hameline, D., Soëtarde, M., & Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.
- Hugon, M.-A. (2006). Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école aujourd'hui ? In J. Beillerot & N. Mosconi (dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 421-432). Paris : Dunod.
- Le Gal, J. (1982). De la nécessité d'une pratique de recherche-action par les praticiens eux-mêmes. *Le conseiller d'éducation*, 70, 24-25.
- Le Gal, J. (1985a, juin). La recherche dans le mouvement Freinet. *Documents de l'Éducateur, supplément 9/10*, 1-11.
- Le Gal, J. (1985b). *Le rapport du praticien novateur à la recherche* (pp. 1-4). Participation à l'atelier du Colloque Recherche en éducation, « Comment diffuser, valoriser, internationaliser la recherche en éducation », 23-24 septembre 1985, Sorbonne, Paris. *Document adressé par l'auteur*.
- Le Gal, J. (2007). *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*. Paris : Éditions libertaires/Éditions ICEM.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Peyronie, H. (1999). *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation*. Paris : Hachette.
- Peyronie, H. (2005). Préface. In A. Vergnioux. *Cinq études sur Célestin Freinet* (pp. 9-20). Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Peyronie, H. (2013). *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif. Regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Peyronie, H. (2015). Recherche en éducation et mouvement de l'école moderne-pédagogie Freinet : les difficultés propres à la recherche concernant un réseau de militants. In M.-A. Hugon & M.-L. Viaud (dir.). *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques* (pp. 21-34). Arras : Artois Presses Université.

Robbes, B. (2017). *De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation. Nancy : Université de Lorraine.

Robbes, B. C. (2023). Les pédagogies différentes comme objets de recherche en sciences de l'éducation en France : proposition de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 49(2). [En ligne]. <https://doi.org/10.7202/1113027ar>

Savoye, A. (2004). L'Éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970). In A. Ohayon, D. Ottavi & A. Savoye. *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir* (pp. 235-269). Berne : Peter Lang.

Savoye, A. (2011). Réforme pédagogique, réforme disciplinaire : l'expérience des Classes nouvelles dans l'enseignement du second degré (1945-1952). In R. D'Enfert & P. Kahn (dir.). *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République* (pp. 51-64). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.