



HAL
open science

Pédagogie, pédagogies : perspectives philosophiques, historiques et pratiques contemporaines

Bruno Robbes, Céline Chauvigné, Marie Vergnon

► **To cite this version:**

Bruno Robbes, Céline Chauvigné, Marie Vergnon. Pédagogie, pédagogies : perspectives philosophiques, historiques et pratiques contemporaines. *Studi sulla Formazione*, 2023, 26, pp.107-114. 10.36253/ssf-14981 . hal-04392429

HAL Id: hal-04392429

<https://hal.science/hal-04392429>

Submitted on 18 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Pédagogie, pédagogies: perspectives philosophiques, historiques et pratiques contemporaines pour les sciences de l'éducation en France

CÉLINE CHAUVIGNÉ

Ancienne co-présidente de l'Association des Enseignant.e.s et Chercheur.e.s en Sciences de l'Éducation

Professeure en Sciences de l'éducation – Nantes Université

Corresponding author: celine.chauvigne@univ-nantes.fr

BRUNO ROBBES

Ancien co-président de l'Association des Enseignant.e.s et Chercheur.e.s en Sciences de l'Éducation

Professeur en Sciences de l'éducation – CY Cergy Paris Université

Corresponding author: bruno.robbes@cyu.fr

MARIE VERGNON

Ancienne secrétaire de l'Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Éducation

Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation – Université de Caen Normandie

Corresponding author: marie.vergnon@unicaen.fr

Abstract. In France, the emergence of the science of education at the end of the 19th century, and of educational sciences as a university discipline in 1967, is consubstantial with the discipline's interest in pedagogical analysis. This article presents the three main areas in which pedagogy is studied in France today: a first domain of research related to philosophy and sociology, a second field of research focusing on the history of pedagogies and pedagogues, and a third trend dealing with the study of contemporary pedagogies.

Keywords. Pedagogy – Research – Educational sciences – France

Les relations entre pédagogie et recherches en éducation sont anciennes et complexes. En France, l'émergence de la science de l'éducation, à la fin du XIX^e siècle, puis des sciences de l'éducation comme discipline universitaire, en 1967, est consubstantielle de l'intérêt de cette discipline pour l'analyse pédagogique. Aussi nous nous proposons d'inscrire d'abord cette réflexion dans sa profondeur historique, y compris au sein de l'AECSE (Association des Enseignant.e.s et Chercheur.e.s en Sciences de l'Éducation, fondée en 1972), pour comprendre le développement des trois directions principales d'étude de la pédagogie en sciences de l'éducation en France aujourd'hui.

À propos de la recherche en éducation en Europe, une pluralité de travaux a mis en évidence «des tendances initiales contrastées dans différentes zones géographiques et culturelles [et] des singularités dans la manière dont se fait la recherche»¹. En ce qui concerne la France ou l'ère francophone, les analyses ne sont pas consensuelles, mais on peut souligner l'importance de la pédagogie en tant qu'objet de recherches, de son histoire et de ses figures, pour les premiers acteurs des sciences de l'éducation comme discipline instituée. Ainsi, Gaston Mialaret, l'un des fondateurs des sciences de l'éducation en France et fondateur de l'AECSE, fait une place importante à cette question dans ses publications. Le tome 2 (qui suit directement l'Introduction) du *Traité des sciences pédagogiques* qu'il dirige avec Maurice Debesse (autre fondateur)² porte sur l'«histoire de la pédagogie». Le troisième de ces fondateurs, Jean Château, dirige quant à lui un ouvrage consacré aux *Grands pédagogues* (1956)³. Les pédagogues et la pédagogie font ainsi partie de la culture générale des éducateurs pour ces hommes dont les travaux sont pourtant d'abord ancrés en psychologie. Ce champ de recherche s'appuie sur le postulat que la pédagogie relève «du savoir pour le faire qui est en même temps un savoir pour faire»⁴ et que les sciences de l'éducation peuvent en faire un objet de recherche, assumant de s'emparer de cet objet «complexe, un objet carrefour spécifique aux sciences de l'éducation, qui relève d'une pluralité d'approches disciplinaires»⁵.

