

THÉORIE ET PRATIQUE

Bernard JOLIBERT

IUFM – Université de La Réunion

Résumé. – Présentées le plus souvent comme des notions antithétiques, *théorie* et *pratique* semblent condamnées à s'affronter en des combats sans fin, au même titre que les hommes qui les incarnent : le *théoricien*, rêveur inadapté au réel et le *praticien*, efficace certes, mais fondamentalement ignorant des raisons de son succès. Au-delà d'une opposition qui va parfois jusqu'à l'antagonisme, n'est-il pas possible de penser ensemble ces deux notions comme les deux versants, en miroir, de toute activité de l'intelligence lorsqu'on doit passer de la connaissance à l'action et de l'action à la connaissance ? Entre l'abstraction théorique pure et la pratique concrète immédiate, peut-être faut-il envisager des degrés et des liens où l'imagination jouerait le rôle d'instrument de liaison ? Sans contacts réciproques, le praticien ne saura jamais ce qu'il fait et le théoricien sera condamné à ne savoir rien faire. Entre l'intuition sans concept et le concept sans intuition, entre l'aveugle et l'impuissant, l'exercice même de l'intelligence en acte montre qu'une tierce solution est envisageable.

Abstract. – Generally considered as antithetic notions, theory and practice seem doomed to oppose each other endlessly, just as the men who stand for them do : on the one hand the theoretician, a dreamer unfit for reality, and , on the other hand the practician highly efficient but truly ignorant of the reasons of his success. Beyond an opposition verging occasionally on antagonism, isn't it possible to link the two notions, like the two mirroring sides of intelligent activity whenever it shifts from knowledge to action, or from action to knowledge? Between purely theoretical abstraction and immediate concrete practice, there may be gradations and ties involving the participation of imagination as a linking instrument. Deprived of mutual contacts, the practician will never understand what he does, and the theoretician will be doomed to impotency. Between intuition destitute of concept, and concept deprived of intuition, between the blind man and the impotent one, the actual exercise of intelligence shows that an intermediary solution can be suggested.

Suivant l'usage courant désormais consacré dans le champ de la pédagogie comme ailleurs, les termes de *pratique* et de *théorie*¹ semblent former un couple en opposition quasi irréconciliable. Littré donne d'emblée d'une *théorie* la définition suivante : « connaissance qui s'arrête à la simple spéculation, sans passer à la pratique. » Afin d'illustrer son propos, il ajoute une phrase de Marmontel : « Dans les arts soumis au calcul, la théorie devance et conduit la pratique ; dans les arts où préside le génie et le goût, c'est au contraire la pratique qui précède la théorie, l'exemple donne la leçon. »² Pour ce qui est du terme « pratique », le même Littré propose : « par opposition à théorie, application des règles, [...] manière d'agir. » Il donne comme illustration une phrase de Fontenelle : « La pratique n'admet pas toujours les sages lenteurs de la spéculation. »³

Le *praticien*, appuyé sur une expérience empirique qui se veut nécessairement « de terrain », considère souvent le *théoricien* comme un incapable, un doux rêveur inadapté au monde, voire dangereux lorsqu'il affronte la dure réalité du travail. Quant au *théoricien*, il juge, non sans quelque hauteur, un praticien au « nez dans le cambouis », incapable de prendre du recul avec cette réalité qui, précisément, risque d'entraîner sa perte faute de réflexion. Le premier planerait dans un ciel d'idées déconnectées du réel ; le second se complairait dans un refus de réfléchir proprement imbécile. Tous deux s'opposent comme deux incarnations antagonistes de l'approche de la vérité, l'une par la main, l'autre par l'esprit. Dans tous les domaines de l'existence, l'« intellectuel » et le « manuel » se regardent en chiens de faïence, un peu comme s'opposent dans l'usage courant de la langue le *concret* à l'*abstrait*, le domaine de la *vie* et celui de l'*école*, le *réel* et l'*imaginaire*, l'*homme d'expérience* et l'*intellectuel* ou, pire, le *rêveur*, l'*homme d'action* et le *brillant causeur*, le *praticien* et le *théoricien*, le *pédagogue* (professeur des écoles, de collège ou de lycée) et le

¹ Il vaudrait sans doute mieux, par souci de clarté et afin d'éviter des confusions, parler d'une opposition entre la *théorie* et l'*expérience*, plutôt que de *théorie* et de *pratique*. Suivant la tradition philosophique, ce dernier terme désigne le domaine du « devoir être », c'est-à-dire le champ de la morale (ex. : Kant, *Critique de la raison pratique*). La *théorie* concernant le domaine de l'« être » et de la connaissance pure (ex. : Kant, *Critique de la raison pure*), la pratique celui de l'éthique, c'est-à-dire des règles, des finalités et des valeurs de l'action des hommes. Mais, comme l'usage ordinaire de la langue fait désormais de l'opposition *théorie-expérience* un synonyme de l'opposition *théorie-pratique*, il a semblé ici souhaitable de suivre l'usage courant.

² Littré, art. « Théorie » in *Dictionnaire de la langue française*, tome 4, Paris, MADEC, 1970, p. 6 298.

³ Littré, art. « Pratique », *id.*, tome 3, p. 4 918.

chercheur (universitaire). « Tu causes, tu causes, c'est tout ce que tu sais faire », dit le premier au second ! « Tu fais n'importe quoi, puisque tu ne sais pas ce que tu fais », objecte le second au premier ! La théorie concernerait la pensée désincarnée ou son expression purement langagière ; la pratique serait méthodiquement organisée et concernerait le domaine des actes et des réalisations concrètes. Examinons de plus près cette opposition qui, pour se vouloir caricaturale, n'est pas si éloignée de la réalité.

L'opposition

On peut deviner les conséquences de ce clivage pour peu qu'on en durcisse les traits ainsi que nous venons de l'esquisser. Elles peuvent aller jusqu'au conflit aggravé dans les querelles d'autorité entre praticiens et théoriciens dès que des questions de préséance ou de répartition de parts de marché se font jour, quel que soit par ailleurs le champ où cette opposition apparaît. Le domaine de la formation des enseignants n'est pas le seul à être touché par ce clivage. Pour l'homme de métier, la théorie, connotée péjorativement, fournirait un discours, certes cohérent, mais déconnecté de la réalité, sans aucune attache technique efficace dans le domaine des faits. Le champ de la formation professionnelle est celui d'un constant clivage entre la formation scolaire, toujours trop théorique, inadéquate aux besoins pratiques, et l'exercice du métier qui demande d'autres exigences (tel le sens du concret et de la réalité) que celles que propose l'école.

