

SYMPOSIUM : La pédagogie et la formation aux prises avec le sujet

Le sujet, le pédagogue et l'historien *Pour une épistémologie de l'histoire des idées éducatives*

1. Question de recherche

Peut-on aujourd'hui délimiter avec précision les frontières d'un espace propre aux « idées pédagogiques » ? D'autres référentiels scientifiquement organisés, au premier rang desquels figurent incontestablement la psychologie et plus encore la sociologie, ont très largement empiété sur les terres des pédagogues, se livrant au passage à une subtile démarche d'appropriation/expropriation de leur champ théorique de référence. Mais plus encore, la spécialisation toujours plus grande des objets de recherche en éducation et le développement exponentiel des outils « technologiques » d'investigation contribuent de concert à décrédibiliser les résultats de ceux qui s'entêtent à appréhender les idées éducatives, en tentant de comprendre leurs évolutions dans une perspective globale, dépendant autant de la personnalité des « acteurs » que de la nature des « facteurs » qui en rendent l'émergence, le déclin ou la résurrection historiquement possible. Cette tendance à l'ultraspécification des objets de recherche conduit en particulier à assimiler couramment éducation et processus d'apprentissages, considérant comme utopique et improductive, tant pour le présent que pour le futur, la compréhension du réseau subtil d'influences entre idées pédagogiques et pratiques éducatives réelles :

[...] la naissance de la science de l'éducation puis des sciences de l'éducation s'est faite sur la volonté d'une tradition de faire disparaître l'autre comme légitime pour établir les propos et les actions en éducation (Hous-saye, 2002, p. 7).

L'hypermécialisation dans l'étude des phénomènes humains conduit inévitablement à un morcellement du référent. L'enchevêtrement complexe du réel est découpé de façon arbitraire et analysé au sein de référentiels qui en extirpent un certain nombre de paramètres ou d'indicateurs, comme si la vision fragmentaire du phénomène étudié rendait compte du phénomène dans sa globalité. Les savoirs produits par de tels champs disciplinaires spécialisés, s'ils ne s'instituent pas en un réseau croisé d'échanges interactifs, produisent *in fine* ce qu'Edgar Morin appelle de « l'intelligence aveugle », produit de la réduction du complexe au simple : « Nous vivons sous l'empire des principes de disjonction, de réduction et d'abstraction dont l'ensemble constitue ce que j'appelle le « paradigme de simplification » (Morin, 1990, p. 18). Aux temps des transpositions didactiques, de la vérité statistique et rationnelle, l'appréhension globale de phénomènes humains, impossibles à mettre en équation, renvoie alors les chercheurs en pédagogie à leur quête illusoire « d'authenticité », à leurs référentiels hétéroclites, faits de bric et de broc, à leurs approches épistémologiques trop incertaines pour prétendre se confronter à la complexité analytique.

Dans la problématique de l'enseignement, la pédagogie n'a pas de place : seuls comptent les savoirs enseignés. Dans la problématique de la vie scolaire, la pédagogie a souvent le statut d'un discours normatif plein de bonnes intentions, où la bonne volonté, la générosité, le dévouement, l'imagination, l'attention aux élèves suffisent. Ces deux conceptions opposées s'entretiennent d'ailleurs l'une l'autre et conduisent à des paradoxes dont le moindre n'est pas l'impossibilité des pédagogues à se penser eux-mêmes comme tels (Prost, 1985, p. 27).

