Recherches en éducation

HS2 | 2010

La culture professionnelle des enseignants : entre savoirs, recherches et pratiques

La pédagogie comme lieu d'interactions entre savoirs, recherches et pratiques

Etiennette Vellas

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8818>

DOI : 10.4000/ree.8818

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Etiennette Vellas, « La pédagogie comme lieu d'interactions entre savoirs, recherches et pratiques », *Recherches en éducation* [En ligne], HS2 | 2010, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8818> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8818>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La pédagogie comme lieu d'interactions entre savoirs, recherches et pratiques

Etienne Vellas¹

Résumé

Ce texte est une entrée dans l'espace intermédiaire que représente la pédagogie conçue comme élaboration d'une « théorie pratique ». Il rappelle que le pédagogue réalise, à partir de sa propre expérience éducative, une recherche spécifique de cohérence entre finalités, savoirs et pratiques de l'éducation. Après une contextualisation de la recherche pédagogique dans l'avènement des sciences de l'éducation, puis la définition de la pédagogie d'une personne et de celle d'un groupe, le texte se focalise sur le type de travail opéré par les pédagogues avec et sur leurs savoirs de référence. Trois processus sont mis en évidence dans ce travail pédagogique dont le but est d'agir et faire agir (au) mieux sur le terrain de l'éducation : une utilisation prévisible des savoirs de référence ; un travail plus aléatoire et créateur d'autres savoirs (les concepts de créolisation et de sérendipité sont appelés pour l'expliquer) ; un travail de sélection, laissant des savoirs issus de la recherche sur la touche des terrains éducatifs. Théoriciens de leurs propres actions éducatives, le pédagogue et le groupe de pédagogues apparaissent comme des créateurs de savoirs singuliers qu'ils transmettent, en entraînant dans cette diffusion des savoirs des sciences humaines.

Que font les pédagogues pour que leurs « théories pratiques » puissent être qualifiées de lieu d'interactions et de médiations entre savoirs, recherches et pratiques ? Que se passe-t-il dans cet espace particulier ? Comment y pénètrent les savoirs des sciences humaines ? Comment y sont-ils travaillés ? Comment en ressortent-ils ? Par quelles portes ? Dans quel état ? Avec qui ? Ces questions réclament que soit rappelé ce qu'est la pédagogie en tant que « théorie pratique ». Ce qui ne peut se faire sans une courte plongée dans son histoire récente. Telle que la voient les pédagogues.

1. Un peu d'histoire : la recherche de la pédagogie bousculée

Le travail de recherche en éducation, orienté dès le dernier quart du 19^e siècle par la question unique et unificatrice « Comment faire au mieux pour éduquer ? », a explosé en sous-questions indépendantes avec l'avènement des sciences de l'éducation. Plus ou moins rapidement selon les pays, le 20^e siècle aura été celui du passage de la recherche d'une science de l'éducation – au singulier – à l'institutionnalisation des sciences de l'éducation, une singulière discipline plurielle (Hameline, Helmchen, Oelkers, 1995 ; Hameline, 2001). En faisant une victime, dans les pays francophones du moins : la pédagogie. Soit la dépréciation des recherches conduites par l'éducateur pour éduquer au mieux et des savoirs qui en sont les produits.

Ainsi, ce fut un choc pour les mouvements pédagogiques (Michel Ducom, 2009) nés du mouvement de l'Éducation nouvelle qui avait eu l'art, jusque-là, de permettre aux chercheurs de tout bord de travailler à un même projet politique. Bien sûr qu'un Wallon, en France par exemple,

¹ Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

ne conduisait pas le même type de recherche qu'un Freinet ou un Gloton, mais ces chercheurs étaient engagés dans une même aventure politique : faire advenir une éducation capable de faire émerger une ère nouvelle. Sans guerre. Leurs recherches étaient appelées à se compléter pour des enjeux de société communs. Enseignants, médecins, éducateurs, citoyens se sentant concernés, « s'y » mettaient tous !

Ce projet éducatif partagé permit de créer, dans les universités, de puissantes théories de l'apprentissage et du développement de l'être humain (le constructivisme, le socio-constructivisme et leurs multiples formes) et, à partir du terrain de l'éducation, des « théories pratiques » tout aussi puissantes concernant la question des pratiques de l'éducation. Théories de l'apprentissage et théories de l'enseignement, s'enrichissaient ainsi mutuellement. Notamment, lors de grands congrès internationaux, regroupant des milliers de personnes. (Vellas, 2002, 2008).

L'histoire construite aujourd'hui par des chercheurs des sciences de l'éducation mettant l'accent sur la « *genèse et la métamorphose de l'Éducation nouvelle en sciences de l'éducation* », sur « *les relations tumultueuses de ce couple indissociable et inconciliable* » (Hofstetter & Schneuwly, 2002, 2006 a, b), aussi intéressante soit-elle, n'est pas celle que les acteurs actuels de l'Éducation nouvelle construisent de leur côté, en posant le problème de l'état de leurs recherches. La recherche en éducation est vue par les groupes du mouvement de l'Éducation nouvelle (qui viennent de créer (2001) le *Lien international de l'Éducation nouvelle*) comme ayant été divisée, en Francophonie du moins, en deux blocs avec la naissance des sciences de l'éducation.

D'un côté, les chercheurs travaillant sans être impliqués comme éducateurs dans leur recherche, pour observer, analyser les situations éducatives le plus objectivement possible, pour produire des savoirs « scientifiques ». De l'autre, les éducateurs-chercheurs construisant à partir de leurs expériences leurs « théories pratiques » faisant émerger des savoirs spécifiques, que seuls des praticiens peuvent produire. Deux recherches nécessaires, toujours aussi complémentaires, mais qu'ils éprouvent comme étant aujourd'hui à rapprocher.

