

## Former a la pedagogie: oui, mais comment?

JEAN HOUSSAYE

**Résumé:** *Définissons la pédagogie comme l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique par la même personne, sur la même personne. Considérons que les savoirs en éducation ont toujours émané de deux sources, à travers les siècles: la source des «savants» et la source des «faiseurs». Les savants, on les reconnaît dans les savoirs produits successivement par les philosophes, les théologiens, puis les scientifiques, donc les spécialistes d'un domaine qui prennent l'éducation comme objet à partir de leur épistémologie respective. Les faiseurs, on les reconnaît dans ceux que l'on appelle les pédagogues, soit des praticiens-théoriciens de l'action éducative. Ne prenons en compte ici que les savoirs pédagogiques, sachant cependant que former un pédagogue ne peut se réduire à lui permettre de disposer de ces seuls savoirs. Le savoir-faire suppose toujours un savoir à faire savoir. Il reste que les contenus à faire savoir ne détiennent pas en eux-mêmes la manière de les faire savoir. Autrement dit, subsiste bien un type de savoirs que l'on va appeler pédagogiques et qui requièrent un apprentissage spécifique, une formation spécifique. Alors comment former à la pédagogie? Nous allons privilégier ici la formation pédagogique initiale, car elle est beaucoup plus emblématique de la nature, des conditions et des difficultés de la formation pédagogique.*

**Abstract:** *We can define pedagogy as mutual dialectical synthesis of theory and practice through the same person on the same person. Knowledge about education always derives from two sources, across the centuries: the source of the "scholars" and the source of the "makers". Scholars are recognized in the knowledge produced successively by philosophers, theologians, and scientists, as specialists in a field, who take education as an object from their respective epistemology. Makers, who are recognized in the so-called educators, are practitioners-theorists of educational action. In the following pages, we'll consider the pedagogical knowledge, and we know, however, that educating and training a teacher can not be reduced to allow him to afford only knowledge. Expertise always implies knowledge to make knowledge. Nevertheless, the contents to know-how do not imply how to make knowledge. In other words, there's a type of knowledge that we will call teaching and that requires specific learning, specific education and training. So how educating and training in pedagogy? We will focus here initial education and training in pedagogy, because it is much more emblematic than the nature, conditions and difficulties of education and training in pedagogy.*

**Mots-clés:** formation pédagogique initiale, savoirs, savoir-faire, savoir-faire du savoir.

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

## Nature de la formation pédagogique initiale

Nous partirons d'un constat établi voici quelques années en réponse à la question suivante: qu'est-ce que la recherche en éducation contemporaine nous apprend sur la formation initiale des enseignants? Huberman, un spécialiste patenté du domaine à l'époque, n'hésitait pas à écrire: «La recherche empirique actuelle tend à confirmer l'idée que la formation initiale, dans sa forme usuelle, est relativement inopérante. Ces recherches sont devenues relativement redondantes, c'est-à-dire qu'elles produisent des données semblables dans des contextes divers, à des moments différents et à travers des méthodes d'enquête très variées. Il existe également des recherches indiquant des dispositifs plus adéquats... Ces dispositifs restent, toutefois, sur la périphérie des institutions principales, vraisemblablement parce qu'ils appellent à des restructurations majeures qui dépassent les énergies et les volontés des institutions en place» (Huberman, 1987,13). On pourra toujours dire que ce propos d'Huberman n'est plus d'actualité et que, depuis, les savoirs nouveaux produits sont parvenus à modifier les dispositifs. Il reste que, dans l'exemple français, on pourrait au contraire affirmer que l'on assiste depuis 2009 à une régression de la formation initiale des enseignants, sous couvert de masterisation.