2. Explicitation de la problématique

Dans nos sociétés dites postmodernes, le discours pédagogique, empreint de lyrisme et consubstantiellement lié aux acteurs, n'occupe plus une place dominante : après l'ère des psychologies (génétiques, comportementales...), celle de la psychanalyse, celle de la sociologie, la didactique propose désormais une approche théorique et méthodologique spécialisée sur l'enseignement des contenus « scientifiques » propres à une discipline donnée, conformes aux attentes de l'institution. Produit à partir de modèles mathématiques ou expérimentaux, le savoir scientifico-positif n'est pas armé a priori pour analyser l'idée pédagogique ; une pratique globale mêlant l'objectif, qui est le propre de la position scientifique, avec le subjectif, qui interfère nécessairement dans le discours du praticien, ne peut satisfaire au protocole d'une expérimentation rationnelle. Pour le scientifique positif, le praticien peut seulement dans certains cas mettre sa pratique au service de chercheurs professionnels. Les méthodologies propres aux sciences humaines, dans le cadre par exemple d'une démarche clinique, semblent des outils mieux adaptés pour analyser l'idée pédagogique : l'école est malade, souffrant des maux d'une société dans un contexte donné, le but du pédagogue serait de soigner l'école de son temps. La finalité d'une démarche clinique devient alors le soin du déficient institutionnel par la production d'un savoir clinique élaboré au chevet du malade. Cependant, dans la connaissance clinique, le savoir s'élabore sur les sujets eux-mêmes, au contact des patients. Or le praticien ne peut se satisfaire du rôle d'observateur, il est contraint par son statut à la dualité observation / action. Toute recherche aboutissant par exemple à la production d'une monographie génère inévitablement la mise en place d'une situation artificielle incompatible avec les conditions normales d'enseignement :

L'idée d'un univers de faits objectifs, purgés de tous jugements de valeurs, de toutes déformations subjectives, grâce à la méthode expérimentale et aux procédures de vérification, a permis le développement prodigieux de la science moderne [...] Dans ce cadre, le sujet est soit le « bruit », c'est-à-dire la perturbation, la déformation, l'erreur qu'il faut éliminer afin d'atteindre la connaissance objective, soit le miroir, simple reflet de l'univers objectif. Le sujet est renvoyé, comme perturbation ou bruit, précisément parce qu'il est indescriptible selon les critères de l'objectivisme (Morin, 1990, pp. 54-55).

L'explorateur de l'entre-deux pédagogique ne peut se satisfaire de cette dichotomie entre objet et sujet. L'analyse positive de facteurs isolés de leur contexte, de leur environnement, de leur histoire, enferme les processus éducatifs dans le cadre étroit d'un déterminisme externe. La métaphore de la *forteresse vide* définie en son temps par le psychanalyste Bruno Bettelheim pour symboliser les systèmes de défense hermétiques élaborés par les enfants autistes nous vient à l'esprit à ce propos. Cette recherche de clôture, indifférente aux acteurs et à leur environnement, appauvrit son référent à l'extrême en portant tous ses efforts au respect du postulat d'objectivité, protégeant le vide dans sa forteresse, à l'image des enfants autistes de Bettelheim. La réintroduction par les psychologues d'un acteur support aux analyses empiriques ou le retour au sujet philosophique transcendantal ne change rien à l'affaire, l'un comme l'autre étant à leur tour isolés de leur environnement. La pédagogie requiert l'unité indissociable entre acteurs, facteurs et environnement. Les liens qui se tissent entre ces différentes composantes sont constitutifs de l'acte d'éduquer ; ils constituent l'objet même de la recherche en pédagogie.

Notre société contemporaine, en proie aux doutes et aux peurs nourries, par exemple, de l'incapacité des politiques éducatives successives à assurer la paix scolaire, valorise le discours des experts. Le propre de cette expertise est de procéder à un audit nécessairement fragmentaire, préconisant des remèdes le plus souvent sous-tendus par les référentiels psycho-sociologiques. La promotion du couple citoyenneté/civilité au rang de discipline scolaire représente un des aléas récents d'un mode de construction curriculaire, fondé sur l'expertise. Cette posture institutionnelle interroge l'utilité même des recherches en pédagogie dans le futur. Les pédagogues et ceux qui les étudient peuvent-ils avantageusement être appelés à la rescousse lorsqu'il s'agit de débattre d'un projet éducatif cohérent ou d'élaborer un pro-

gramme d'enseignement ? Peut-on encore tirer des leçons des singularités du passé, en usant des idées pédagogiques comme des vecteurs d'explicitation de difficultés contemporaines, comme bases méthodologiques susceptibles d'être réactualisées dans le présent puis transposées dans le futur pour des lendemains éducatifs qui chantent ? La description fragmentaire du présent par les experts s'oppose sans aucun doute à la quête humaniste de l'harmonie, point commun résiduel entre tous ces pédagogues et caractéristique des exigences éducatives séculaires.