Les pédagogues s'intéressent ainsi aux savoirs des sciences humaines. Pour les utiliser. Voyons comment, élaborant des « théories pratiques » créatrices de savoirs, ils les accueillent, les travaillent, les intègrent, les diffusent... ou pas.

2. La pédagogie : une « *théorie pratique* » intégratrice et productrice de savoirs

Après avoir analysé les définitions proposées de la pédagogie faite par Philippe Meirieu (1993, 1995, 2008), Michel Fabre, Daniel Hameline, Jean Houssaye et Michel Soëtdard (2002), je définis celle-ci comme une théorie praxéologique, c'est-à-dire orientée vers la transformation de la pratique. Une théorie singulière, qu'à la suite de Durkheim, Fabre

qualifie de « théorie pratique ». Elle ne se limite pas à une grammaire de l'expérience de la situation éducative vécue, ni à une explicitation de moyens créés ou surgis pour éduquer. Elle fournit des modèles d'intelligibilité, de et pour l'action éducative, que Fabre (2002, 2003) explique en ces termes : cette théorie est fondée dans une expérience éducative précise, elle articule des convictions (des valeurs), des conceptions (des savoirs) et des actions (des pratiques assumées par le pédagogue).

■ Des savoirs typiquement pédagogiques

La « théorie pratique » élaborée par le pédagogue utilise des savoirs issus des sciences humaines, mais elle produit aussi des savoirs singuliers. Qui émanent de la recherche du pédagogue à maintenir la cohérence entre les trois pôles soulignés ci-dessus : convictions, conceptions et actions.

Définir ces savoirs construits par la pédagogie demeure un travail encore inachevé. D'autant plus que leur validation, comme les « théories pratiques » qui les font émerger et les englobent, ne peuvent dépendre de procédures de contrôle objectivables puisque, comme le dit Michel Fabre, les savoirs pédagogiques doivent autant s'éprouver que se prouver (2002, p.121). Ces difficultés n'empêchent pas ce chercheur – comme Houssaye, Hameline, Meirieu ou Soëtar – de soutenir l'idée qu'il existe des savoirs utiles aux éducateurs que seule la pédagogie peut produire et qui sont transférables.

Pour ces chercheurs, les sciences ne détiennent pas l'exclusivité du savoir. Entre le rationnel et l'irrationnel, ils montrent qu'il y a place pour le raisonnable, la recherche de la ligne juste, une raison pratique, irréductible à la raison scientifique. Ils admettent un savoir qui est de l'ordre de la prise de risque comme de la prudence. Nés de confrontations à l'obstacle, à l'épreuve, marqués par l'expérience – au plein sens du mot, précise Michel Fabre (2002) – ces savoirs de la pédagogie sont définis comme étant tout à la fois :

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

C'est le tout à la fois « pragmatique, critique, herméneutique, politique » qui est la spécificité de ce savoir pédagogique, qui peut prendre des formes diverses. Ainsi, quand Fernand Oury institutionnalise dans sa classe les ceintures de judo comme outil au service d'une évaluation formatrice, nous retrouvons dans ce « savoir pédagogique » ces quatre caractéristiques proposées par Fabre : 1) ce savoir est un faisable pragmatique, 2) il est critique, puisque construit, créé, inventé pour abolir une évaluation sélective des apprentissages des élèves jugée comme excluant ces derniers du savoir, 3) il est herméneutique : un autre sens est donné à l'évaluation scolaire. L'outil de domination devient outil d'émancipation, 4) il contient une alternative politique. L'institution des ceintures de judo propose un autre contrat social aux enseignants : devoir, pouvoir former les élèves sans plus les exclure. L'outil ne peut être compris que resitué dans l'ensemble de la « théorie pratique » de la pédagogie institutionnelle d'Oury.

■ **Passer de la pédagogie d'une Figure à celle d'un groupe**

Pour définir la recherche de la pédagogie (2002), Jean Houssaye insiste sur cette spécificité : « *Le savoir de la pédagogie est issu de l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne* » (p.13). C'est ainsi la même personne qui pratique et théorise.

Mon travail de thèse (2008) portant sur la pédagogie d'un groupe (le *Groupe français d'éducation nouvelle - GFEN*), il m'a fallu poser ce problème : pouvais-je passer comme chat sur braises sur la différence à opérer entre le développement d'une « théorie pratique » personnelle à celle d'un groupe ?

J'ai cherché à répondre à cette question en m'appuyant sur la recherche de Jean Houssaye et plus spécifiquement sur la présentation de sept nouveaux pédagogues accompagnés de cette étiquette : « Pédagogues de demain ? » (2007). J'ai constaté que sur ces pédagogies choisies, deux étaient l'œuvre de groupes : celle développée par le *Mouvement des Sans-Terre* au Brésil, étant identifiée comme telle. L'autre, présentée sous le nom de Charles Pepinster, ayant été élaborée par ce pédagogue, créateur du *Groupe belge d'Éducation nouvelle*. Dans ces deux cas nous avons à faire à des « théories pratiques » et des savoirs pédagogiques élaborés, en partie du moins, par des groupes.