S'exprime par là la méfiance de l'actif à l'égard du penseur, assimilé à l'inadapté par essence, du réalisateur prêt à en découdre avec le terrain contre l'intellectuel velléitaire. L'homme d'action n'a que faire du prestige de la parole qui n'est qu'illusion et perte de temps. L'expérience est toujours plus riche que ce que les explications théoriques peuvent proposer. Certes, elle reste souvent de l'ordre de l'inexpliqué, mais elle a l'avantage de réussir là où le théoricien échoue à entreprendre. Jamais la théorie ne pourra transposer intégralement dans un système complet de symboles la richesse de ce qui est vécu dans l'expérience. Certes, la théorie analyse, discerne, juge, mais elle en reste au niveau du langage. La pratique, en revanche, est vraie parce qu'elle réussit. À tout prendre, ne vaut-il pas mieux être pragmatiquement du côté de l'inexpliqué qui réussit en tâtonnant que de celui qui n'ose rien entreprendre ou échoue lamentablement lorsqu'il est confronté à la dure résistance du réel ?

Le point de vue du théoricien n'est pas plus indulgent. Il témoigne de quelque distance à l'égard de celui qui prétend en rester au hasard d'un

empirisme nécessairement aléatoire. Et cette distance ne va pas le plus souvent sans quelque mépris. Tant que l'on n'a pas compris ce que l'on est en train de faire, tant que l'on n'a pas saisi les raisons de la réussite ou de l'échec d'une entreprise, il se peut que toute nouvelle expérience, en apparence semblable, n'aboutisse pas aux résultats escomptés. Les procédés les mieux assurés peuvent buter sur un détail que la nouvelle situation a laissé passer de manière inexpliquée. Aux illusions verbeuses du théoricien répondent donc, comme en miroir, les lacunes du praticien qui refuse le détour par la réflexion théorique. Comment, en effet, peut-on être certain que la réussite dans une situation donnée est transposable à d'autres situations si on se refuse à en analyser les éléments et à en codifier la structure ? Même méthodiquement organisées, les procédures pratiques les mieux éprouvées restent aléatoires. Celui qui prétend s'en tenir à la pratique, faute d'effort réflexif, s'enferme dans une perception tronquée de la réalité, un discernement insuffisant de l'ensemble des problèmes et des jugements non fondés d'autant plus dangereux qu'ils sont à la fois aveugles et dogmatiques. Au théoricien « qui ne sait rien faire » répond le praticien qui, au final « ne sait pas ce qu'il fait ».

La difficulté s'accroît lorsqu'on s'interroge, non sur les savoirs eux-mêmes, ou sur ceux qui les représentent, mais sur l'intelligence en acte dans leur mode singulier d'exercice ou d'apprentissage. Comme le souligne Gilles Granger, l'acquisition des savoirs théoriques est proprement « intemporelle ». Les connaissances de type théorique s'apprennent et s'enseignent de manière « intégrale et inaltérée »⁴ au sens où le mode de transmission ou d'acquisition demeure extérieur à la connaissance elle-même. Au-delà de la méthode d'apprentissage ou de la didactique d'une discipline, une fois acquis, le savoir se détache totalement de l'enseignement et vaut par lui-même. Autrement dit, que je découvre le théorème de Pythagore dans un livre, oralement, en image, seul ou avec un maître, par construction, sur le sable ou au travers du matériel éducatif le plus sophistiqué n'ajoute ni ne retranche rien à la vérité du théorème qui vaut et s'applique universellement pour toute raison en acte. Un savoir théorique possède sa valeur par soi, indépendamment de la manière dont il a été appréhendé. Une connaissance pratique en revanche est indissociable de l'histoire de son acquisition. Elle est tributaire du temps, de la vie, des échanges éducatifs. À chaque nouvel exercice de mise en pratique, c'est l'intégralité des expériences antérieures qui se voit bouleversée. Loin de se couper de son apprentissage, la pratique

⁴ Gilles Granger, « Théorie et expérience », in Christian Delacampagne et Robert Maggiori, *Philosopher, les interrogations contemporaines*, Paris, Fayard, 1980, p. 340.

se confond avec lui comme le montre le travail de l'artisan dont le geste se forme avec le temps et l'expérience.

D'où l'idée couramment admise qu'on peut se montrer brillant théoricien et piètre praticien. Aristote notait dans *l'Ethique à Nicomaque*, qu'un jeune homme peut bien exceller en mathématiques, science théorique par excellence puisqu'elle porte sur des formes abstraites ou des nombres, indépendamment des objets d'application possible, et se montrer médiocre en philosophie car cette dernière discipline suppose une expérience de la vie. Dans les apprentissages des gestes artisanaux comme dans celui de la formation professionnelle, le savoir se confond avec l'histoire même de son acquisition. L'enseignement à l'école ne serait-il pas, dès lors, toujours trop « théorique » ?

L'opposition se transforme en incompatibilité quasiment substantifiée lorsqu'elle se trouve investie dans le champ de la psychologie. En distinguant deux formes d'intelligence, *l'intelligence pratique* et *l'intelligence théorique*⁵, on ne se contente pas de souligner, comme Pascal le faisait par exemple à propos de l'esprit de géométrie et de l'esprit de finesse, l'originalité de deux démarches intellectuelles. On finit par rendre incompatibles deux manières de procéder dès que se pose un problème, c'est-à-dire une tâche nouvelle à résoudre. Qu'on définisse, comme Spencer⁶, l'intelligence comme « faculté d'organisation et de construction ayant une fonction d'adaptation » ou qu'on la décrive comme simple « capacité de résoudre des problèmes nouveaux », comme Claparède⁷, on oppose deux manières distinctes et inconciliables de parvenir à la solution, une voie immédiate, toute pratique, qui suppose l'affrontement direct à la réalité concrète. Cette forme d'approche aurait besoin du contact sensible à l'objet pour se mettre en mouvement de manière efficace, contrairement à la première, plus théorique et spéculative, qui tend à décomposer abstraitement les éléments du problème afin d'en trouver la solution suivant un schéma cohérent et abstrait. Poussant plus loin la distinction, on finit par opposer des procédures cognitives si différenciées qu'elles ne dépendent plus de l'objet visé mais de la nature cognitive du sujet elle-même. Huteau différencie

⁵ La première, directement axée sur le concret, le réel, visant prioritairement une représentation figurée de la solution ; la seconde, générale, abstraite, travaillant plutôt sur des enchaînements de concepts et, par suite, plus analytique.

⁶ Herbert Spencer, *Education intellectuelle, morale et physique*, Baillière, 1878.