Cependant en France, «les rapports entre science de l'éducation et pédagogie donnent lieu à une histoire complexe où se jouent tentations de fusion, confusions involontaires et tentatives de distinction»⁶. De cette complexité, nous pouvons dégager, à grands traits, trois ensembles d'orientation de recherches.

1. Approche philosophique et sociologique

Ce premier champ de recherches d'orientation philosophique et sociologique analyse les idées éducatives et les discours pédagogiques défendus par des pédagogues, leurs effets, et questionne le statut épistémologique de la pédagogie.

Dans la classification des sciences, la pédagogie a longtemps été considérée comme art et science⁷, comme science rationnelle⁸. Elle s'inscrit au XVIII^e siècle au sein des sciences de l'homme dans un sens plus large de connaissances basées sur l'histoire, la philosophie, la science et la poésie⁹ avant de rejoindre en 1834, sous le terme de

¹ M. Vergnon, *Note de synthèse. La recherche en éducation en Europe des années 1990 aux années 2010*, in «Les Dossiers des sciences de l'éducation», 42, 2019 (<https://doi.org/10.4000/dse.3904>).

² M. Debesse, G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, II: *Histoire de la pédagogie*, Paris, Presses universitaires de France, 1971.

³ J. Château (ed.), *Les grands pédagogues*, Paris, Presses universitaires de France, 1956.

⁴ AECSE, *Les sciences de l'éducation: enjeux, finalités et défis*, Paris, INRP, 2001, p. 21.

⁵ *Ibid.*, p. 25.

⁶ *Ibid.*, p. 20.

⁷ *Ibid.*, pp. 11-12.

⁸ *The Works of Francis Bacon*, collected and edited by J. Spedding, R.L. Ellis and D.D. Heath, London, Longman and C., 1857-1858, 14 vols.

⁹ *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, mis en ordre et publié par D. Diderot et J.-B. Le Rond d'Alembert, Paris, chez Briasson [etc.], 1751-1765, 17 vols., <https://gallica.bnf.fr/conseils/content/lencyclopedie-de-diderot-et-dalembert>. Tous les liens ont été consultés en mars 2023.

«pédagogique» (classification Marie-André Ampère), une science à dimension technique et d'utilité pratique se caractérisant «comme une science du langage (conversation/argumentation) et plus précisément comme une science de l'inculcation de préceptes»¹⁰. Quelque chose de mécanique présidera donc à la pédagogie comme savoir, connaissance consciente ou non des fins et des moyens et s'inscrira comme telle dans le contexte de la réforme de l'école (III^e République), comme perfectionnement des instituteurs en charge de l'instruction morale et civique en remplacement de l'instruction religieuse et non comme pratiques.

Cependant, même si la pédagogie a une visée universelle (philosophie grecque), elle ne peut être produite que par la singularité de chaque expérience en devenir¹¹, comme l'avait bien identifié Durkheim¹² lors de sa réflexion pédagogique du début du XX^e siècle et de la nécessité d'une éducation pédagogique des maîtres. D'ailleurs dans le même temps, les chaires de la science de l'éducation instituées du temps de Marion, Buisson et Durkheim dans leur dimension de science appliquée¹³ se voient supplantées par une dominante scientifique et expérimentale centrée sur l'enfant et l'action éducative¹⁴.

La pédagogie embrasse donc plusieurs sens:

1. une action spécifique ou manière d'être pédagogue (ce qui implique des savoirs scientifiques et techniques, mais aussi philosophiques);
2. une réflexion sur l'action pédagogique, qui, si la démarche se systématisait, peut devenir une doctrine;
3. une science de l'éducation (étude et analyse des phénomènes éducatifs).