3. Corpus ou recueil des données

Ethymologiquement, le terme de complexité renvoie à l'idée de tissage (*complexus* : ce qui est tissé ensemble). La structure du tissu est également à rapprocher de celle du texte (*textus* de *texere*, tisser), dont le français contemporain a gardé trace dans textile. Cette entrée en matière linguistique résonne pour l'historien comme une invitation à s'aventurer sur les terres de la pensée complexe, en vue de démêler les fils de chaîne et de trame qui associent, souvent de manière baroque, des facteurs et des acteurs hétérogènes ; mais elle induit également aussitôt une inévitable confrontation herméneutique avec le monde des traces, souvent textuelles, qui témoignent de l'inextricable tissu d'évènements, d'interactions entre des facteurs hétérogènes, portés par des acteurs dont la galerie des portraits reste souvent à peindre.

Quel chercheur en histoire des idées n'a pas ressenti une forme de découragement devant l'inextricable fouillis, le désordre apparent auquel conduit le repérage des sources à l'orée d'une recherche nouvelle ?

La science a besoin d'ordre : d'où la tentation première d'occulter le désordre, de hiérarchiser les corpus documentaires, en écartant tout ce qui induirait ambiguïté et incertitude. Cette opération historiquement nécessaire, qui consiste à produire une analyse claire et pertinente du passé, s'appuyant si possible sur l'administration de la preuve (documentaire), conduit bien souvent à la production d'interprétations aveugles et à une forme de cécité plus ou moins bien assumée par celui qui les pose.

L'une des modalités qui permettrait de réduire la complexité pour remettre de l'ordre dans l'histoire serait sans doute de s'en remettre aux experts pour traiter la même réalité à des niveaux référentiels différents : il y aurait ainsi une analyse économique, psychologique, sociale etc. d'un même référent. L'histoire s'écrirait dans le cadre de cette multiréférentialité : la combinaison entre elles d'analyses unidimensionnelles, parcellaires et spécialisées, permettrait de produire des synthèses encyclopédiques, réputées exhaustives. Morin récuse une telle confusion entre complexité et complétude :

La totalité, c'est la non-vérité. Nous sommes condamnés à la pensée incertaine, à une pensée criblée de trous, à une pensée qui n'a aucun fondement absolu de certitude. Mais nous sommes capables de penser dans ces conditions dramatiques (Morin, 1990, p. 93).

Tout chercheur qui se fait « monographe épistémique », selon l'expression de Daniel Hameline (2001, p. XIII), aspire à la complétude. La différence d'avec la multidimensionnalité propre à la juxtaposition d'expertises, c'est que le monographe épistémique assume seul la responsabilité des regards croisés qu'il porte sur son référent. C'est ce qui rapproche l'historien des idées de la posture définie par Houssaye pour le pédagogue, qui pourrait dans son cas se décliner sous la forme suivante : « enveloppement dialectique et mutuel du référent et de référentiels sur et par la même personne ». Aspirer à la complétude tout en acceptant la complexité, c'est assumer en conscience l'incertitude, l'idée utopique d'un savoir global, tout en conservant à l'eu-topos ses deux acceptations originelles : une île inaccessible certes, mais aussi un espace où l'on est bien... C'est aussi résister à la perspective de rationalisations arbitraires qui enferment les faits historiques dans un système supposé cohérent. Une forme (clas-

sique au demeurant) de rationalisation délirante consiste à ne retenir que les indicateurs qui confortent un système explicatif, en écartant tout ce qui pourrait le contredire.