⁷ Claparède E., *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, tome I, *Le Développement mental de l'enfant*, Delachaux, 1947, et aussi *Psychologie de l'intelligence*, Kündig, 1917.

aujourd'hui l'intelligence « verbo-conceptuelle » qui porte sur le langage et les symboles, de l'intelligence « pratique », à l'aise dans les situations concrètes de la vie quotidienne, à laquelle il adjoint l'intelligence « sociale »⁸, essentiellement intuitive, qui porte plutôt sur la compréhension des relations interpersonnelles. En durcissant la stratégie personnelle que chacun met en place pour résoudre tel ou tel problème, on finit par classer les êtres en fonction des prédispositions qu'ils manifestent pour telle ou telle forme d'intelligence qu'on finit par localiser dans telle ou telle partie du cerveau.

Le prolongement de cette dichotomie apparaît dans l'épistémologie où la réflexion a fini par distinguer deux types de science en fonction de leur rapport à la vérité. D'une part les sciences théoriques, comme les mathématiques ou la logique, qui renvoient à une vérité purement formelle et les autres sciences (sciences de la nature ou sciences de l'homme) qui impliquent l'adéquation de leur contenu à une réalité extérieure. Les premières apparaissent comme purement spéculatives, elles n'ont pas besoin que leur objet existe pour être vraies, la cohérence interne suffit à en montrer la validité ; les secondes passent nécessairement par l'épreuve de la pratique expérimentale et visent la vérité objective.

Le clivage se durcit encore lorsqu'on oppose le domaine de la technique à celui de la science. Le premier reposant sur une attente, des exigences, des modalités de fonctionnement et de validation essentiellement pratiques dans la mesure où il vise à résoudre des problèmes concrets, le plus souvent matériels et utilitaires. Le second en reste à l'examen de la cohérence interne de la théorie pour les sciences pures ou à l'épreuve du laboratoire pour les sciences expérimentales. Mais dans les deux cas, on vise à proposer des modèles conceptuels généraux et désintéressés de la réalité. Le monde de l'entreprise n'oppose-t-il pas souvent l'homme de laboratoire, le chercheur universitaire, nécessairement perdu dans son monde, coupé de la réalité, à l'ingénieur de terrain, habitué à la résistance et à la complexité du réel, par suite mieux adapté aux difficultés matérielles ? À vrai dire, cette opposition n'est pas propre au monde de l'entreprise, elle apparaît dans toutes les formations et dans toutes les professions, y compris l'Éducation nationale où la formation professionnelle (écoles normales et IUFM confondus) apparaît toujours trop « théorique » aux stagiaires. Partant de l'idée qu'on apprend à faire en faisant, une formation véritablement « pratique » devrait alors consister en un apprentissage de type artisanal, par contact direct au

⁸ Huteau M., « Les variétés des formes et des composantes de l'intelligence », in Reuchlin M., Lautrey J., Marandaz C., Ohlmann T. (dir.), *Cognition : l'individuel et l'universel*, Paris, PUF, 1990.

métier en présence d'un professionnel en situation. La formation universitaire traditionnelle, réduite à une « théorisation » sans commune mesure avec la pratique, serait alors sinon caduque, du moins plus gênante qu'utile.

Ce qu'il faut se demander de manière urgente, c'est de savoir si ce clivage que l'opinion marque fortement entre la théorie et la pratique est justifié. L'antagonisme si souvent souligné jusque dans les sciences de l'homme traduit-il une opposition essentielle dans le rapport humain au monde ? Les hommes, les types de connaissance, les modes d'apprentissage, s'opposent-ils suivant deux grands axes comme autant de formes d'accès au réel qui finissent par paraître étrangers les uns aux autres au point de sembler irréconciliables, ou sont-ils comme les deux versants complémentaires et indissociables d'une même intelligence en acte ?

L'antagonisme

On est passé insensiblement de la distinction à l'opposition. Quant à cette dernière, elle débouche irrésistiblement sur une hiérarchisation. On en vient à se demander : de la théorie et de la pratique, laquelle prime ? Laquelle doit céder le pas à l'autre ? Sous la distinction purement factuelle transparaît une valorisation et, par suite, une dévalorisation, qui apparaissent dans tous les domaines de l'action et du savoir, singulièrement dans le domaine universitaire et dans celui du travail.

Pour ce qui touche à l'Université, son histoire, ses traditions, les disciplines à partir desquelles elle s'est construite expliquent assez bien le privilège accordé à ce qu'on appelle la théorie par rapport à la pratique. Coupées des métiers, les disciplines du *trivium* et du *quadrivium* apparaissent dans l'enseignement universitaire médiéval comme de véritables institutionnalisations autonomes du domaine théorique⁹. La rhétorique, la grammaire, la dialectique sont des savoirs développés qui portent sur le langage, ses fonctions, l'art de son utilisation. La géométrie, l'arithmétique, la musique, l'astronomie traitent d'objets abstraits : les figures ne sont que des représentations formelles, les nombres des classes d'équivalences, les écarts de sons des rapports numériques, les astres, faits de matière « impérissable », appartiennent au monde supra-lunaire et restent hors

⁹ É. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969. La faculté des Arts, *trivium* et *quadrivium* confondus, dispense un savoir qui apparaît comme le « fondement, l'origine et le principe de toutes les autres disciplines » (*fundamentum, originem ac principium aliarum scientiarum*), p. 123.

d'atteinte¹⁰. Les sciences traitent de choses qui sont au-delà de nos prises sensibles directes et Platon souhaitait déjà qu'elles ne se commettent pas avec celles des artisans et des marchands. Suivant une longue tradition intellectuelle, l'opposition du théoricien au praticien est celle de celui qui sait par idées et raisons à celui qui sait faire mais qui ne sait pas pourquoi ce qu'il entreprend réussit. Comme le dit Alain, il est peut-être « dangereux pour celui qui veut s'instruire d'avancer trop vite la main »¹¹. Au fond, le praticien reste fondamentalement ignorant car il passe à côté des principes qui pourraient guider son action alors qu'il se montre capable d'en appliquer le mécanisme. Si la connaissance du pur praticien est bien réelle, elle n'en reste pas moins insuffisante, aveugle car coupée de ses fondements.

La tradition idéaliste présente donc la théorie comme essentielle, arguant du fait que, puisque la pensée abstraite distingue l'homme du reste des animaux, l'activité intellectuelle pure se doit d'être privilégiée : langage, raison, intellect, intelligence théorique sont prioritaires. Le domaine pratique se voit relégué aux fonctions subalternes. L'homme a une tête avant d'avoir des mains. La formule, si elle est discutable du point de vue chronologique, paraît évidente à la tradition idéaliste.