La réflexion sur la pédagogie est une position intermédiaire entre art et science, entre pratique et théorie. La pédagogie, discipline praxéologique, a pour objectif l'amélioration de l'action éducative par la critique et l'innovation. Elle est qualifiée par Durkheim¹⁵ de «théorie-pratique» reliant action et réflexion entre les pensées philosophiques (Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, etc.) ou les sciences de l'éducation et les pratiques éducatives. Il s'agit bien là d'une réflexion à partir de ce que l'on fait ou éprouve.

De ce fait, l'expérience pédagogique comprend deux dimensions: le problème et l'épreuve.

1. Le problème: c'est le passage du côté rationnel de l'expérience vers une réflexion sur ses propres pratiques où l'éducateur s'engage personnellement et fait l'épreuve de lui-même.
2. L'épreuve: a) est une expérience qui est propre et mienne et que personne ne peut faire à ma place; b) permet d'appréhender l'acte éducatif dans sa globalité (dimension rationnelle et rapport au savoir) sans le réduire à une seule conduite

¹⁰ AECSE, *Les sciences de l'éducation*, cit., p. 12.

¹¹ M. Soënard, *Qu'est-ce que la pédagogie? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, ESF éditeur, 2001.

¹² É. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France (1904-1905)*, http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_france.html.

¹³ J. Gautherin, *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang, 2002.

¹⁴ É. Dubreucq, *Une éducation républicaine. Marion, Buisson, Durkheim*, Paris, Vrin, 2004.

¹⁵ É. Durkheim, *Pédagogie*, in F. Buisson (ed.), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911 (<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3355>).

de l'action dans l'urgence ou l'incertitude; c) est un engagement qui nécessite une démarche, une expérimentation éprouvée avec une posture éthique motivée par des crises «ou saintes colères» comme l'enfance délaissée (Pestalozzi), contre la scolastique (Freinet), contre l'aliénation du peuple (Freire)¹⁶.

En somme, l'expérience pédagogique c'est croire dans le postulat de l'éducabilité¹⁷ de tout être humain, qui conduit à entrer en résistance dans une dialectique où le travail sur autrui implique un travail sur soi. Par conséquent, la pédagogie ne peut jamais proposer de solutions définitives. Elle est plurielle, à la fois technique (plans de travail, imprimerie, etc.), esprit (vision nouvelle de l'enfant, de l'école, du savoir), expérience du changement, en somme un savoir herméneutique qui débouche sur une analyse et alimente la conscience critique. Quelle que soit sa forme, scientifique, expérimentale, psycho-pédagogique, elle est avant tout un souci de sens que Deleuze conçoit comme un milieu où se déploie, dans le langage ou l'action, un rapport à soi, à la société, au monde et au concept¹⁸.

3. L'histoire des pédagogies et des pédagogues

L'histoire des pédagogies et des pédagogues est essentielle pour les comprendre dans leur contexte et les interpeller à partir de notre présent. Ce second champ de recherche, adossé pour partie à cette reconnaissance de l'importance de la pédagogie et de son histoire pour les fondateurs de la discipline, s'est progressivement développé et structuré en France, travaillant à la définition d'une épistémologie spécifique¹⁹. Cette orientation de recherche s'appuie sur l'idée que la pédagogie et son histoire constituent «un outil pour les défis d'aujourd'hui», pour reprendre la formule de Philippe Meirieu²⁰. Les problématiques auxquelles sont aujourd'hui confrontés les éducateurs sont rarement nouvelles et nombreux sont ceux qui, avant eux, se sont posés des questions semblables. La manière dont ils ont tenté d'y répondre, leurs succès, mais aussi leurs échecs, sont à leur tour autant de ressources propres à nourrir les réflexions contemporaines. Cette démarche suppose cependant la connaissance de ce passé, des expériences antérieures et des réflexions qui les ont entourées, d'où la nécessité de ne pas perdre la mémoire. Les pratiques que nous connaissons ne viennent pas de nulle part; elles font référence explicitement ou implicitement, consciemment ou pas, à une histoire, à ce qui a été pensé et fait auparavant. Lorsque l'on ne sait pas quelles sont ces références, les pratiques sont régies par ce que l'on croit savoir des techniques, les représentations que l'on s'en fait, la reproduction de modèles que l'on connaît, des habitudes, dans un phénomène de rémanence et donc de perte de sens.