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

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

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

Contentons-nous de relever très rapidement trois caractéristiques qui permettent de définir de telles formations. En premier, il s'agit d'un dispositif «clinique» de formation qui permet au futur intervenant de faire face à des situations réelles individuelles ou collectives, par rapport auxquelles il opère le cycle suivant: diagnostic, hypothèse, décision, intervention, contrôle des effets. Les formés doivent pouvoir se regarder faire, obtenir un feed-back, et surtout pouvoir refaire et obtenir un nouveau feed-back. Il ne suffit donc pas de s'entraîner, d'observer autrui, de demander ou de recevoir un feed-back, il faut aussi pouvoir en discuter, par rapport à des questions ou des observations précises (ce qui condamne la plupart des stages et des suivis de stages actuels). En deuxième, il apparaît que la mise en responsabilité doit être progressive. Le système stages-formation méthodologique (leçons-type)-formation théorique (cours ou discussions) est inadapté, car il fait des stages des exercices de «survie», débouchant sur un pragmatisme généralisé et non sur un professionnalisme diversifiant; quant aux cycles théoriques, déconnectés le plus souvent de ce vécu, ils ont surtout un statut d'oasis. La séquence qui amène le formé à la maîtrise progressive de la profession est plutôt la suivante: périodes d'observation, périodes de prise en charge minimale (un élève, un groupe, un atelier), périodes de prise en charge plus forte, périodes de prise en charge entière, le tout avec un suivi constant et armé. En dernier lieu, on relèvera que la prise en charge initiale se fait de façon d'autant moins problématique que le jeune en formation dispose d'une variété de modes d'animation du groupe. Bref, si l'on peut dire, même si le tableau des résultats de la formation pédagogique initiale reste plutôt sombre, on peut encore garder espoir. Quelque chose est possible.

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

La première illusion du fondement du savoir pédagogique est celle du savoir disciplinaire: je suis «savant» dans telle matière et par conséquent je suis «savant» dans le savoir-faire de cette matière (je «sais» les mathématiques ou la psychologie de l'enfant, donc je sais comment les faire acquérir aux formés). La deuxième illusion est celle du savoir didactique: je suis

spécialiste de la compréhension du comment-faire-savoir tel savoir disciplinaire et par là-même je peux en déduire le savoir-faire du savoir (je «sais» comment rendre sensible aux phénomènes de groupe dans la classe ou aux représentations de telle notion et donc je sais comment faire gérer un groupe d'enfants ou dépasser ces représentations). La troisième illusion est celle du savoir des sciences de l'éducation: je suis capable de comprendre comment fonctionne, sous un angle ou un autre, dans telle optique ou telle autre, la situation éducative; je peux donc éclairer le savoir-faire et peut-être même régir ce savoir-faire en toute connaissance de cause (je «sais» la psychologie de l'enfant et donc je sais comment faire en sorte que les formés s'y prennent bien avec les enfants). La quatrième illusion est celle du savoir de la recherche: je sais comment faire comprendre, au moyen de tel ou tel instrument qualitatif et/ou quantitatif, et j'estime que ce faire savoir est un bon moyen de découvrir le savoir-faire, un peu comme si l'expérience se réduisait à l'expérimentation (je «sais» construire et évaluer de façon précise, en termes de référentiels d'objectifs, le projet d'une intervention, et donc je sais apprendre à faire fonctionner en situation). La cinquième illusion est celle du savoir-faire: dans ma situation professionnelle, je fais ou j'ai fait la preuve de mon savoir-faire et je suis donc qualifié pour le faire savoir (je suis ou j'ai été un bon enseignant et je suis donc qualifié pour former les autres).

S'il est possible que le savoir pédagogique s'enrichisse de ces différents savoirs, il ne peut s'y réduire, car il a une spécificité. Baser une formation sur ces compétences, réelles au demeurant, c'est ne pas respecter la nature du savoir pédagogique. Certes cela ne signifie nullement que, dans les lieux de formation, il n'y ait pas du savoir d'acquis. Et, après tout, quand on fonctionne sur ces illusions, ce savoir acquis n'est peut-être pas négligeable. Tel formateur va rendre ses formés très armés sur les stades du développement de l'enfant, les représentations initiales, la connaissance des diverses méthodes pédagogiques, l'effet maître, etc. De tels savoirs ne nuisent pas. Seulement, au regard de la pratique pédagogique des formés, ce savoir ne leur «servira» à rien, il ne sera pas utilisable, il n'armera pas leur comment faire, quitte même à servir de savoir écran. On passera donc à côté d'une formation pédagogique à proprement parler.