Quelles sont les conséquences de cette dévalorisation philosophique de la pratique au profit de la théorie ? La réponse est lisible dans l'attitude méprisante du théoricien pour le praticien : en tant qu'intellectuel, il prétend à une entière autonomie face au manuel. Dans le monde du travail, le scientifique l'emporte non seulement en prestige, mais aussi en force de persuasion, sur le technicien. L'enseignement classique gagne en prestige sur les enseignements technique et technologique ; les filières intellectuelles restent, dans l'esprit courant, largement privilégiées face aux filières plus directement « professionnalisantes ».

Cette conception s'est pourtant trouvée remise en question très tôt. Chez Platon, les servantes de Thrace se moquent déjà de l'astronome qui, la tête dans les astres, ne voit pas le sol sur lequel il marche et finit par tomber dans un puits. Dans ses *Economiques*, Xénophon insiste sur l'importance de se préoccuper des questions matérielles immédiates si on veut sauvegarder ses

¹⁰ Il n'est donc pas paradoxal que l'astronomie apparaisse chronologiquement la première de toutes les sciences de la nature, bien avant la physique, la chimie, la biologie ou les sciences de l'homme. Difficile en effet de manipuler les astres. On ne peut, au pire, que les badigeonner de superstition, au mieux qu'en décrire les révolutions et tenter d'en mathématiser le parcours. Cf. Alain, *Propos sur l'éducation*, XVI, Paris, PUF, 1976, p. 44.

¹¹ *Ibid.*

biens et sa vie. Raymond Lulle demande que tous les enfants, y compris ceux de la noblesse, apprennent un métier manuel dès leur jeune âge : ils comprendront mieux les difficultés de l'existence et seront armés pour leur survie en cas de retournement de la fortune¹². C'est d'ailleurs des économistes que sont venues les critiques les plus sévères de cette hiérarchisation. Peut-être sont-ils les premiers à en dénoncer l'illusion radicale ? On est en effet en droit de se demander si la tradition marxiste n'a pas renversé et durci l'opposition théorie-pratique au point de créer un clivage radical qui finit par renvoyer l'un des pôles de la dualité à l'exclusion la plus radicale.

La pensée économique, depuis Hobbes, en passant par Smith et Ricardo, a ramené la vie sociale et politique à une activité essentiellement « pratique », c'est-à-dire au travail envisagé comme « processus d'échange organique avec la nature ». Marx y ajoute le primat de la production matérielle en rapport avec les relations nouées entre les hommes. Dès 1845, il affirme clairement l'antériorité et la prééminence de la pratique sur la théorie : « La vie sociale est essentiellement pratique. Tous les mystères qui détournent la théorie vers le mysticisme trouvent leur solution rationnelle dans la pratique humaine et dans la compréhension de cette pratique. »¹³ C'est la production de la vie matérielle, relations sociales et économiques interhumaines comprises, qui prime tout le reste si on veut comprendre l'existence des hommes. Les productions intellectuelles de ces derniers ne sont que des justifications secondaires, positives ou négatives, qui aident à supporter la dureté du réel. La conscience, idéalement considérée par la tradition comme supérieure, réfléchie, intégrant la pensée et ses productions de tous ordres, n'est qu'illusion idéologique. Seule l'activité pratique matérielle permet d'éclairer sur la réalité de l'existence. Si la théorie peut « ré-agir » sur la pratique, c'est d'abord parce que d'emblée, la pratique agit sur elle en lui fournissant ses conditions de possibilité et ses propres critères de validité : « La question de savoir si la pensée humaine peut aboutir à une vérité objective n'est pas une question théorique mais une question pratique. C'est dans la pratique qu'il faut que l'homme prouve la vérité, c'est-à-dire la réalité et la puissance, le

¹² Raymond Lulle, *Livre de l'enseignement des enfants* (1280), Paris, Klincksieck, 2005. Jean-Louis Vivès propose, deux siècles plus tard, qu'une formation pratique soit donnée aux élèves et aux étudiants pour les mêmes raisons. Cf. *De disciplinis* (1531) et *L'institution de la femme chrétienne* (1543), Paris, Klincksieck, 2010. Cette exigence de formation pratique au métier est un thème fréquent des éducateurs de la Renaissance.

¹³ Karl Marx, *Thèses sur Feuerbach*, thèse VIII, Paris, Editions sociales, 1975.

caractère profane (*diesseitigkeit*) de sa pensée. La discussion sur la réalité ou l'irréalité de la pensée, isolée de la pratique, est purement scolastique. »¹⁴ Le domaine pratique dans lequel les hommes vivent, se meuvent et œuvrent objectivement prime le domaine théorique qui n'est que secondaire et sert à fournir à la classe dominante les justifications intellectuelles de sa domination, et à la classe dominée les instruments idéologiques de son acceptation.

Il s'agit alors d'un véritable renversement du rapport traditionnel entre théorie et pratique. On voit immédiatement que le problème traditionnel de la vérité est posé en termes nouveaux. Il cesse d'être du seul ressort de la théorie, refermée sur elle-même dans une sorte d'isolement autonome. La place assignée à la théorie n'est plus considérée comme première, au rebours de ce qu'affirmait la majorité des systèmes philosophiques idéalistes antérieurs. Mais il y a plus. Non seulement la théorie n'a plus de valeur autonome, mais elle se voit même dénier toute positivité explicative. Elle n'est qu'une « illusion spéculative » entièrement subordonnée à la pratique qui l'explique de part en part. La pensée théorique pure n'est qu'une fiction qui repose sur l'illusion que la théorie peut se fixer à elle-même ses conditions d'existence et de validité. En réalité, son existence, ses contenus, sa forme, sa réalisation lui sont imposées de l'extérieur par la pratique. Avec Marx, la théorie perd à la fois son autonomie et ses prétentions à la domination. Elle se fond et se confond avec la pratique dont elle n'est que le reflet trompeur.

Que signifie cette dévalorisation de cette « fusion » de la théorie dans la pratique ? En supprimant de la pensée théorique tout ce qui pourrait lui donner une consistance propre, en la rattachant intégralement aux conditions pratiques de l'usage, la réflexion ne risque-t-elle pas de se retourner contre elle-même et de scier la branche sur laquelle elle est assise ? Que vaut l'analyse économique marxiste, qui reste avant tout une théorie, si toute théorie n'est qu'une émanation déformée et, par suite, illusoire de la pratique sociale ? Engels¹⁵, suivi de Lénine¹⁶ et de Kautsky¹⁷, se verra contraint de

¹⁴ *Id.*, thèse II.