C'est dans cette perspective que nous souhaitons effectuer un retour critique sur nos propres travaux de recherche publiés depuis 1995. A titre d'exemple, l'image que nous avons donnée des courants de pensée ayant « influencé » les conceptions pédagogiques de Jean-Frédéric Oberlin lors de la rédaction de l'ouvrage *La petite école dans l'école* (1995, 2000, 2005). Préoccupé de la mise en évidence d'un déterminisme piétiste et morave à ces conceptions, en particulier pour ce qui concerne l'éducation des enfants les plus jeunes, nous avons (involontairement ?) occulté une autre influence croisée, bien que beaucoup plus limitée dans le temps : celle de Jean-Bernard Basedow et des philanthropistes. La correction des effets de cette cécité passagère, par la publication d'autres études sur ce même pédagogue (1999, 2002, 2006), est venue non pas contredire, mais plutôt nuancer le jugement porté alors. Pourtant, le manuscrit autographe consulté en 1995, en 1999, en 2002 et en 2006 était le même¹ : seule la perspective de recherche a induit une lecture différente, ou encore la prise en compte de l'importance de nœuds de significations nouveaux, utiles au décryptage de la notion éminemment polysémique « d'influences ».

La reconstitution de la généalogie de Pauline Kergomard s'impose comme un exemple de confrontation à des traces, extraites de sédiments archivistiques bordelais (Chalmel, 1996/2000/2005, p. 285). La découverte d'une « enclave morave sur le territoire français » (pp. 280-285) en représente un autre exemple, issu de l'exploration de diverses strates voisines. La mise en relation de ces deux catégories de faits exhumés lors de la phase d'immersion (période exploratoire) constitue bien une tentative de tissage de sens qui, mis en réseaux avec des savoirs antérieurs, induisent une question capitale pour la compréhension des mécanismes de traduction en France de l'alternative coménienne, fondatrice du débat européen pour l'éducation avant six ans : Pauline Kergomard peut-elle être considérée comme « l'enfant des Moraves ? ».

La mise en relation des recherches musicales de Jean-Georges Stuber (Chalmel, 2001, pp. 56-60) avec la construction de son Alphabet méthodique constitue un autre exemple d'un tissage complexe de sens à posteriori, mettant à nouveau en exergue l'usage d'une double herméneutique : traduire et interpréter.

Se référer à la complexité place ainsi le chercheur dans une tension aussi inconfortable que celle vécue par les hôtes de la rive gauche du Rhin : *Zwischen zwei Sitz* ; entre nécessaires simplifications, hiérarchisations, sélections et aspirations à la complétude ; entre la volonté de dire une histoire achevée et l'imperfection, acceptant l'incertitude propre à toute tentative de rationalisation des phénomènes humains :

La complexité c'est l'union de la simplicité et de la complexité ; c'est l'union des processus de simplification qui sont sélection, hiérarchisation, séparation, réduction, avec les autres contre-processus qui sont la communication, qui sont l'articulation de ce qui est dissocié et distingué ; et c'est d'échapper à l'alternative entre la pensée réductrice qui ne voit que les éléments et la pensée globaliste qui ne voit que le tout (Morin, 1990, p. 135).

Le principal défi, inhérent à ces aller et retour entre simplicité et complexité, est bien de « s'y retrouver », de ne pas perdre le fil, tissant comme Hélène une toile cohérente mais toujours imparfaite, sans cesse remise sur le métier au cours du temps, complexe à défaut d'être complète. Le risque serait de « s'y perdre », dans une confusion des sentiments où l'on ne sait plus ce qu'on veut ni où l'on va, à l'image du *Hans em Schnokenloch* (*'r weis nit was 'r will, comme le dit la chanson*)...

¹ Oberlin, J.-F. (1767). *Cahier d'analyse critique de lectures*. Archives municipales de Strasbourg, ms. 403.

4. Méthode de recherche

« S'y retrouver », nécessite en particulier l'utilisation de cartes et de boussoles, propres à baliser un itinéraire incertain. François Dosse (1999, p. 317) propose à cet effet, en référence aux travaux de Ricoeur, une « double herméneutique », conçue comme un processus d'alternance entre traduction et interprétation. Cette méthodologie, féconde pour l'historien, le situe au cœur d'un débat dialectique et mutuel entre deux pôles : l'explicatif (traduction de traces sémiotiques différenciées) et le compréhensif (mise en relation des résultats de l'analyse en vue de construire un réseau de signification cohérent). Cette tension permanente entre explication et compréhension, la nécessité d'un va-et-vient continu, permet de nourrir la recherche du potentiel propre à ces deux pôles. La visée explicative induit une attitude critique, de type kantienne, distante. Le mouvement de compréhension implique l'immersion, l'appartenance, l'ouverture à de nouveaux possibles : « Interpréter, c'est imaginer un ou des mondes possibles déployés par le texte, et c'est agir... » (Dosse, 1999, p. 321). Le mouvement d'interprétation lui-même se dédouble : il est interne, lorsque l'acteur analyse, à son époque, la situation dans laquelle il se débat. Il devient externe, lorsque l'historien reprend, retravaille ce témoignage au service de sa recherche. L'acte interprétatif est par essence dans un entre-deux, entre vécu et concept, sens commun et épistémologie :