Un formé pourra même être très satisfait de sa formation en institution de formation au regard des savoirs qu'il a acquis ou de l'expérience de groupe qu'il a faite. Il reste que ces savoirs ne le concernent pas directement en tant qu'apprenti, ce qui est pourtant le sens de sa présence dans ce lieu

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

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

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

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

## Nature de la formation de la raison pratique

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

Quelles sont les caractéristiques d'une telle formation expérientielle? En premier lieu, l'expérience est englobante, c'est un processus qui implique toutes les dimensions de la personne (affectif, rationnel, corporel sont toujours étroitement mêlés). La personne en formation va se donner comme «massive», pleine de sa réalité, porteuse de tout son vécu, peu distanciée de tout son monde. En deuxième lieu, l'expérience articule continuités et ruptures, capitalisation de l'acquis et épreuve de la nouveauté, destruction du vécu immédiat et réélaboration réflexive, résistance aux prises de conscience et ouvertures sur des incertitudes. En troisième lieu, la formation expérientielle s'oppose à la formation institutionnelle, dans la mesure où celle-ci semble séparer l'apprentissage de l'expérience, faire précéder l'expérience (stage pratique) par ce qui se présente comme un apprentissage, une préparation, quitte à vouloir ensuite «reprendre» l'expérience dans un nouvel apprentissage (retour de stage).

En même temps, cette notion d'expérience est ambiguë, car elle renvoie aussi bien à l'expérimental qu'à l'expérientiel. Le premier fonctionne sur le paradigme de l'expérimentation scientifique, le second sur le paradigme herméneutique qui, lui, relève d'une quête du sens. La structure sous-jacente de la formation s'inscrit souvent dans le paradigme expérimental (savoir – appliquer – contrôler). Même l'Éducation nouvelle a alimenté ce schéma. La fortune de la psychopédagogie en est la preuve. Le modèle expérimental suppose ainsi que l'on parte de savoirs établis (sur la psychologie de l'enfant, sur l'ordre des savoirs, sur les phénomènes de groupe, sur les représentations des apprenants, etc.) pour les faire acquérir aux stagiaires dans un lieu spécifique adéquat (le centre de formation), afin que ces derniers puissent les appliquer (les réutiliser de façon conforme) lors de la mise en expérience (les stages).

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

Un tel schéma de formation exclut-il totalement le savoir expérientiel au cours de la formation théorique? Non, si le stagiaire a déjà une expérience réelle de la formation éducative à laquelle il se prépare (comme élève, par exempl). Auquel cas on serait d'ailleurs davantage dans un processus de formation pédagogique permanente plutôt qu'initial, ce qui permettrait au dispositif de trouver ou de garder son sens. Mais, quand le stagiaire n'a qu'une expérience préalable et limitée de ce à quoi renvoie la formation ou quand son expérience antérieure ne correspond pas à ce que l'on tente de lui inculquer, le modèle de formation expérimental se révèle rapidement inadéquat en termes de formation pédagogique (pas nécessairement en termes de nécessité institutionnelle). Est-ce à dire qu'aucun expérientiel n'est acquis au cours du stage pratique? Nullement, mais ce n'est peut-être pas celui qu'on attendait. Il faut cependant se souvenir que, dans l'Éducation nouvelle elle-même, certains courants ont toujours récusé le modèle expérimental pour prôner le modèle expérientiel; bien des courants pédagogiques encore vivants en témoignent, qu'il s'agisse de Freinet, de Oury et de bien d'autres (pour s'en tenir à la France).

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

La formation pédagogique suppose donc que l'on reste dans l'ordre de la raison pratique. Il s'agit bien de tenir les deux termes, raison et pratique, et

non pas de réduire l'un à l'autre. Par contre, ceci signifie que la formation n'est pas d'abord de l'ordre de la raison théorique, c'est-à-dire qu'elle n'est pas d'abord constituée des savoirs élaborés par les diverses sciences. La raison pratique concerne l'action sensée en général et la formation en particulier. Entre le rationnel (technico-scientifique) et l'irrationnel (l'inconnaissable ou le manipulable) peut se dégager le domaine du raisonnable. Le terme de praxis désigne ce que l'on entend par raison pratique; le savoir pédagogique est de cet ordre. Il n'y a pas de science de la praxis qui fonderait un faire (et un savoir-faire) transparent et scientifiquement fondé. La praxis relève de l'imprévisible et de l'opacité. Elle exige certes lucidité et réflexion, mais elle n'est jamais application d'un savoir antérieurement formé et complet. Loin de constituer un préalable, la théorie émerge plutôt de l'activité elle-même dans une dialectique entre élucidation et transformation du réel. En formation, la réalité est contingente et sa compréhension reste vraisemblable. C'est la prudence aristotélicienne (non timorée!) et non la science qui est au principe de l'action sensée. La formation doit donc respecter la nature même de la raison pratique.