¹⁵ F. Engels, in *La Guerre des paysans* (1874, préface), insiste sur la nécessité d'associer la lutte théorique à la lutte économique et à la lutte politique.

¹⁶ « Sans théorie révolutionnaire, pas de mouvement révolutionnaire » (Lénine, *Que Faire ?*, Paris, Editions sociales, 1958.)

¹⁷ Reprenant à Marx les idées du *Manifeste du Parti communiste* sur le glissement d'une partie de la bourgeoisie vers le prolétariat, Kautsky poussera la réflexion jusqu'à proposer une autonomisation réelle du mouvement théorique (article de la

revenir sur cette critique radicale de la théorie, non sans difficultés.

On se trouve donc placé face à une véritable aporie : la théorie se réfugie dans le monde des « idées » pures et produit une pensée sans action dont le seul résultat est de mal comprendre le monde. Quant à la pratique, elle se ramène à une sorte de manipulation irréflectie de la réalité dont la visée est d'agir afin de vivre le moins mal possible, obtenant le plus souvent un résultat contraire à ses intentions. Chacun se réfugie dans son univers, sans contact avec l'autre, sinon, conflictuel, de domination et de mépris réciproque. Ne risque-t-on pas d'être toujours trop théorique pour un praticien acharné, alors que l'on se pense pourtant solidement ancré dans la pratique ; et, inversement, d'être pratique à l'excès aux yeux d'un extrémiste du théorique ? Le double reproche d'être trop théorique ou trop pratique montre le flou de ces notions lorsqu'on se contente de les utiliser de manière polémique.

On est en droit de se demander si une *pratique*, entendue comme pure expérience vécue, fermée sur elle-même, récusant toute référence à la réflexion et à l'analyse, n'est pas une vue de l'esprit, tout aussi absurde qu'une *théorie* coupée si radicalement de l'expérience qu'elle en resterait à une représentation sans attache avec la réalité. Plutôt que des entités incompatibles, *théorie* et *pratique* seraient plutôt des termes traduisant des attitudes inséparables et complémentaires, quoiqu'opposées cependant. Pour sortir de la difficulté et tenter de renouer le dialogue, peut-être faut-il commencer par se demander ce que l'on doit entendre par théorie et par pratique. Peut-être percevra-t-on mieux que ces termes ne sont pensables que l'un par rapport à l'autre, non comme des absolus mais de manière comparative.

Les mots : la racine du conflit

Tout ce qui s'avance sous le nom de « théorie », au prétexte qu'on a rassemblé de manière vaguement cohérente un ensemble de propositions concernant un champ de savoir n'est pas nécessairement une « théorie » au sens où l'entend la pensée rigoureuse. Doctrines magiques, modèles mythologiques, dogmes religieux, sagesse des nations, principes moraux regroupés en système, hypothèses scientifiques, sont souvent rangés sous la

revue *Neue Zeit* cité par Lénine dans *Que faire ?*) : les acquis théoriques de la bourgeoisie doivent être « importés » dans la conscience prolétarienne révolutionnaire car ils lui sont originellement étrangers.

rubrique « théorie ». Un tel amalgame ne va pas sans confusions. Que doit-on entendre par théorie ?

On appelle théorie, au sens large, tout ensemble d'idées plus ou moins bien organisées. De manière plus précise, conformément à l'étymologie¹⁸, la notion de théorie renvoie à la fois à une construction intellectuelle, à la fois abstraite, conceptuelle, portant sur un domaine particulier de la connaissance dont elle propose une vision synthétique, et à l'idée que cette construction se présente sous la forme d'un enchaînement de propositions méthodiquement organisées. On peut prendre un exemple particulièrement précis de l'emploi de « théorie » dans le domaine de l'astronomie. On appelle « théorie » d'une planète la conjonction des six éléments suivants qui permettent de la caractériser abstraitement sans ambiguïté : temps de sa révolution, angle de son orbite avec l'écliptique, point du ciel correspondant aux intersections de ces deux plans, points du ciel vers lesquels sont dirigées les extrémités de la ligne des apsides, instant où la planète y passe, excentricité de son ellipse.

La question du langage rigoureux se pose de même à propos de l'emploi du mot « pratique ». Au sens large le domaine de la pratique est celui qui vise, non la spéculation pure, mais l'obtention de résultats concrets. On est alors dans le champ de l'action volontaire, c'est-à-dire de l'expérience ou de l'exercice finalisés. On opposera par exemple dans le domaine de l'éducation le cours magistral aux travaux pratiques. Ici, c'est la manière concrète d'exercer une activité qui prime, l'exécution de la tâche ou du projet, non la réflexion sur les règles ou les principes. La pratique renvoie donc aux manières de faire, aux exercices, aux procédés.

À l'inverse de ce qui se passe dans le cas de la théorie, la poursuite d'un but efficace poursuivi entre cette fois en jeu. Il s'agit de transformer la réalité et plus seulement de la contempler pour la comprendre. La volonté humaine intervient pour modifier le donné par l'exécution d'une tâche précise. De là, la distinction traditionnelle entre philosophie spéculative et philosophie « pratique », qui désigne la morale ou l'éthique. On passe de l'ordre de l'« être » à celui du « devoir être ». De là aussi l'idée de « sens pratique » qui désigne l'art de s'adapter aux situations concrètes ; le sens du réel pouvant aller jusqu'à n'en référer qu'à l'utile ou à l'immédiatement profitable.

Il est alors compréhensible qu'un conflit doive naître entre théorie et

¹⁸ Issu du grec « *theôrein* » : observer ; d'où « *theôria* » : observation, contemplation ; mais aussi de « *théôria* » : procession ». D'où l'idée qu'une théorie complète se déploie sur le plan de l'abstraction, armée de propositions reliées les unes aux autres et qu'elle vise la connaissance et non l'action.

pratique. Entre celui qui vise à comprendre le monde pour en proposer une représentation la plus fidèle, la plus complète et la plus cohérente possible, et celui qui vise à changer matériellement le cours de ce qui est le plus utile, quitte à faire l'économie de la théorie en passant directement par l'expérience empirique la plus immédiate et la moins réfléchie, l'objectif diverge radicalement. C'est en fait la double orientation de l'homme qui est en jeu : l'homme comme être de raison, contemplatif, qui cherche à penser le monde en « sauvant tous les phénomènes »¹⁹ ; l'homme comme être d'action qui doit y vivre au mieux ou, à tout le moins, le moins mal possible. Faut-il pour autant renvoyer dos à dos théorie et pratique ? La confrontation est-elle nécessairement stérile ? Au-delà du seul débat d'idées, c'est l'unité même de l'homme qui est en jeu.