¹⁶ M. Fabre, *La pédagogie et les pédagogies*, in J. Beillerot, N. Mosconi (eds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod, 2006, pp. 503-506.

¹⁷ P. Meirieu, *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?*, Paris, ESF, 1997.

¹⁸ M. Fabre, *Existe-t-il des savoirs pédagogiques?*, in J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2002, p. 111.

¹⁹ L. Chalmel, *Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques*, in A. Vergnion (ed.), *40 ans de sciences de l'éducation. L'âge de la maturité? Questions vives*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2009, pp. 141-150 (<https://books.openedition.org/puc/8196?lang=fr>).

²⁰ P. Meirieu, *La pédagogie, un outil pour les défis d'aujourd'hui*, in «Le Monde de l'éducation», 360, juillet-août 2007, pp. 70-73.

Ainsi, l'histoire de la pédagogie, loin de n'être qu'une composante de la culture générale de l'éducateur permet, de manière corollaire, d'interroger le présent, de «revisiter, à partir du passé, les multiples possibles du présent, afin de penser le monde de demain» comme l'écrit Loïc Chalmel²¹, empruntant la formule de l'historien François Dosse. Elle constitue une propédeutique à l'éducation. Il y a donc un double enjeu de connaissance de l'histoire de nos institutions et de nos pratiques. Pour Daniel Hameline, «l'histoire nous instruit sur nous-mêmes»²², car sa connaissance permet de ne pas s'inscrire dans un éternel recommencement (quand bien même l'histoire bégaie comme le dit Daniel Hameline dans le même texte) et de comprendre les pratiques actuelles dans leurs fondements théoriques et axiologiques. Il s'agit donc de les comprendre dans leurs contextes, mais aussi de les interroger à partir des questions-mêmes que nous nous posons, car comme le rappelle Alain Kerlan «toute histoire est nécessairement rétrospective. Elle relie le passé à la lumière des valeurs et des interrogations du présent. [...] Nous n'étudierons pas "en apesanteur" les doctrines: mais en partant des questions majeures que nous nous posons aujourd'hui sur l'école et l'éducation. En nous inscrivant dans les débats et les interrogations sur l'école d'aujourd'hui, sur "l'école qui vient"»²³ ou, plus largement, sur l'éducation pour ceux qui doivent nous succéder.

Le pédagogue a en effet cette spécificité d'être «un praticien-théoricien de l'action éducative»²⁴ avec lequel on peut entrer en dialogue. Michel Fabre écrit: «lire le récit d'une expérience pédagogique c'est pouvoir se mettre à la place du pédagogue (compréhension), réclamer des explications (sur le contexte par exemple), enfin se laisser interpellé par lui»²⁵. C'est ainsi que l'étude de cette histoire des idées pédagogiques permet d'investir cet espace de connaissances pratiques, de réflexions, faits de récits de vie, d'analyses de contexte, de mises en lumière de principes et de valeurs, pour contribuer à penser l'éducation et, à une autre échelle, se construire en éducateur.

Il faut néanmoins être attentif à ne pas considérer ces apports du passé comme des solutions «préconçues», applicables par transpositions à l'identique, quand bien même les éducateurs qui se seraient trouvés confrontés aux problématiques que nous partageons avec eux auraient réussi à y apporter des réponses qui se seraient avérées satisfaisantes. Comme l'écrivait Pestalozzi lui-même à propos de son *Chant du cygne*, le discours pédagogique est «un discours situé, qui renvoie à la particularité de celui qui l'a élaboré à partir de son vécu et de ses expériences»²⁶, ce que met aussi en évidence Houssaye en soulignant l'enracinement de la pédagogie²⁷. Toute expérience pédagogique est incontestablement contextualisée et à ce titre n'est pas transférable dans son intégralité, comme le montrent les travaux développés ces dernières années sur les transferts culturels, la resémantisation, etc. Philippe Meirieu propose à cet égard de «réhabiliter

²¹ Chalmel, *Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques*, cit., p. 147.