Ayant posé le problème d'une pédagogie de groupe, l'ayant travaillé, j'ai pensé pouvoir établir qu'un groupe, donc un mouvement pédagogique, peut élaborer une « théorie pratique ». Les

critères d'une pédagogie de groupe, émanant de ceux élaborés pour la pédagogie d'une personne et testés dans ma recherche sur la pédagogie du GFEN (2008) sont alors devenus :

- la pédagogie d'un groupe est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par le même groupe de personnes, sur le même groupe de personnes ;
- la pédagogie d'un groupe est réalisée par un groupe de praticiens-théoriciens d'une action éducative ayant un projet commun. La pédagogie du groupe (« théorie pratique ») émane de la confrontation des pédagogies individuelles (« théorie pratique ») ;
- la pédagogie d'un groupe est élaborée par le groupe et dans laquelle les acteurs se reconnaissent ;
- cette « théorie pratique » est recherche commune de cohérence entre finalités, savoirs de références et pratiques (trois pôles) ;
- le maintien et les résultats de cette recherche servent l'action du groupe et de chaque acteur impliqué dans l'éducation ;
- le groupe cherche à diffuser les résultats de sa recherche. Soit sa « théorie pratique » et les savoirs qui en émergent.

Une équipe pédagogique est ainsi vue comme le pédagogue : sa recherche et sa créativité demeurent à rechercher dans les essais permanents de réduire la béance qui sépare sa théorie, sa pratique, ses finalités, en fonction des problèmes, des épreuves et tensions que le groupe rencontre dans ses actions. La question « comment faire au mieux ? » est celle du groupe et de chacun. Les réponses apportées par les régulations des « théories pratiques » sont tant individuelles que collectives. Les deux types de réponses s'enrichissant mutuellement de ces ajustements partagés.

Admettant qu'un groupe peut construire une « théorie pratique », voyons à travers l'exemple de la pédagogie du GFEN étudiée (Vellas, 2008), comment la pédagogie travaille les savoirs et joue un rôle d'intermédiaire entre recherches, savoirs et pratiques.

3. Les modes de travail des pédagogues sur leurs savoirs de référence

Les théories constructivistes étant souvent nommées par le GFEN, je me suis référée à la démarche proposée par Jean-Pierre Astolfi pour utiliser au mieux ces théories pour la pratique ou l'analyse de pratique. Ma question étant, face à ces propositions, la suivante : est-ce ainsi qu'opère le GFEN en tant que travailleur du savoir des autres quand il incorpore de telles théories dans sa « théorie pratique » ?

■ Un travail sur les savoirs balisé

Face à l'impossible synthèse à faire des théories constructivistes, ce chercheur propose dans un très bel article intitulé *Qui donc n'est pas constructiviste ?* (2001), d'examiner les différentes théories, sans les confondre, sans les amalgamer, selon les projets de chacun. Ne pas choisir son camp dit-il, ne pas céder non plus à la tentation de l'œcuménisme, mais raisonner nos emprunts. En choisissant chaque fois la théorie la plus pertinente, par rapport à nos besoins d'action.

Cette proposition pragmatique d'Astolfi montre d'une part, un chercheur admettant que le caractère opératoire des théories constructivistes du développement et de l'apprentissage, pour les enseignants, les éducateurs, n'est pas facile à décoder. Et qui, d'autre part, donne tout de même des pistes pour faire de ces théories constructivistes des repères pour la pratique. Tant celle des formateurs que des chercheurs.

Son article montre que pour tenter d'utiliser les théories constructivistes pour mieux faire apprendre ou comprendre l'acte d'apprendre, il faut acquérir quelques postures intellectuelles :

- accepter la divergence des théories ;
- accepter l'état de la recherche : les discours et les cadres problématiques de ces théories qui sont loin de s'emboîter harmonieusement pour se mettre au service des didactiques ou de la pédagogie ;
- accepter d'entrer dans des champs de recherche différents : des épistémologies, des psychologies, des anthropologies. Ces champs comprenant eux-mêmes des théories diverses.

Sur le plan pragmatique, Astolfi propose, une fois la théorie comprise (ce qui n'est pas simple !) de :

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

Observant pour ma thèse, les membres du GFEN, à travers leurs écrits et lors de leurs travaux en commun, j'ai mis en évidence que le rapport au savoir très positif de ces pédagogues, favorisait cette posture et ces propositions pratiques décrites par Astolfi. Posture et propositions adoptées au gré des besoins. En rapport avec le développement des « théories pratiques » individuelles et commune, guidant l'action.

Cette manière très réfléchie et cadrée de traiter les savoirs, telle que la propose Astolfi, n'est évidemment pas la seule façon des pédagogues d'utiliser les savoirs intégrés ou à intégrer dans leurs « théories pratiques ». Nous en avons approché une autre, empruntant un chemin beaucoup plus buissonnier.

■ ***Quand l'imprévisibilité et la création sont au rendez-vous***

Lors d'une formation d'adultes, Odette Bassis est interpellée par une stagiaire à propos du lien à établir entre le triangle pédagogique de Jean Houssaye et le triangle de Wallon. Elle vient de se référer à ces deux triangles pour expliciter certains aspects de la *démarche d'auto-socio-construction* (DASC). Une situation d'apprentissage dont elle est une des créatrices et qui est devenue une des pratiques et problématiques centrales du GFEN (Bassis, 1998).

Voici des extraits de l'article qu'Odette Bassis écrira dans *Dialogue* à la suite de cette situation. Ce texte montre que l'utilisation prévisible des savoirs de référence est loin d'être toujours possible. La confrontation avec le terrain oblige ce jour-là la pédagogue à improviser, et la pousse à créer, à partir des deux schémas utilisés d'habitude, un nouveau savoir, un diagramme, qui va lui permettre d'expliciter encore mieux la DASC qui s'est trouvée questionnée et enrichie. Odette Bassis (2007) l'explique très bien.

Quel travail de la démarche ? Quel travail dans la démarche ?

(...)

C'est en s'appuyant sur un diagramme, élaboré à partir de schémas déjà en usage, que seront déclinés de façon sommaire les différents chemins mis en travail dans une démarche d'auto-socio-construction du savoir.