Alain, à ce propos, différencie deux façons de s'instruire, distinctes certes dans leur déploiement, mais qu'il considère *in fine* comme complémentaires de la formation d'un homme global : celle qui passe directement par l'objet, mécanique, et celle qui passe par l'esprit. La première, routinière, répétitive vise avant tout au succès et sait faire utilement l'économie de la pensée. On la trouve aussi bien dans la formation au métier de forgeron que d'avoué, d'avocat ou même d'écrivain professionnel. L'instruction qui domine d'école primaire passe majoritairement par là : savoir écrire, compter, mesurer se fait sans qu'un détour soit nécessaire par la théorie de l'addition, celle de l'écriture ou du nombre. L'instruction qui passe par la pensée en revanche impose de définir, de raisonner, de répondre à de possibles objections, ce qui revient à faire société avec les autres. La raison se voit sollicitée de manière directe. La connaissance est alors universelle au sens où elle devient commune à tout esprit. « L'attention du géomètre ne se porte point à ce que répond le cercle, mais bien à ce que pourrait répondre un autre esprit avec lequel il se met en conversation. Cette manière de penser est démontrée. »²⁰ Cette façon de procéder dans l'enseignement, qui prend son temps et fait théorie de tout, serait propre à l'enseignement secondaire (collège et surtout lycée) ; le supérieur reprenant, selon Alain, le chemin pratique du technicien qui se contente de réussir en vue de tel ou tel métier, et même « qui en fait doctrine »²¹. Peut-être alors ne s'agit-il pas d'opposer théorie et pratique au point de les rendre incompatibles, mais de comprendre comment elles peuvent se compléter l'une l'autre. Comme le dit encore Alain, il faut peut-

¹⁹ Exigence théorique de l'astronomie grecque qui cherche à rendre compte en un système clair de toutes les « apparences » du ciel.

²⁰ Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1976, propos XXVI, p. 69.

²¹ *Ibid.*

être des « haltes de raison » entre le « commun métier » de l'école élémentaire qui vaut pour tous et les « métiers spéciaux » que propose la formation professionnelle. Cela signifie en clair qu'une véritable formation humaine ne place pas théorie et pratique dans une situation d'alternative, mais plutôt de conjonction, de succession ou d'échange. Comment comprendre ces derniers rapports ?

La complémentarité

Il semble très difficile en effet de maintenir l'opposition de manière aussi radicale comme le montre l'examen des débats autour de la définition du terme « pédagogie »²². Si l'éducation est d'emblée du domaine de l'action pratique, puisqu'il s'agit avant tout, pour l'éducateur, d'agir sur les autres ou sur soi en vue d'obtenir un comportement considéré comme souhaitable, et si les sciences de l'éducation apparaissent, quant à elles, comme les disciplines scientifiques, par suite théoriques, qui peuvent éclairer l'éducateur sur ses démarches, alors la pédagogie apparaît comme une sorte de discipline bâtarde, située en tiers, comme coincée entre des apports nécessairement théoriques et des exigences d'ordre pratique. La pédagogie est de fait, au quotidien comme du point de vue de sa reconnaissance sociale, tiraillée entre éducation procédurale, immédiatement pratique, et sciences théoriques de l'éducation.

Faut-il y voir alors un simple synonyme d'éducation ? Auquel cas, le pédagogue est rangé d'emblée du côté de la pratique. Littré, se fiant à l'étymologie, définit la pédagogie comme « éducation morale des enfants », la plaçant résolument du côté de l'action. Face au pédagogue s'affirme alors le « pédologue », celui qui s'intéresse à l'enfant seulement pour le mieux connaître. La « pédologie » est alors « la science de l'enfant considéré comme un être dont les réactions et le développement obéissent à des lois biologiques, psychologiques et sociologiques spéciales, différentes de celles qui s'appliquent aux adultes et qui, par suite, doivent être étudiées séparément. »²³

Mais, comme le souligne justement Durkheim, la pédagogie, pas plus que la pédologie, ne se laisse enfermer dans la pure pratique ni dans la pure théorie. Le pédagogue ne recueille tout ce qui concerne la nature et le

²² André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1962, p. 749.

²³ *Id.*, p. 750.

développement de l'enfant, ne le réunit en un tout systématique, qu'à des fins d'interventions actives. En dépit de ce que dit Claparède²⁴, il n'est pas si facile de marquer une frontière nette entre la « pédologie » qui cherche à établir des lois générales, scientifiques, rationnelles et la « pédotechnie », chère au docteur Decroly, qui se contente d'établir des règles pratiques, des recettes sans s'occuper de leur coordination ou de leurs fondements théoriques. Dès qu'on touche à la pédagogie en général, les *logies* visent plus ou moins directement des *technies*. Quant aux *technies*, elles semblent avoir beaucoup de mal à en rester au simple constat empirique. Elles ont besoin de justification théorique en termes de *logies* pour être reconnues et validées comme pleinement efficaces. Du fait que la pédagogie reste un art, les préoccupations finalistes et normatives sont omniprésentes dans son déploiement, y compris lors de la recherche et de l'institution de lois générales qui justifient une possible transposition de la recette à d'autres situations matérielles.

Aussi, dans la seconde édition du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* (1911), Durkheim propose-t-il de la pédagogie une définition originale qui peut paraître monstrueuse conceptuellement, mais qui a le mérite de souligner clairement le nœud du problème que pose la rencontre de la connaissance et de l'action. La pédagogie ne se réduisant ni à l'action éducative empirique, ni à une science pure de l'éducation, elle ne peut être qu'une « théorie pratique »²⁵, c'est-à-dire une conception réfléchie ayant pour objet d'évaluer les systèmes et les procédés d'éducation en vue d'en apprécier la pertinence et, par suite, d'aider à éclairer et à orienter l'action des éducateurs. Le terme de *psychopédagogie*, qui tend aujourd'hui à disparaître de la réflexion²⁶, reposait sur un identique besoin de faire se rejoindre, au-delà de la seule psychologie, un faisceau de disciplines théoriques et des méthodes, des techniques, des procédés, voire de simples recettes, directement applicables dans les salles de classe.

Mais relier la théorie et la pratique n'autorise pas pour autant à les confondre. William James a bien montré que l'on ne déduit pas directement des théories psychologiques les règles pratiques transposables dans l'école²⁷. Les orientations générales éducatives dépendent prioritairement de finalités

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Émile Durkheim, « Nature et méthode de la pédagogie », in *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1977, p. 79.