²² D. Hameline, *Le bégue et l'oiseau chanteur. Propos sur l'histoire de l'éducation*, in Id., *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, Éditions des sentiers, 2002, p. 6.

²³ A. Kerlan, *Histoire des doctrines pédagogiques* (cours), a.u. 2002-2003, <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/HISDOC%2002%20HISTOIRE.htm>.

²⁴ J. Houssaye (ed.), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1999, p. 11.

²⁵ Fabre, *Existe-t-il des savoirs pédagogiques?*, cit., p. 115.

²⁶ Cité par Soëtard, *Qu'est-ce que la pédagogie?*, cit., p. 98.

²⁷ Houssaye (ed.), *Quinze pédagogues*, cit., p. 14.

les textes du patrimoine pédagogique [...] en posant systématiquement, non pas la question: “Qu’est-ce qu’ils nous prescrivent que nous pourrions appliquer aujourd’hui mécaniquement [...]?”, mais “Comment se sont-ils emparés des contradictions éducatives qu’ils avaient à surmonter [...]? Quels dispositifs ont-ils proposé [...]? Et qu’est-ce que cela nous apprend sur les démarches que nous pourrions adopter et les dispositifs que nous pourrions construire à notre tour?”²⁸, au service d’un projet d’éducation, d’un projet d’Homme, d’un projet de société auxquels s’adosse la pratique pédagogique. C’est là un rôle majeur pour la recherche en (histoire de la) pédagogie aujourd’hui.

4. Les pédagogies contemporaines

Ce troisième champ étudie les pédagogies contemporaines selon plusieurs entrées. Des recherches les caractérisent en distinguant la pédagogie traditionnelle²⁹ des pédagogies alternatives³⁰ ou différentes³¹, ces deux dernières se positionnant en rupture avec la forme scolaire³². C’est leur seul trait commun, tant elles constituent une «galaxie» très hétérogène selon Sylvain Wagnon, qui identifie trois tendances: celle «des courants historiques de l’Éducation nouvelle», celle «centrée sur la “tradition”, sur la transmission des savoirs» et «tout un ensemble d’expériences pédagogiques, d’associations et d’acteurs qui utilisent le triptyque des familles, des neurosciences et du développement personnel»³³.

D’autres travaux scientifiques s’efforcent d’établir un état des lieux de la diffusion des pédagogies différentes et alternatives dans les écoles publiques et privées en France, cherchant à comprendre les motivations des parents d’élèves qui y recourent, à identifier les fondements et enjeux éducatifs, politiques et sociétaux sous-jacents³⁴. Chiffrer précisément combien d’enseignants et d’écoles pratiquent ces pédagogies est impossible, le paysage bougeant très vite. Selon Marie-Laure Viaud, il se créerait entre 50 à 100 écoles alternatives par an en France actuellement, la pédagogie Montessori étant la mieux implantée. Elle ajoute que «les écoles différentes, privées et publiques, scolarisent environ 20.000 élèves, sans compter l’enseignement professionnel et les classes Freinet isolées»³⁵. Ces pédagogies sont donc très minoritaires, particulièrement dans les écoles publiques, même s’il convient de mentionner la Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI: <https://www.fespi.fr>) qui rassemble actuellement 18

²⁸ P. Meirieu, *Éléments d’épistémologie de la pédagogie*, 2006, <http://www.meirieu.com/ARTICLES/epistemologie.htm>.

²⁹ J. Houssaye, *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de «Petite histoire des savoirs sur l’éducation»*, Paris, Fabert, 2014.

³⁰ S. Wagnon, *Les pédagogies alternatives en France aujourd’hui: essai de cartographie et de définition*, in «Tréma», 50, 2018 (<http://journals.openedition.org/trema/4174>).