- Le premier triangle, dit « triangle pédagogique » a été mis en avant par J. Houssaye² et analysé suivant les postures que sont : enseigner (relation Enseignant-Savoir), apprendre (relation Savoir-Elève) et former (relation Enseignant-Elève). Jean Houssaye souligne combien toute situation et tout choix pédagogique privilégient telle ou telle relation de deux éléments du triangle (le troisième ayant « la position du mort »³), caractérisant ainsi les différents types connus de pédagogie.

- Le deuxième triangle est issu des apports en psychologie de Wallon et fut réinvesti en pédagogie (au GFEN) par rapport à la notion de démarche, mettant ainsi l'accent sur tout processus de recherche et d'objectivation, dans le double va et vient, entre chacun et la situation, entre chacun et les autres, ces derniers étant eux-mêmes en travail par rapport à la situation. Intervient en outre sur ce deuxième triangle l'enjeu même de toute démarche que sont pour chacun, tout au long des processus, les transformations de ses propres schèmes de pensée dans les élaborations de savoir. C'est ce triangle qui indique les chemins suivant lesquels se jouent les interrelations, sans confusion ni cloisonnement entre les trois pôles que sont les situations proposées, chaque sujet-apprenant et le groupe des apprenants, l'explicitation de ces pôles donnant sa signification à « l'auto-socio-construction ».

Or, c'est au cours d'un travail récent⁴ de formation de formateurs que la question fut posée d'un lien ou non entre ces deux « triangles ». Question qui me mit en travail le soir même car s'il était clair qu'entre ces deux triangles, il y avait bien un lien, demeurerait la possibilité d'en faire apparaître les articulations, dans une forme de diagramme qui en restituerait la complexité et la cohérence.

Question incisive et bienvenue qui soulignait, dans cette situation précise de formation combien toute mise en recherche proposée (en classe, en formation ou autre) est d'autant plus percutante pour ceux auxquels elle est proposée dans son propre champ d'interrogation et de recherche. C'est dans de tels vécus intenses que la notion elle-même de démarche se trouve enrichie, re-questionnée. Circonstances que l'on retrouve auprès des élèves qui, par leurs questionnements souvent inattendus – et parfois si pertinents – deviennent incitateurs pour l'enseignant lui-même.

Il était clair, au vu de ces deux triangles séparés que n'apparaissaient pas notamment :

Le lien entre Savoir et Situation : puisque c'est seulement l'un ou l'autre de ces deux termes qui est mentionné dans chacun des triangles. Lien nécessaire pour mesurer le travail spécifique de l'enseignant.

Le lien entre l'enseignant/formateur (E/F) et le triangle wallonien. Nécessaire pour éviter tout glissement facile vers l'illusion d'un principe de non-intervention, porte ouverte à un pédagogisme irresponsable.

Le lien entre chaque sujet-apprenant (je) et le groupe des apprenants (cf. triangle 1 où le terme générique « d'élève » n'évoque pas la distinction à faire entre les processus propres à chaque élève et les processus qui s'engendrent par et dans le groupe d'élèves). Lien nécessaire pour clarifier les va et vient de « l'auto-socio ».

Bien sûr, particulièrement en formation de formateurs, dans les temps d'analyse qui suivent le vécu de démarches, des commentaires et précisions sont apportés dans les moments de théorisation mais avec la difficulté inévitable, bien compréhensible, d'en faire saisir la dimension systémique globale.

C'est donc dans une telle situation et face au questionnement si pertinent qui avait été posé, que je fus amenée, le lendemain, à présenter le diagramme suivant :

² Cf : « Le triangle pédagogique », *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de J. Houssaye, ESF, 1993.

³ En référence avec le jeu de bridge où « le mort » dont les cartes sont étalées sur la table, joue par la médiation des autres joueurs.

⁴ A Bruxelles, au cours d'une formation de formateurs de l'Association Lire-Ecrire de Belgique (Avril 2007).

Diagramme de la démarche d'auto-socio-construction

Dans ce diagramme, on peut retrouver les deux triangles précédents. Mais surtout ce diagramme incite à lire et analyser chacune des relations multiples qui constituent les fils qui se tissent dans l'ensemble des processus d'une démarche. C'est par rapport à cela que toute relation du diagramme peut prendre sens.

Toutefois un tel diagramme peut présenter des risques évidents ou masqués : croire qu'il suffit d'avoir pris en compte telle ou telle de ces relations pour que l'ensemble des autres y trouve inévitablement sa place. Ce qui serait tomber dans le simplisme et la facilité, et ferait barrage au travail réel, dans toute démarche, et de l'enseignant-formateur et des apprenants. C'est pourquoi ce diagramme peut avoir le mérite de mettre en évidence la complexité (au sens positif où Morin la pose) de la conception, de la mise en oeuvre et de l'animation de toute démarche. À condition cependant, devant une telle complexité, au vu de ce diagramme, de ne pas conduire au découragement pour quiconque voudrait s'y essayer. À condition aussi, a contrario, de ne pas tomber dans quelque prétention à une maîtrise parfaite alors que toute démarche, aussi rôdée soit-elle, demande toujours une vigilance renouvelée, attentive. Avec, positivement, les remaniements et ajustements où conduisent souvent les animations de démarches qui en accroissent l'efficacité.

En fait un tel diagramme devrait pouvoir être vu et compris en plusieurs dimensions, spatialement et temporellement :

Spatialement, en fonction des plans différents, permettant de les appréhender à partir de plusieurs angles de vue, par rapport auxquels les centrations distinctes des relations interviennent suivant tel ou tel axe, tel ou tel point focal et encore telle ou telle mise en perspective.