Le concept ne s'oppose plus au vécu pour le disqualifier, et la quête de sens se réalise à partir de « médiatrices imparfaites » dans une « dialectique inachevée » toujours ouverte à un sens nouveau. Cette ouverture sur la temporalité, sur la chaîne des générations inscrite dans la trame de l'historicité s'oppose à la coupure épistémologique devenue un absolu du paradigme animé par une prétention scientiste (Dosse, 1999, p. 320).

Epistémologiquement positionné dans l'entre-deux propre au champ de l'histoire des idées pédagogiques, le chercheur en quête chez l'Autre d'une expérience de changement, ne peut se satisfaire d'un modèle théorique consensuel. A l'étroit dans les espaces disciplinaires cloisonnés, il mobilise des apports propres à des référentiels voisins qui cohabitent sur les terres des sciences de l'homme : anthropologie, sociologie, psychologie, linguistique... (Novoa, 1998, p. 23), au service d'une herméneutique dont l'objet essentiel est textuel. On ne dira jamais assez l'importance du manuscrit comme support à la construction du sens chez l'historien. Mais si la complexité se construit dans la chaîne des mots comme dans la trame des faits, l'historien ne peut se contenter de les décrire ni même de les découvrir dans son tissage de sens. Il les interprète et les reconstruit :

L'approche herméneutique, si utile soit-elle du point de vue méthodologique, reste trop courte lorsqu'est posée la question du sens [...] Je dois aller chercher ailleurs le critère d'appréciation, le fondement de la valeur. C'est traditionnellement la tâche de la philosophie que de penser cet ailleurs (Soënard, 2002, p. 56).

L'historien doit-il se faire aussi philosophe ? Voilà posée en d'autres termes l'éternelle question du rapport entre le singulier et l'universel. L'ouverture européenne ne risque-t-elle pas à cet égard de réactiver la tentation de construire des modèles universels, indépendants des espaces temps historiques qui les ont générés ? Voilà notre chercheur replongé dans la perplexité et apparemment condamné à l'errance... Pourtant, si comme l'affirme Novoa (1998, pp. 16-17) la rationalité moderne s'est organisée contre l'histoire, imposant en particulier la dichotomie entre objets et sujets de la connaissance, le retour du sujet peut paradoxalement conduire à sa réconciliation avec la science et le fait qu'il soit désormais « apatride » ne change rien à l'affaire. La construction du sens dans l'entre-deux pédagogique nous semble dès lors conditionnée par l'affirmation d'un certain nombre de principes fondateurs :

- Le référent propre à l'histoire des idées pédagogiques, s'il englobe l'analyse des facteurs et des structures, se focalise sur l'expérience en tant qu'interaction entre sujets et structures, et plus particulièrement sur les modalités de la mise en discours de cette expérience ;

- Ce primat de l'expérience a pour première conséquence un effort particulier pour comprendre comment des parcours singuliers conduisent certains éducateurs à s'y reconnaître, et à les instituer en tant qu'espaces identitaires individuels et collectifs ;
- L'affirmation d'une subjectivité assumée des savoirs produits est une seconde conséquence de la place centrale occupée par les sujets et leurs expériences singulières comme principal support à l'approche herméneutique ;
- Ces expériences singulières produisent des savoirs pédagogiques résultant d'influences intellectuelles contradictoires. La mise en évidence des mécanismes complexes qui président à l'émergence et à la diffusion des idées éducatives en général implique le suivi des modes spécifiques de circulation de ces idées, et donc l'exploration des réseaux qui les diffuse. Tracer les contours de ces réseaux internationaux, politiques, intellectuels ou pédagogiques, identifier ses modalités de communication, permet d'articuler entre elles un certain nombre de questions ;
- L'interdépendance de ces questions induit la construction de problématiques nouvelles incitant à des élaborations conceptuelles plus élevées. Dans une telle perspective, les théories sont utilisées comme un outil référentiel sans fournir un cadre explicatif à priori