³¹ M.-L. Viaud, *Des collèges et lycées différents*, Paris, Presses universitaires de France, 2005; Y. Reuter, *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*, Boulogne-Billancourt, Berger-Levrault, 2021.

³² G. Vincent, *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.

³³ Wagnon, *Les pédagogies alternatives en France aujourd’hui*, cit., pp. 19-20.

³⁴ M.-L. Viaud, *Montessori, Freinet, Steiner... une école différente pour mon enfant? Le guide de référence des pédagogies alternatives*, Paris, Nathan, 2017; Wagnon, *Les pédagogies alternatives en France aujourd’hui*, cit.; Id., *De Montessori à l’éducation positive. Tout d’horizon des pédagogies alternatives*, Bruxelles, Mardaga, 2019.

³⁵ Viaud, *Montessori, Freinet, Steiner...*, cit., p. 10.

établissements, principalement des collèges et des lycées, auxquels s'ajoutent trois projets.

La description des pratiques observées, associée à des réflexions méthodologiques pour formaliser des principes et des enjeux qu'elles renferment³⁶, ainsi qu'à des tentatives d'en analyser les effets font l'objet de travaux variés, qu'il s'agisse des types de pédagogies investigués ou des approches disciplinaires qui les étudient. La recherche de sciences de l'éducation dirigée par Yves Reuter³⁷ dans une école primaire populaire du Nord de la France où les enseignants pratiquaient la pédagogie Freinet a montré, comparativement à des écoles ne la pratiquant pas, des performances d'élèves supérieures en français, équivalentes en mathématiques, un climat scolaire meilleur et une violence moindre. D'autres travaux sur les pédagogies coopératives dans l'enseignement primaire et secondaire décrivent en quoi elles consistent, quels résultats elles produisent et/ou comment y former les enseignants afin d'améliorer les apprentissages de tous les élèves³⁸. L'école Vitruve et l'école de la rue d'Oran, situées dans des quartiers populaires de Paris et qui pratiquent des pédagogies différentes, ont fait l'objet de recherches récentes³⁹. Quant à la pédagogie Montessori, son développement dans l'école maternelle publique française depuis 2010 a été observé⁴⁰ et des travaux ont commencé à en documenter les pratiques, selon des approches à dominante sociologique⁴¹, ainsi qu'en psychologie cognitive où cette pédagogie a suscité une recherche d'impact⁴². Deux autres courants émergents affiliés aux pédagogies alternatives ont encore mobilisé des chercheurs, selon

³⁶ M.-A. Hugon, M.-L. Viaud (eds.), *Les établissements scolaires «différents» et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Arras, Artois Presses Université, 2015; B. Robbes, *Observer et analyser des séances d'enseignement/apprentissage selon un regard pédagogique: spécificités d'un champ de recherche en sciences de l'éducation*, in «Penser l'éducation», 43, 2019, pp. 61-86; Reuter, *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*, cit.

³⁷ Y. Reuter (ed.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007.

³⁸ L. Lescouarch, *Spécificité actuelle d'une approche alternative: la pédagogie Freinet*, in «Spirale», 45, 2010, pp. 81-101 (https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2010_num_45_1_1159); S. Connac, *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*, Paris, ESF, 2018; S. Connac, C. Rusu, *Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe*, in «Activités», 18 (2021), 2 (<https://journals.openedition.org/activites/6705#ftn5>).

³⁹ Y. Reuter, *L'École Vitruve: un laboratoire de l'expérimentation pédagogique*. Rapport final de la recherche. Intitulé de l'action: «Mise en place d'une organisation collégiale à l'échelle d'une école», 2019, <http://ecolevitruve.ovh/wp-content/uploads/2020/04/Recherche-Y.-REUTER-juillet-2019.pdf>; B. Robbes, (ed.), S. Connac, N. Denizot, S. Pesce, *Travail en équipe et pédagogies alternatives. Dynamiques d'une recherche collaborative à l'école élémentaire*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, 2023 à paraître.