### Nature de la formation par alternance

L'avantage de la notion d'alternance, c'est que l'on peut y mettre toutes les situations en prétendant qu'elles s'y rattachent peu ou prou. L'alternance est ainsi tout particulièrement une notion molle, une notion à tiroirs, une notion illusoire et une notion dont la bonne fortune tient à ce qu'il demeure très souvent un concept de fortune. On ne peut donc que prétendre que la structure de la formation pédagogique relève de l'alternance. Impossible d'y échapper.

Et pourtant! N'est-ce pas confondre dispositif et processus? On peut très bien avoir un dispositif alterné sans processus d'alternance, c'est-à-dire sans que la démarche de formation et d'apprentissage relève, elle, de l'alternance. Or c'est bien ce qui se produit le plus souvent. La construction même du dispositif d'alternance interdit un processus pédagogique d'alternance s'il ne tient pas, en même temps et dans un renvoi constant et renouvelé, l'expérience et la réflexion. On pourrait, par exemple, dire qu'il suffirait de renverser le rapport théorie-pratique en commençant par un stage pratique et en poursuivant par une période théorique. Certes il pourrait y avoir un bénéfice au regard du moment théorique qui pourrait alors un peu plus

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE



s'appuyer sur l'expérience faite, mais l'essentiel ne serait pas atteint. On passerait d'une alternance déductive (où la pratique est considérée comme une application de la théorie, où l'on va de la pensée à l'acte) à une alternance inductive (où on risque d'illustrer les savoirs et savoir-faire par des expériences pratiques acquises, où l'on va de l'acte à la pensée).

Or la formation pédagogique, parce qu'elle est savoir pratique, ne relève ni de l'une ni de l'autre. Elle est intégrative à proprement parler. Elle ne consiste pas à vouloir articuler les connaissances et les activités. D'une certaine manière, chaque domaine garde sa spécificité et sa zone d'autonomie, parce que l'un et l'autre obéissent à leur logique propre. Il n'est pas question de réduire la théorie à la pratique ni la pratique à la théorie. Le lieu de la réflexion et de l'action doivent rester distincts, mais, par contre, leur liaison et leur confrontation doivent être permanents et renouvelés. Dans ces conditions, la formalisation de l'action peut élargir le savoir pratique vers de nouvelles connaissances et l'investissement transforme la savoir théorique en procédure d'action. La formation pédagogique se crée dans cet espace irréductible entre théorie et pratique, espace cependant conjoint en permanence. Conséquence: c'est dans le même temps qu'il faut tenir pratique et théorie. Faute de quoi, on passe à côté de ce que peut donner l'alternance en termes de processus. Faute de quoi, la nature de la formation pédagogique n'est pas respectée.

La formation expérientielle, au lieu de privilégier la voie symbolique d'acquisition des savoirs et des savoir-faire, partira des savoirs en usage dans l'action, tout en faisant intervenir, pour la formalisation, des savoirs théoriques qui ne sauraient être issus directement de la pratique. Quand on réussit à joindre le dispositif d'alternance et le processus d'alternance, on se donne davantage de chances de répondre aux finalités de l'alternance: adapter, motiver, insérer et intégrer. Adapter, c'est relier la formation et la pratique, ouvrir le monde de la formation au monde des utilisateurs, renforcer les capillarités existantes entre les centres de formation et les terrains de la formation. Motiver, c'est permettre aux stagiaires de se trouver confrontés immédiatement avec le terrain; c'est donc leur faire éprouver le quotidien et le sens de l'action. Insérer, c'est assigner d'emblée à une place de praticien celui qui se sait en formation et lui faire tenir une telle place comme une place de formation. Intégrer, c'est situer cette expérience initiale de formation dans une co-existence de (quasi) co-formation avec ceux qui ont dépassé ce premier stade, et c'est relier insitutionnellement cette place de stagiaire avec la suite de la formation et de l'expérience.