Temporellement suivant les différents moments qui interviennent, dans le déroulé de toute démarche, en fonction des activités menées. Ainsi déjà, en amont, dans les relations réciproques entre E/F, Savoir et Situations (cf. triangle correspondant dans le diagramme, qui symbolise le travail de préparation de toute démarche). Ou encore, dans les processus : entre les temps personnels de recherche et les moments de « socio », qu'ils soient ceux du « socio » des petits groupes ou ceux des temps du « socio » des confrontations inter-groupes.

C'est sur cette base qu'alors peuvent être esquissés suivant quels axes se profilent les constituants essentiels du travail de l'enseignant/formateur et du travail de chaque apprenant.

(...)

Odette Bassis, 2007, *Dialogue*, N°125, pp.52-56.

La suite de l'article permet à travers la lecture du diagramme, une clarification du travail effectué dans une démarche d'auto-socio-construction par l'enseignant/formateur (E/F) puis par chaque apprenant.

■ **Un savoir à éprouver, à diffuser**

Odette Bassis, après son intervention, et pour se sortir de l'impasse, s'est ainsi plongée dans la réflexion sur ce lien à tisser entre deux modèles théoriques et a fini par créer ce nouveau diagramme devenant le lien recherché. L'écriture de son article par la pédagogue a permis une certaine prise de distance avec la quête de solution immédiate, a favorisé la reprise de la réflexion, un travail de problématisation, une contextualisation dans le projet d'éduquer plus global.

Le texte a été proposé ensuite par fichiers attachés à divers membres du GFEN pour avoir des premières réactions. Puis il a été retravaillé. Placé sur le site du GFEN. Avant d'être l'objet d'une publication pour *Dialogue*, la revue du groupe. Par conséquent objet d'une discussion critique par le collectif du GFEN.

Le lien entre les triangles de Wallon et Houssaye tissé grâce au diagramme créé par Bassis a été ainsi éprouvé par la confrontation aux « théories pratiques » individuelles et collective. Mais les trois savoirs ont été aussi abordés. Poussant les uns et les autres à retourner aux textes les concernant.

L'évolution de tout savoir, comme le diagramme proposé dans l'exemple ci-dessus, va dépendre des tentatives qui seront faites de son utilité, de la mesure de celle-ci sur la formation et des effets espérés sur les terrains éducatifs. La valeur accordée à ce savoir va, parallèlement et de manière systémique, dépendre de son intégration dans les « théories pratiques » individuelles et collective.

La diffusion des savoirs scientifiques et pédagogiques inscrits dans les *théories pratiques* individuelles et collective est ainsi réalisée par diverses voies qui s'imbriquent. Des écrits spécifiques, mais plus encore à travers les discussions qu'ils provoquent et les pratiques professionnelles des membres du groupe qui les utilisent. Cette diffusion est aussi assurée dans les moments d'intervention et de formation offerts par le GFEN (stages, rencontres, colloques, universités d'été), lors desquels les mises en situation et leurs analyses permettent de se confronter à leurs pertinences en fonction des actions à venir de chacun.

Des membres du GFEN, prenant part à des recherches sur l'éducation avec des chercheurs impliqués dans la recherche académique, peuvent avoir l'occasion d'éprouver aussi un tel savoir pédagogique auprès de ces chercheurs. Lors de rencontres organisées dans divers lieux.

Insistons sur ce point : la diffusion du nouveau savoir (le diagramme de Bassis) s'accompagne de la diffusion de certains aspects des théories de Wallon et de Houssaye, qui, reprises, renvoient à d'autres théories, d'autres savoirs. Le savoir pédagogique entraîne, avec lui, sur le terrain éducatif et de la recherche, les savoirs qui en ont été les tremplins ou en sont des ingrédients.

4. A la recherche de grilles de lecture pour comprendre la diffusion des savoirs réalisée par la pédagogie

Le travail des pédagogues du GFEN sur leurs savoirs de référence se révèle être important (Vellas 2008). Le fonds commun de cette culture se constitue par de ce que le GFEN nomme lui-même, une « auto-socio-construction » du savoir. Soit une démarche de recherche personnelle qui ne

peut être que singulière, mais qui ne peut être réalisée sans les autres. Les savoirs communs émergent ainsi, petit à petit, de la confrontation des « théories pratiques » personnelles.

La circulation des savoirs est vive quand elle se déroule dans les moments de démarches, ateliers, chantiers que ce groupe organise (stages, universités d'été, colloques). Elle est vive tant entre ses membres que pour ceux qui viennent travailler avec eux. Les personnes les plus étrangères au mouvement font office de moteur, sur le plan de la diffusion des savoirs, lors de tels échanges. Principalement au moment des analyses de ce qui vient d'être expérimenté, ensemble, sur le plan des pratiques (Durand & Fabre, 2007). Les membres du GFEN mettent dans ces instants en évidence, particulièrement pour eux, les liens entre théories, pratiques, valeurs, finalités. Sont ainsi mis à disposition de chacun des éléments des « théories pratiques » personnelles et collective. Même les savoirs les plus fondamentaux et partagés du groupe sont régulièrement reproblématisés dans cette dynamique. Parce que la réalité de l'atelier, de la démarche, de tel ou tel jeu de simulation ou de rôle, est venue les mettre en question. C'est lors de ces questionnements de la culture commune que les nouveaux savoirs rencontrés surgissent dans le groupe. Et commencent à y prendre vie. Parfois à travers un seul mot.

Parler de créolisation, de sérendipité, de chemin buissonnier, peut aider à comprendre comment des nouveaux savoirs s'infiltraient ainsi dans le groupe. Comment ils ont été rencontrés. Comment ils pénètrent dans les théories pratiques personnelles puis collectives. Et pourquoi les savoirs de référence divergent d'une pédagogie à l'autre (Fabre, Houssaye et Meirieu dans l'ensemble de leurs recherches, Vellas, 2007).