⁴⁰ C. Huard, *L'essor actuel de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle publique française*, in «Tréma», 50, 2018 (<http://journals.openedition.org/trema/4318>).

⁴¹ G. Leroy, «Ateliers» et activités montessoriennes à l'école maternelle: quel profit pour les plus faibles?, in «Revue française de pédagogie», 207, 2020, 2, pp. 119-131 (<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2020-2-page-119.htm>); G. Leroy, L. Lescouarch, *De la pédagogie Montessori aux inspirations montessoriennes. Réflexion sur la question des emprunts pédagogiques partiels dans les pratiques enseignantes*, in «Spécificités», 12, 2019, 1, pp. 31-55 (<https://doi.org/10.3917/spec.012.0031>); A. Richard-Bossez, *Importer des pratiques alternatives dans une classe «ordinaire»: entre ruptures et continuités. Étude d'activités d'inspiration montessorienne dans une classe de maternelle*, *ibid.*, 16, 2021, 2, pp. 10-24 (<https://doi.org/10.3917/spec.016.0010>).

⁴² P. Courtier, *L'impact de la pédagogie Montessori sur le développement cognitif, social et académique des enfants en maternelle*. Thèse de doctorat en Psychologie cognitive, Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, 2019, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02454499/document>.

des approches plutôt sociologiques. Le premier – celui des écoles démocratiques⁴³ qui a ouvert une quarantaine d'écoles multi-âge en France depuis 2014 – a fait l'objet de deux études⁴⁴. Le second – celui de l'instruction en famille (*unschooling*) – a également été étudié de façon très approfondie⁴⁵. Terminons ce panorama incomplet en citant des travaux portant sur le devenir d'anciens élèves d'écoles différentes⁴⁶.

5. Conclusion

Circonscrire ce qu'est une analyse pédagogique en sciences de l'éducation, les objets sur lesquels elle porte, la diversité des approches méthodologiques auxquelles les chercheurs recourent et les différents résultats qu'ils obtiennent est donc un enjeu pour la discipline en France. Pour y contribuer, une étude pourrait être envisagée sur la mobilisation ou non de cet objet dans le cadre du grand congrès régulier de l'AECSE (co-organisé avec la SSRE – Suisse et ABC Éduc – Belgique), le congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF). Ainsi, la place de la pédagogie comme objet de recherche, ses évolutions potentielles dans les travaux de recherche et les débats qui s'engagent actuellement sur cette thématique pourraient être mieux appréhendés.

⁴³ R. Fahrangi, *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*, Paris, Actes Sud, 2018.

⁴⁴ F. Bouillon, *Mais que font les adultes? Apprentissages autonomes et travail relationnel dans une école démocratique française*, in «Spécificités», 16, 2021, 2, pp. 70-86 (<https://doi.org/10.3917/spec.016.0070>); A. Legavre, *Les «écoles démocratiques»: traductions d'un idéal de liberté en contexte scolaire*, *ibid.*, pp. 53-69 (<https://doi.org/10.3917/spec.016.0053>).

⁴⁵ P. Bongrand, D. Glasman, *Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent*, in «Revue française de pédagogie», 205, 2018, 4, pp. 5-19.

⁴⁶ H. Peyronie, *Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet?*, in Id. (ed.), *Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace*, Caen, Presses universitaires de Caen, 1998, pp. 107-137; R. Shankland, *Les pédagogies nouvelles: aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation?* Thèse de doctorat en Psychologie clinique et Psychopathologie, Université Paris VIII, Saint-Denis, 2007; O. Brito, sous la direction de J. Pain, *Le devenir des anciens élèves de l'école publique des Bourseaux*. Rapport de recherche-action, CERIC (Centre d'Études, de Recherches et d'Interventions de Crise), Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 2009; P. Bergeron, *Anciens-nes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay-Clan: trajectoires et constructions identitaires*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, Nanterre, 2013; I. Pawlotsky, *Le devenir des anciens élèves de l'École nouvelle La Source*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, Nanterre, 2015.