5. La présentation ou la perspective des résultats

La tension herméneutique précédemment décrite permet-elle de déterminer des modèles explicatifs globaux, véritables règles de grammaire organisatrices du sens de l'histoire ? Certes non, si l'on se réfère au paradigme structuraliste, dominant dans les années 60-70, dont l'ambition fut de saisir la réalité de manière objective et scientifique. La revendication théorique, qui caractérise les auteurs qui s'y réfèrent, sous-tend la conception fondamentale d'une vérité scientifique présente mais cachée, qu'il s'agit de démasquer. Ethique du soupçon et nécessité du décentrement propres à cette approche renvoient les acteurs hors du champ de l'expertise, exilés des terres d'investigation comme des indicateurs instables et aléatoires, principales sources d'illusions et de mirages. Si l'objet de la connaissance historique est de définir l'immuable, les invariants dans la détermination des conduites humaines, le sujet redevient objet, enfermé, contraint par le déterminisme des lois et le jeu des facteurs. Certes, la détermination de ces mécanismes reste un des objets privilégiés de l'historien, mais un objet parmi d'autres. Car l'histoire n'est pas écrite à l'avance, et c'est justement dans la capacité des acteurs à s'extraire des conditionnements de toute nature que se construit l'essentiel de l'historicité, qui échappe aux structuralistes. Eternelle dualité du singulier et du général. Accepter d'être « travaillé » par la tension herméneutique implique, à l'inverse, une mise à l'écoute du récit des acteurs, en leur reconnaissant une compétence singulière à analyser leur propre situation. Le « sens commun » exclu par les structuralistes est réintégré dans le champ de la recherche par l'herméneute. L'historien se fait alors ethnologue, en s'attachant à suivre au plus près les interprétations internes fournies comme autant de matériaux par les acteurs. Ce travail interprétatif interne constitue ainsi un gisement potentiel de savoirs, qui ne doit pas d'emblée être réfuté par un travail interprétatif externe qui conduirait à sa disqualification.

Dans un chapitre consacré à l'étude des rapports entre herméneutique et structuralisme, Paul Ricoeur (1969, p. 31) définit herméneutique et tradition comme deux manières d'opérer le temps : celui de l'interprétation et celui de la transmission. Ainsi l'une s'appuierait sur l'autre : « Toute tradition vit par la grâce de l'interprétation ; c'est à ce prix qu'elle dure, c'est-à-dire qu'elle demeure vivante » (Ricoeur, 1969, p. 31). Cette articulation entre deux pôles temporels structure de la même manière notre positionnement de chercheur, si l'on accepte de substituer ici le terme d'histoire à celui de tradition. Le champ ainsi défini peut alors se circonscrire dans la tension entre deux potentiels :

- celui du dépôt d'archives, de la sédimentation des faits passés en strates successives ;
- celui de l'explicitation, de la révélation de chaque élément fossile par une interprétation singulière appropriée.

Dans ce même chapitre, Ricoeur se dit à la recherche d'un troisième type de temporalité, qu'il nomme le temps du sens. L'approche de l'histoire des idées pédagogiques que j'ai développée au long de cette communication propose une forme possible à ce troisième lieu, compris comme celui d'un tissage, dans le cadre d'une double opération de « détricotage » d'un réseau complexe de significations agrégées entre elles, puis de « retrecotage » en élucidant les modalités de mise en relation. Ce tiers espace/temps se construit bien à la fois au sein des sédimentations successives des dépôts d'archives (démarche d'immersion) et dans une posture de distance critique qui seule permet de « faire sens » (démarche de distanciation). Les principes méthodologiques mis en œuvre dans ce temps du sens imposent un débat dialectique et mutuel entre deux pôles : l'explicatif, par la traduction de traces sémiotiques différenciées, et le compréhensif, par la mise en relation des résultats de l'analyse en vue de construire un réseau de significations cohérent. Ainsi définissent-ils les termes d'une « double herméneutique », processus d'alternance entre traduction et interprétation.