L'alternance la plus fréquente des dispositifs de formation est une alternance de type juxtaposition. Dans ce cas, le stage pratique ne fait pas l'objet d'une exploitation véritable. Certes, dans le lieu dit de formation, une certaine reprise est tentée, mais elle ne peut se faire qu'à part, de façon restreinte, parcellaire et non renouvelée. On se retrouve alors dans une succession sans véritable osmose de deux logiques contradictoires, l'une fortement instructive sans répondant pratique, l'autre axée sur la découverte sans réelle possibilité de dépassement et de construction. Bien entendu, pour qu'un tel système soit viable, il faut qu'il soit justifié par autre chose que par lui-même: c'est ainsi qu'on ne parlera pas d'alternance-juxtaposition, mais d'alternance-exploitation. On prétendra que le premier moment de formation est une première phase destinée à «armer» le stagiaire pour la pratique, pratique que l'on pourra ensuite reprendre dans le lieu de formation ultérieurement. Nous avons vu que, de fait, il ne peut (presque) rien en être, en raison de la nature différente des lieux et des types de savoirs. Au niveau des intentions, on prétendra se situer dans l'exploitation. Au niveau des pratiques effectives, on en restera à la simple juxtaposition.

Une formation pédagogique, qui respecte la nature même de la pédagogie, relève de ce que l'on peut appeler l'alternance-production, où «travailler» et se former se présentent comme une seule et même activité. Il ne s'agit pas seulement de faire se succéder dans le temps des savoirs et savoir-faire et leur application. Il ne s'agit pas seulement d'inciter à des réalisations et de procéder à la critique des mises-en-œuvre. Il s'agit de saisir toutes les occasions de relier intrinsèquement théorie et pratique, recherche et action, mise en paroles et passage à l'acte. Ceci signifie que l'apprentissage se fait dans et par l'activité socialement nécessaire, que l'acte de formation réside dans l'apprentissage et non dans l'instruction, que la mise en œuvre favorise l'élaboration et la reconstruction des savoirs, que la formation nécessite la pratique et que toutes les activités éducatives sont des activités de socialisation. Ce qui requiert un dispositif spécifique de formation que les institutions ne prévoient pas vraiment. Seule cette alternance-production est en mesure de respecter la nature de la formation de la raison pratique et la nature de la formation pédagogique initiale.

## Conclusion

Former à la pédagogie. Oui, mais comment? Telle est la question que nous nous sommes posée et que nous avons tenté de traiter théoriquement. Pour nous, on ne peut y répondre qu'en examinant la nature même de la pédagogie. Il en découle que la logique de base de la formation pédagogique est relativement simple: seule l'acquisition de l'expérience et la confrontation à cette expérience peut être formatrice en formation pédagogique initiale. Il reste alors à articuler nature de la pédagogie, nature de la formation pédagogique, nature de la raison pratique et nature de l'alternance. La première renvoie à l'objet de la formation, la deuxième à la finalité de la formation, la troisième au substrat de la formation et la quatrième au dispositif de formation. Une telle cohérence est à respecter quand on prétend former à la pédagogie. Il reste que la logique institutionnelle est souvent beaucoup plus forte que la logique conceptuelle. Ce qui fait que cette cohérence est rarement mise en œuvre.

En tout état de cause, la spécificité de la pédagogie a le plus souvent été niée (Houssaye, 2002). A travers les siècles, la source des «savants» s'est toujours efforcée de se substituer à la source des «faiseurs». Les philosophes le tenteront. Les scientifiques leur succéderont, qu'ils se présentent comme des spécialistes des sciences de l'éducation ou de la didactique. Les pédagogues eux-mêmes, du moins certains d'entre eux qui seront séduits par le modèle expérimental, ajouteront leur pierre. Le plus curieux dans tout cela, c'est que la démarche pédagogique ait résisté, preuve que sa nature ne peut être niée, malgré toutes les tentatives passées, présentes... et à venir.

**Présentation dell'Auteur:** Jean Houssaye est professeur de universités en Sciences de l'Education à l'Université de Rouen.

## Bibliographie

- HOUSSAYE, J. (2002), «Justice pour une cause perdue?», in *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 7-47.
- HUBERMAN, M. (1987), «La recherche sur la formation. Quelques hypothèses provocatrices», in *Recherche et Formation*, Paris, INRP, n. 1, 11-25.