■ **Sérendipité**

La sérendipité, cet art de trouver ce qu'on ne cherchait pas (Bourcier & van Andel, 2008), est un concept qui offre une grille de lecture intéressante pour comprendre ce qui se joue sur le pôle des savoirs en pédagogie. Il nous permet de rappeler que l'éducateur est confronté chaque jour à des situations et une masse d'informations de tout type – parmi lesquelles se trouvent des savoirs – qui l'obligent à bricoler, à faire des essais, à innover.

Le concept de sérendipité permet d'insister sur cette capacité du pédagogue qui, à la suite d'un concours de circonstances particulier, lui fait découvrir quelque chose qu'il ne cherchait pas, d'en comprendre l'intérêt, de décider de l'exploiter. Ainsi de le questionner, le théoriser.

La différence entre le praticien réflexif (Perrenoud, 1994, 2001) et le pédagogue, est dans le fait que le pédagogue va théoriser pour lui, et pour d'autres, ce qu'il a trouvé intéressant, curieux, étonnant en le rencontrant et l'expérimentant. Il ajoute à l'interpellation et l'expérience personnelle première, une exploitation raisonnée de l'objet repéré. Cette théorisation convie des savoirs souvent multiples, pour expliciter, fonder, pour d'autres, la découverte, l'invention en fonction de ses enjeux pour la pratique. D'où la recherche de nouveaux ponts à établir entre théories et pratiques pour poser de nouvelles questions, combler quelque manque, réguler quelque imperfection, établir des repères pour les pratiques et théories éducatives ayant rencontré des problèmes proches.

À la base de ce processus de la recherche du pédagogue : un esprit curieux, une acceptation de se laisser interpellé par un nouveau savoir, une pratique inconnue, une valeur autre, et la convocation d'un solide bagage de connaissances, pour pouvoir interpréter, relier, donner sens à l'intrigue initiale et la théoriser. Pour agir soi-même et faire agir au mieux. Dans tout ce processus, la « théorie pratique » en vigueur sert de point d'appui, de cadre à la recherche.

■ **Créolisation**

J'ai qualifié dans ma thèse le mode général de création de la culture pédagogique de « processus de *créolisation* ». Terme que j'ai emprunté à Édouard Glissant (une référence au GFEN) pour mieux comprendre ce qu'il se passe dans ce travail des pédagogues sur le pôle de leurs savoirs.

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

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

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

Se saisir du concept de *créolisation* offre une grille de lecture qui permet de prendre en compte positivement, tant la question de l'imprévisibilité dans l'utilisation des savoirs de référence que celle de la construction spécifique des savoirs pédagogiques. Il permet de comprendre que le pédagogue peut travailler avec les savoirs de référence de manière prévisible (comme Astolfi

nous l'a montré), mais tout en étant obligé, souvent, de composer avec les savoirs déjà à sa disposition, ou d'en inventer de nouveaux, développés à partir d'eux, pour pouvoir les rendre utiles à la pratique et conformes aux finalités qui sont les siennes.

La reconnaissance de la pédagogie comme travail d'intermédiaire entre recherches, savoirs et pratiques diverses, ne peut ainsi se passer de reconnaître au pédagogue le droit de prendre un chemin ayant à faire avec la créativité. Un chemin plus aléatoire. Peut-être plus risqué. En tous les cas plus buissonnier que celui proposé par Astolfi. Un chemin pédagogique qui fait souvent craindre aux sciences de l'éducation que leurs savoirs soient malmenés dans cette élaboration créative des « théories pratiques » se réalisant, en partie, « en marchant ». Le terme de créolisation est un analyseur qui déconstruit cette représentation négative du travail du pédagogue. Il nous permet de constater que la liberté qu'il se donne de créer du neuf à partir des savoirs scientifiques, pour que ceux-ci servent l'action la plus juste possible, n'altère ni les savoirs à disposition ni l'intérêt pour la recherche scientifique. Ainsi l'exemple donné plus haut montre que :

- a) la pédagogie identifie chaque savoir pour lui-même. Dans l'exemple ci-dessus, nous avons trois savoirs ne se confondant pas : le triangle Houssaye, le triangle wallonien, le nouvel objet culturel créé à partir d'eux (le diagramme proposé par Odette Bassis). Les trois modèles peuvent avoir sur le terrain éducatif chacun leur utilité, en fonction de leur spécificité propre.
- b) le pédagogue n'opère pas de hiérarchie entre ces savoirs. Aucun savoir n'apparaît comme écrasant les autres : les deux triangles travaillés par Odette Bassis et le nouvel objet créé ne sont pas mis en rivalité par la pédagogie. En revanche, comme pour les créoles, qui du point de vue linguistique sont reconnus comme des langues à part entière, le statut des savoirs créés par le « praticien théoricien » est actuellement inférieurisé au plan social, culturel et politique, sous prétexte que les savoirs pédagogiques sont le résultat d'un « mélange ». Nous avons vu qu'il ne s'agit ni de mélanger, ni de métisser, ni de diluer les savoirs dans le savoir pédagogique, mais d'en faire des repères ou des sources de nouveaux savoirs pour agir.
- c) le pédagogue conserve ainsi intacts les savoirs rencontrés, puis confrontés. Il les protège même plutôt de la dégradation, de la diminution de leur valeur, des phénomènes de pertes de sens, puisque les objets s'étant présentés à lui et ayant été travaillés continuent à exister de la même manière que dans l'état précédant la rencontre. Ils en sont le plus souvent valorisés. Pour eux-mêmes. Non pas parce qu'ils auront évolué comme savoirs scientifiques – ce qui n'est pas le problème du pédagogue – mais parce qu'ils auront permis de mieux poser un problème, provoqué une innovation, participé à une invention ou une amélioration sur le terrain. Les savoirs des sciences de l'éducation pénètrent ainsi les terrains éducatifs par le fait même qu'ils ont à voir – même très indirectement – avec un nouveau modèle pour agir, une évolution d'une « théorie pratique ». Et parce qu'ils sont reconnus pour cela.