²⁶ Francine Best, art. « Psychopédagogie » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p. 825.

²⁷ W. James, *Conférences sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 43 sq.

qui dépassent le cadre de la psychologie. Ce qui vaut en pédagogie vaut aussi dans le champ médical, politique ou stratégique, c'est-à-dire partout où une action finalisée (le savoir, la santé, la victoire, le bonheur, etc.) s'appuie sur des connaissances scientifiques et les met en œuvre dans sa pratique concrète. Il est en effet des domaines, ceux de l'art précisément, où l'opposition poussée jusqu'à l'incompatibilité devient absurde au point de paralyser toute action réfléchie possible. Il convient donc de se montrer prudent quand on oppose si radicalement la théorie et la pratique. Au-delà de l'incompatibilité de départ, leur opposition cache nécessairement quelque secrète complémentarité. C'est sur cette complémentarité que réside la possibilité pour la connaissance et l'action de travailler conjointement.

Alain ne s'y trompe pas lorsqu'il montre que toute connaissance, dans la mesure où elle passe par le langage, c'est-à-dire par des signes, est déjà une théorisation de l'expérience brute. Tout discours est en ce sens « théorique », à la fois comme « procession » de mots et comme abstraction verbale. Un savoir technique des plus élémentaires, des méthodes expérimentales naïves, des procédés empiriques, dans la mesure où ils nomment leur pratique, la déploient en langage et la transmettent par signes, ont déjà un pied dans la théorie. « Que toute connaissance vienne de l'expérience, c'est ce que chacun accepte comme un dogme de notre temps. Je n'irai point contre. Toutefois je voudrais changer un peu l'axe de cette espèce d'axiome central de façon à le faire tourner et travailler plus près de l'homme. J'aimerais mieux dire que toute connaissance réelle, quelle qu'en soit la nature, est expérience. »²⁸ L'ordre humain ne commence par le concret qu'à la condition de déboucher immédiatement sur l'abstraction par le biais des mots. C'est au langage, outil théorétique²⁹ par excellence, que revient le mérite d'être le médiateur obligé entre la pratique et la théorie : « D'où il suit que toutes nos conceptions, sans en excepter aucune, doivent porter la double marque de l'ordre humain et de l'abstraction préliminaire. »³⁰

Il existe un court traité de Kant qui traite précisément des rapports entre la théorie et la pratique. Il s'agit de l'essai : *Sur le lieu commun : il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique cela ne vaut point*³¹. Kant rejette

²⁸ Alain, *Propos sur l'éducation*, XXXI, Paris, PUF, 1976, p. 80.

²⁹ Pour Aristote, l'intellect *théorétique* est celui qui s'exerce à travers le langage et permet l'accès à la fonction proprement humaine d'abstraction contemplative. Il s'oppose à l'intellect *pratique* qui vise l'action (*De anima*, III, 9, 1 095 b 19). Voir aussi *Éthique à Nicomaque*, X, 7, 1 177 a 18.

³⁰ *Id.*, p. 82.

³¹ E. Kant, *Œuvres complètes*, vol. III, Paris, Gallimard, 1986, p. 251.

cette formule populaire qui conduirait à placer face à face une pratique aveugle et une théorie impuissante. Il invite à penser, entre la théorie pure et la technique qui se met au service de n'importe quelle cause, « un moyen terme » permettant d'établir une liaison et un passage de l'une à l'autre. Il faut, afin de les penser ensemble, un effort de jugement qui porte sur les fins poursuivies par l'action pratique afin de voir si ces fins pratiques proposées sont compatibles avec les règles abstraites de la théorie, et un travail d'imagination qui fait, sous forme de schèmes, coïncider principe théorique et modèle pratique dans une même représentation.

Partant, « personne ne peut se targuer d'être versé pratiquement dans une science et mépriser la théorie sans montrer tout simplement qu'il est ignorant dans sa discipline puisqu'il croit pouvoir, en précédant à tâtons dans des essais et des expériences, sans rassembler certains principes (qui constituent en propre ce qu'on nomme "théorie") ni s'être représenté l'occupation à laquelle il se livre comme un tout (lequel, lorsqu'on procède en la matière méthodiquement se nomme "système"), aller plus loin que la théorie n'a réussi à l'élever. »³²

Développant sa démonstration, Kant poursuit : « Il est cependant plus tolérable d'entendre un ignorant déclarer la théorie inutile et superflue au nom de la prétendue *praxis* que d'entendre un raisonneur l'admettre et en concéder la valeur pour l'école (à peu près uniquement pour exercer l'esprit), tout en affirmant pourtant en même temps qu'il en va tout autrement dans la pratique, que lorsqu'on quitte l'école pour aborder le monde, on prend conscience d'avoir poursuivi des idéaux vides et des rêves philosophiques, en un mot, que ce qui est recevable en théorie n'est d'aucune valeur pour la pratique [...]. On ne ferait que rire d'un mécanicien empirique ou d'un artilleur qui voudrait critiquer la mécanique générale ou la théorie mathématique des projectiles en arguant du fait que la théorie en est certes subtilement conçue, mais qu'elle est toutefois sans valeur dans la pratique puisque, dans l'application, l'expérience fournit des résultats tout différents de ceux de la théorie. Si on ajoutait à la première la théorie du frottement et à la seconde celle de la résistance de l'air, si, par conséquent, on ne faisait que leur ajouter encore davantage de théorie, elles s'accorderaient parfaitement avec l'expérience. »³³

Kant et Durkheim nous montrent conjointement qu'il faut donc se garder d'une vision manichéenne. La théorie ne s'approfondit, précisément comme

³² *Id.*

³³ *Id.*, pp. 252-253.