Mais la tension entre les deux potentialités que représentent la sédimentation d'une part et l'interprétation d'autre part, l'une fondée sur la recherche archivistique transmettant des données objectives, l'autre renouvelant l'explication par la distance critique, suffit-elle à définir les contours du temps du sens dans l'espace de l'histoire des idées pédagogiques ? Comment l'atteindre ?

Ma contribution à la recherche me paraît de fait articuler trois objectifs. Le premier est d'apporter des informations « scientifiques », aussi fiables et précises que possible, sur le développement des idées et des pratiques pédagogiques dans le contexte européen. Si l'interprétation produite des faits rapportés peut constituer une vérité éphémère et être réfutée, dans le cadre normal du conflit des interprétations, la qualité des sources produites constitue néanmoins un pré requis à toute explicitation et répond à une exigence déontologique fondamentale : les questions auxquelles ces données archivistiques sont censées apporter un éclairage doivent nécessairement se trouver au cœur du débat sur l'histoire des idées éducatives, en apportant un complément d'information. La mise à disposition de textes originaux est primordiale lorsque l'on évoque une approche scientifique. Le travail archivistique sous-jacent, souvent de nature paléographique, a alors pour objet principal une remise à jour des sources disponibles et, par ce biais, l'ouverture potentielle de perspectives de recherches nouvelles.

Restituer les informations communiquées dans le cadre d'une problématique spécifique telle l'éducation avant six ans ou encore la formation des enseignants, l'éducation des filles... constitue le second objectif de ma contribution à la recherche. La découverte de principes éducatifs mis en œuvre à une époque donnée, dans un contexte socio-politique donné, permet d'établir un lien entre le passé et le futur éducatif, sans vouloir pour autant transposer en aucune façon les données praxéologiques générées par un contexte dans un autre. Une telle conception de l'apport de l'histoire des idées pédagogiques aux débats idéologiques contemporains se réfère à la double exigence pour le pédagogue de questionner et de se questionner. Si chercher dans l'histoire des réponses décontextualisées à des questions pragmatiques constitue sans doute une quête vaine, le tissage de solidarités historiques donne aux contemporains matière à penser leurs propres pratiques. Nous ne pouvons expliciter le présent en anticipant sur l'avenir car, pas plus que ceux qui nous ont précédé, nous ne savons de quoi l'avenir sera fait. De même qu'un peuple qui n'a pas d'histoire n'a pas d'avenir, un corps enseignant qui n'a plus de repères pour interroger le présent est condamné comme Sisyphe à rouler sur le

versant d'une montagne un rocher qui retombera inmanquablement avant d'en atteindre le sommet.

Le troisième objectif poursuivi concerne le déplacement dans le temps de cette fameuse question du rapport théories/ pratiques, inhérente au champ pédagogique, et de la façon dont celui-ci se structure en fonction des contextes. L'analyse des différents types d'articulation contribue à définir une grille de lecture hypertextuelle, permettant de relier entre elles les sources, de les connecter à d'autres, de leur attribuer un sens nouveau, en fonction des systèmes de valeurs de référence des acteurs, des connaissances théoriques disponibles et de la perception qu'ils expriment des pratiques éducatives antérieures. La prise en compte de ce tissage hypertextuel du sens récuse tout morcellement du référent dans l'étude des phénomènes humains, qui conduit inévitablement à la réduction du complexe au simple. L'enchevêtrement complexe du réel ne peut être découpé de façon arbitraire et analysé au sein de référentiels qui en extirpent un certain nombre de paramètres ou d'indicateurs. Aucune rationalité scientifique ne pouvant prétendre démêler à elle seule telle ou telle tentative de synthèse empirique du rapport théorie/ pratique, les champs pédagogiques, mais encore philosophiques, théologiques..., dès lors qu'ils jouent une partition en mode mineur, sont aussi nécessaires que l'histoire, qui joue certes en mode majeur, à l'élaboration et aux enrichissements successifs du réseau hypertextuel. La poursuite de ce troisième objectif implique donc la prise en compte de trois dimensions jugées complémentaires :