■ ***Des savoirs pénètrent dans le terrain, d'autres demeurent sur la touche***

Il est passionnant de voir comment Jacques Bernardin teste la théorie de Vygotski en la confrontant à la « théorie pratique » du GFEN (2007). Vygotski a franchi la barre. Mais toute théorie rencontrée ne subit pas le même sort.

Une théorie ou un savoir scientifique ne passant pas le cap de sa mise en œuvre dans la « théorie pratique » peut être connu et respecté des pédagogues. Mais tout objet jugé sans intérêt pour l'action éducative, ou sanctionné par l'épreuve du réel, n'est finalement pas intégré dans la pédagogie en question. Et n'influence pas les pratiques.

Relevons qu'une théorie ou un savoir rencontré par un des pédagogues d'un groupe, mais ayant de la peine à être intégré dans la réflexion collective, peut être repris par un sous-groupe, sorte de groupe exploratoire qui va éprouver ce savoir à l'aune des « théories pratiques » personnelles confrontées à celle du groupe. Certaines théories rentrent par vagues. C'est le cas au GFEN, dont la « théorie pratique » du groupe est très ouverte aux pédagogies individuelles et à une diversité des savoirs de référence. Ça l'est beaucoup moins quand une pédagogie de groupe s'est ritualisée. Et plus du tout quand elle est devenue doctrine fermée. Replié dans sa « théorie pratique » rigide, l'espace intermédiaire se clôture. Le refus de nouveaux savoirs n'est alors même pas traité. La recherche extérieure n'a simplement pas d'importance. La pédagogie tourne alors en rond... dans son triangle ! Et court le risque en diffusant ses savoirs de référence scientifiques ou pédagogiques de se faire doctrinaire.

Conclusion

La pédagogie, en tant que recherche de cohérence entre finalités, savoirs et pratiques de l'éducation, représente un espace de problématisation et théorisation de l'action éducative, mettant en relation des types de recherche, de savoirs et de pratiques diverses.

En mettant l'accent sur le travail que le pédagogue opère sur ses théories et savoirs de référence, en développant sa « théorie pratique », trois processus ont été mis en évidence.

Processus 1 - Le pédagogue utilise ses savoirs de référence de manière raisonnée. Choisis en cohérence avec ses valeurs, ces savoirs permettent de fonder, analyser, tester ses pratiques. Ce qui le conduit à rechercher des liens entre des théories souvent impossibles à emboîter (exemple les divers constructivismes). Cette recherche raisonnée, prévisible, présente des aspects intéressants quant à une utilisation possible de théories jugées parfois contradictoires par le monde des sciences de l'éducation. Mais qui deviennent complémentaires pour éclairer des éléments de la pratique. Le pédagogue dans ce processus ne confond pas, n'amalgame pas les théories intégrées dans sa « théorie pratique », il leur fait appel. Au bon moment et pour servir son projet.

Processus 2 - Le travail du pédagogue sur les savoirs de référence, dont ceux émanant des sciences de l'éducation, produit un nouveau savoir, purement pédagogique. Né de l'action éducative (enseignement, formation), il est créé pour y retourner, en l'améliorant. Plusieurs étapes dans la réflexion sont franchies : partie d'un inattendu, une première réflexion à chaud s'enclenche, suivie d'une analyse, elle devient une nouvelle hypothèse praxéologique, un savoir à tester ailleurs. S'il se montre utile, le nouveau savoir sera intégré dans la « théorie pratique », et diffusé si le pédagogue en a le souci. La pédagogie apparaît là en tant qu'espace intermédiaire imprévisible, favorisant l'étonnement, la découverte, la problématisation, la pensée, la création de savoirs.

Processus 3 - (apparu plus en creux dans ce texte). Certains savoirs issus de la recherche ne sont pas travaillés par les pédagogues. Parce qu'ils ne les rencontrent pas tous. Et de loin ! Mais aussi pour d'autres raisons. Parce que l'ensemble de la « théorie pratique » et le pôle des valeurs en limitent l'accès. L'interdisent parfois. On peut aussi faire l'hypothèse que certains savoirs ne les intéressent pas, ou plutôt ne prennent pas sens. Parfois parce qu'ils sont rencontrés dans un mauvais moment. Sont mal questionnés. Mal compris. Jugés trop rapidement être sans aucun lien avec l'action éducative. Ou mettant trop en péril un ou deux pôles de la « théorie pratique ». La non prise en compte de certains savoirs issus de la recherche scientifique ou pédagogique est ainsi plus ou moins choisie et consciente.

Ces trois processus montrent que tout nouveau savoir – qu'il soit savoir extérieur ou produit par le pédagogue ou le groupe pédagogique – pour devenir référence pour l'action, se trouve être passé au filtre de la cohérence de la « théorie pratique ». Au filtre de ses normes tant prédéfinies que reconstruites par l'arrivée d'un nouveau savoir. C'est sa qualité d'élément possible et utile à

intégrer dans celle-ci, du sens supplémentaire qu'il lui donne, qui en fait un savoir finalement retenu ou pas. Et du même coup susceptible d'être diffusé ou pas, plus largement, sur les terrains éducatifs. À travers l'utilisation qui en sera faite par les acteurs de terrain.