théorie, qu'au contact de la pratique grâce à laquelle elle fait l'épreuve de sa pertinence et de sa portée. Quant à la pratique, si elle ne veut pas rester enfermée dans les pauvres certitudes de l'opinion ou laisser au hasard des occasions ses réussites ou ses échecs, elle doit s'efforcer à une réflexion conceptuelle qui la conduit à « théoriser sa pratique ». Il ne s'agit plus alors d'appliquer la règle, c'est-à-dire de passer de la théorie à la pratique, mais de mieux comprendre réflexivement ce que l'on fait, c'est-à-dire passer de la pratique à la théorie. Peut-être est-ce même dans ce va-et-vient de nos représentations de la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie, de l'abstrait au concret, de la pensée à l'expérience, et inversement, que consiste l'entière activité de la pensée. Ce que montre Kant, c'est que l'accord de la théorie à la pratique requiert donc toujours plus de théorie. On ne sait ce que l'on fait véritablement qu'en approfondissant sa pratique, c'est-à-dire en acceptant d'en théoriser l'apparente immédiateté empirique. Ce qu'affirme Durkheim, quant à lui, c'est qu'il ne suffit pas d'être savant pour devenir bon praticien. Dans tous les domaines qui relèvent de l'art, autrement dit qui supposent une action finalisée, il faut se montrer capable de rapporter le cas que l'on rencontre aux connaissances que l'on a apprises. Diagnostiquer par exemple, c'est juger, ranger le particulier sous le général, le cas sous la règle, l'exemple sous le principe. Cet acte de « subsomption », pour revenir à Kant, ne réside ni dans la pratique, ni dans la théorie ; il conditionne leur rencontre commune. On peut être très savant, théoricien hors pair, et se montrer incapable de jugement adapté à la réalité ; on peut être praticien chevronné et faire n'importe quoi faute de comprendre ce que l'on fait. Si le pur théoricien ne sait rien faire car il se trouve perdu devant les cas concrets, le praticien qui refuse d'accéder à la théorie de sa pratique ne sait pas ce qu'il fait, ni pourquoi il fait ce qu'il fait. Appliquant au domaine de l'éducation ce qui est évident dans le cas de la médecine, Alain écrivait : « Enseigner, c'est expliquer et ce qui est pratique au plus haut point, c'est de comprendre au plus haut point. Ce qui est pratique, c'est la théorie. »³⁴ La connaissance véritable, comme le véritable apprentissage, n'est pas un état définitivement acquis, mais un mouvement de l'esprit ; il réside dans le trajet de va-et-vient, sans cesse renouvelé, du concret à l'abstrait, du réel à l'imaginaire, du cas au modèle, du particulier au général, du singulier à l'universel. Autrement dit, ce mouvement de l'esprit suppose une oscillation sans cesse recommencée entre pratique et théorie. Pour juger de la pertinence d'une pratique, il faut en passer par un minimum de théorie, à moins de vouloir rester aveugle et la confondre avec le tripotage, c'est-à-dire avec une manipulation laissée au

³⁴ Alain, *Propos sur l'éducation*, texte XXVI, Paris, PUF, 1932, p. 68.

hasard. Pour juger de la validité d'une théorie, au-delà de la cohérence interne qu'elle présuppose en tant que théorie, il faut être capable d'imaginer les situations concrètes, les circonstances qui, certes, ne la démontrent pas mais la confirment ou l'infirmement comme compatibles avec les faits.

Le théorique doit donc, à son tour, se montrer circonspect lorsqu'il quitte le plan des idées et accepter de voir ses certitudes remises en question au contact d'un réel l'invitant parfois, non à renier la théorie, mais à en approfondir, au contraire, le sens et la portée.

Conclusion

Pour proposer une issue au débat en restant, une fois encore, dans le champ de l'éducation, un exemple de prudence théorique peut être pris chez William James. Dans ses *Conférences sur l'éducation*, il se présente comme spécialiste de psychologie, ardent défenseur de l'introduction de cette discipline nouvelle dans la formation des enseignants. C'est d'ailleurs à ce titre qu'il est invité à prononcer une série de quinze conférences³⁵. Faut-il faire de la psychologie la discipline souveraine des futurs professeurs au nom de la prééminence du théorique ? Contre toute attente, William James affirme d'emblée que la bonne psychologie d'école ne fait pas le bon pédagogue, pas plus d'ailleurs que la connaissance des théories psychologiques ne fait le bon praticien psychologue. Tout travail qui implique des relations interhumaines importantes relève d'abord du « tact », c'est-à-dire du sens du contact personnel, de la finesse dans la relation aux autres qui met en jeu à la fois l'expérience du métier, le bagage intellectuel et de l'ensemble des facteurs qui composent la personnalité globale, l'attention ouverte et bienveillante à autrui. Afin de déculpabiliser son auditoire issu de filières universitaires courtes, il insiste dès la première conférence : nombreux sont ceux qui deviendront d'excellents pédagogues et le resteront sans comprendre les subtilités de la psychologie théorique. Inversement, bien des brillants théoriciens de la psychologie ne sauront jamais prendre une classe en main ou conduire un apprentissage de manière efficace. Il rappelle justement que la liberté reste le seul fondement et la seule finalité de l'acte éducatif. Ce qui implique qu'on ne réduise jamais l'élève à l'état de mécanique manipulable au gré de théories comportementales déterministes ou à celui d'animal tout juste bon à dresser de manière automatique. Comme pour enfoncer le clou, il ajoute : tout dans l'acte d'échange interhumain n'est peut-être pas strictement

³⁵ William James, *Conférences sur l'éducation* (1892-1899), Paris, L'Harmattan, 1996.

« théorisable ». Il existe un niveau, vécu dans l'expérience immédiate, qui reste inexpliqué par la raison analytique présidant à toute théorie systématique. Il n'est pas inintéressant de noter qu'un psychologue qu'on considère parfois hâtivement comme le fondateur de l'associationnisme behavioriste le plus rigide, est capable de percevoir, face à la complexité du réel, les limites de sa propre discipline. Bien avant que Karl Popper n'énonce le principe de « réfutabilité »³⁶ qui caractérise une théorie scientifique, William James avait perçu qu'une théorie, quel que soit son domaine d'application, ne vaut qu'à la condition expresse qu'elle dise ses propres limites et accepte de se voir confrontée à l'épreuve contradictoire des faits. Un ensemble de propositions formulées de manière vague, en des termes ambigus, accommodables à n'importe quelle expérience ne saurait être qualifié de théorie, quand bien même ces propositions seraient avancées dans un vocabulaire en apparence technique. De même, la prétendue sagesse pratique des notions, avec ses proverbes contradictoires, bons à tout expliquer c'est-à-dire à ne rendre compte de rien, relève de pseudo-pratiques.

C'est dans les allées et venues répétées de la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie, du concret à l'abstrait, dans le va-et-vient constant de l'un à l'autre, que réside le travail de l'intelligence, le mouvement des découvertes scientifiques et la marche des apprentissages durant l'éducation de chacun. C'est donc dans des révisions réciproques, comme en miroir, que la théorie et la pratique font l'épreuve de ce qu'elles valent et évitent de tomber dans la routine ou le dogmatisme, ces deux fléaux qui ne manquent pas de les guetter lorsqu'elles s'endorment dans les pauvres certitudes qu'impose l'isolement.

³⁶ Karl Popper, *La Logique de la découverte scientifique* (1934), Paris, Payot, 1973.