- Une dimension théorique d'abord : la nécessaire convergence entre différents référentiels ouvre la voie à une histoire des idées pédagogiques ne devant aux autres domaines scientifiques que des emprunts de bon voisinage qui devraient constituer la vie ordinaire des théories et des disciplines ;
- Une dimension pratique : l'appréhension d'un objet de recherche dans un cadre multi-référentiel induit la maîtrise de concepts et de principes méthodologiques particuliers à chacun d'entre eux. L'appropriation de ceux-ci constitue un pré requis déterminé par l'utilité qu'ils représentent au service de la recherche en cours (nécessité fait loi). On ne peut travailler certains manuscrits sans connaissances paléographiques ou encore explorer le rapport entre piétisme et éducation sans maîtriser un certain nombre de concepts théologiques clefs. Toute recherche doit ainsi être une occasion passionnante de formation pour celui qui cherche ;
- Une dimension philosophique : une telle posture épistémologique construite autour de l'idée d'unité, par opposition à celle d'expertise, remet peut-être à l'honneur une approche romantique et progressiste de l'histoire, contre les conceptions philosophiques des thèses d'Auguste Comte sur les trois états de la science : théologique, métaphysique et positif.

6. Bibliographie

- Chalmel, L. (1996/2000/2005). *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Berne, Paris : Peter Lang.
- Chalmel, L. (1999). *Le pasteur Oberlin*. Paris : PUF.
- Chalmel, L. (1999). Petite enfance. In Houssaye, J. *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris : Hachette.
- Chalmel, L. (2001). *Jean-Georges Stuber (1722-1797). Pédagogie pastorale*. Berne, Paris : Peter Lang.
- Chalmel, L. (2002). Jean Sturm. In J. Houssaye. *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*. Paris : ESF.
- Chalmel, L. (2002). *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au XVIII^e siècle*. Berne, Paris : Peter Lang.
- Chalmel, L. (2006). *J.-F. Oberlin. Le pasteur des Lumières siècle*. Strasbourg : La Nuée Bleue.
- Chalmel, L. (2006). *Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques*. Lausanne, Le cartable de Clio (Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire), Loisirs et pédagogie, 2006 n°6, pp. 277-288.
- Chalmel, L. (2007). *Histoire et histoires. Fait-on de la recherche de la même façon dans discipline éponyme et en sciences de l'éducation ?* Colloque « Quarante ans des Sciences de l'Éducation : l'âge de la maturité ? Questions vives », Université de Caen, 20,21 et 22 février 2007.
- Dosse, F. (1999). La méthode historique et les traces mémorielles. In E. Morin. *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*. Paris : Seuil.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Grunzinski (1999). Évènement, bifurcation, accident et hasard... Regards sur l'histoire depuis les périphéries de l'Occident. In E. Morin. *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*. Paris : Seuil.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne, Paris : Peter Lang.
- Houssaye, J. (1994). Préface de *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris: Colin.
- Houssaye, J. (1996). Préface de *Pédagogues contemporains*. Paris: Colin.
- Houssaye, J. Soëtard, M. Hameline, D. Fabre M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.
- Hameline, D. (2001). „Connaissez-vous Stuber ? “ Variation sur „avez-vous lu Baruch?“ In L. Chalmel, *Jean-Georges Stuber (1722-1797). Pédagogie pastorale*. Berne, Paris: Peter Lang.
- Hameline, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Lévy, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence*. Paris: La Découverte.
- Marrou, H.-I. (1965). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*. Paris : Seuil.
- Novoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison. (Essais sur l'Éducation)*. Lisbonne : EDUCA.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris :Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). Du texte à l'action. *Essais d'Herméneutique II*. Paris : le Seuil.
- Soëtard, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie ?* Paris : ESF.