Les savoirs de référence du GFEN sont remis en chantier régulièrement. Probablement parce que le groupe se considère être un groupe de recherche en éducation et se sait produire des savoirs. Le savoir, la recherche, le questionnement (Maulini, 2005) la problématisation (Fabre, 2009) font partie des valeurs du groupe (Vellas, 2006, 2008). Un tel rapport au savoir favorise l'émergence du débat, de la critique, de la controverse, un plaisir réel d'être interpellé par un savoir rencontré. Le savoir inconnu intrigue. On l'attend curieux, en lisant, en échangeant, dans un congrès ou en pleine pratique, dans une école ou un lieu de formation d'adultes. Bref, le savoir ne fait pas peur. On est prêt à l'accueillir, à le discuter, à le problématiser, à l'intégrer dans sa pédagogie. À le refuser aussi.

Dans cette dynamique actuelle, le GFEN, en tant que groupe de recherche en éducation, mais aussi groupe d'éducateurs et de formateurs d'adultes impliqués dans un mouvement pédagogique, développe une « théorie pratique » ouverte et ouverte sur l'extérieur. Définir la pédagogie comme espace intermédiaire, sur ce modèle, peut certes autoriser à la définir comme espace de réception, de transition et de transmission des savoirs issus de la recherche scientifique et pédagogique. À condition d'insister sur cet aspect : espace tel, parce qu'espace de théorisation de l'expérience éducative, par des praticiens de l'éducation se voulant producteurs de savoirs pour éduquer. Des savoirs pédagogiques vus comme pouvant être diffusés sur le terrain. Cette diffusion entraînant une diffusion plus large d'autres savoirs. Savoirs qui ont aidé les pédagogues à poser, construire et résoudre les problèmes rencontrés dans la pratique. Savoirs qui leur ont permis de penser et d'agir. Savoirs qui les aident aussi à expliciter leurs présupposés théoriques et pratiques en lien avec leurs valeurs. Comme à fonder et mettre en discussion leurs propositions, leurs découvertes, leurs innovations. Bref... leurs « théories pratiques » (Neumayer, Neumayer & Vellas, 2009).

La pédagogie n'est ainsi pas un passeur désintéressé. Elle n'est pas plus un passeur neutre. C'est en servant les alternatives qu'elle propose, qui ne sont pas que d'ordre épistémologique, mais dépendent aussi de ses choix éthiques et politiques, comme de la réalité du terrain, qu'elle diffuse les résultats des recherches autres que les siens.

Bibliographie

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

BASSIS O. (2007), « Quel travail de la démarche ? Quel travail dans la démarche ? », *Dialogue*, N°125, pp.52-56.

BERNARDIN J. (2007), « Approche socio-historique des premiers apprentissages », *Colloque Vygotski et les recherches en éducation et en didactique des disciplines*, Alby, 23 et 24 avril.

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

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

DUCOM M. (2009), « Créer, inventer », *Relever les défis de l'Éducation nouvelle. 45 parcours d'avenir*, O. et M. Neumayer & E. Vellas, Lyon, Chronique sociale, pp.133-145.

DURAND M. & FABRE, M. (2007), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*, Paris, l'Harmattan.

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

- FABRE M. (2003), « La pédagogie. Une théorie orientée vers la transformation de la pratique », *Éducateur*, N°3, pp.17-20.
- FABRE M. & VELLAS E. (2006), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck.
- FABRE M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.
- GLISSANT E. (1996), *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard.
- GLISSANT E. (2007), *Traité du tout-monde*, Paris, Gallimard.
- HAMELINE D. HELMCHEN J. & OELKERS, J. (1995), *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Berne, Lang.
- HAMELINE D. (2001), « Pédagogie », *Le pari des sciences de l'éducation*, R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), Bruxelles, de Boeck, pp.227-241.
- HOFSTETTER R. & SCHNEUWLY B. (Éd.) (2002), *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne, Lang.
- HOFSTETTER R. & SCHNEUWLY B. (2006), « Introduction. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation : les relations tumultueuses d'un couple indissociable et inconciliable ? (fin du 19^e moitié du 20^e siècle) », *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences – Education nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th - middle 20th century - fin 19^e - milieu 20^e siècle)*, R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), Berne, Lang, (pp.17-34).
- HOUSAYE J., SOËTARD, M., HAMELINE, D., FABRE, M. (2002), *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF.
- HOUSAYE J. (2007), *Nouveaux pédagogues, Pédagogues de demain ?*, Paris, Fabert.
- MAULINI O. (2005), *Questionner pour enseigner & pour apprendre*, Paris, ESF.
- MEIRIEU Ph. (1993), *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF.
- MEIRIEU Ph. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- MEIRIEU Ph. (2008), *Pédagogie : Le devoir de résister*, Paris, ESF.
- NEUMAYER O. et M. & VELLAS E. (2009), *Relever les défis de l'Éducation nouvelle. 45 parcours d'avenir*, Lyon, Chronique sociale.
- PERRENOUD Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan.
- PERRENOUD Ph. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- VELLAS E. (2002), « Éduquer au mieux. Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique », *Éducation et francophonie*, vol.XXX,1, Québec, Les Presses de l'université Laval (Texte publié aussi in Christiane Gohier *Enseigner et libérer*).
- VELLAS E. (2006), « La problématisation des objets culturels est le chaudron de la démocratie », *Situations de formation et problématisation*, M. Fabre & E. Vellas FABRE, Bruxelles, De Boeck, pp.175-194.
- VELLAS E. (2007a), « De la spécificité de l'analyse des situations de formation par la pédagogie », *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*, M. Durand et M. Fabre (dir), Paris, L'Harmattan, pp.123-144.
- VELLAS E. (2007), « Comparer les pédagogies : un casse-tête un défi... », *Éducateur*, Numéro Spécial 2007.
- VELLAS E. (2008), *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle*. Thèse. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.