

## POUVONS-NOUS PARLER AUJOURD'HUI D'UNE PÉDAGOGIE LASALLIENNE?

*F. Diego A. Muñoz L., fsc*

*Service Recherche et Ressources lasalliennes*

*Maison générale, Rome*

### RÉSUMÉ

L'auteur propose une discussion ouverte sur la problématique de la pédagogie lasallienne comme discours comportant une rationalité scientifique cohérente. En plus de fournir des réponses, l'auteur lance des questions et donne des critères pour inciter à une relecture de la tradition éducative vieille de plus de 300 ans. S'appuyant sur la discussion ouverte au sujet du statut épistémologique de la pédagogie, il propose de comprendre ce qui est lasallien à partir de l'examen d'une rationalité scientifique engagée dans la construction de projets historiques, avec une intention humanisante claire et dans un esprit de foi. Les questions demeurent ouvertes, et l'auteur invite à poursuivre le débat.

**Mots clés:** rationalité, scientifique, épistémologie, pédagogie lasallienne, projet, mémoire

### Introduction

Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), prêtre français, fut le fondateur<sup>1</sup> de deux grandes œuvres : une communauté de maîtres d'école, ayant une identité et un projet bien définis, consacrés au service de l'éducation des fils des artisans et des pauvres de leur époque; un réseau d'écoles chrétiennes, ayant des assises et une organisation, surgi en réponse aux besoins de sa clientèle, les fils des artisans et des pauvres de la France du XVII<sup>e</sup> et du XVIII<sup>e</sup> siècle, et ayant clairement pour objectif de rendre Dieu présent dans le tissu quotidien de la vie.

Ces deux œuvres sont demeurées et ont évolué. La communauté naissante de maîtres d'école a fait des pas vers le développement d'une société qui prit le nom officiel d'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. Approuvée comme institut de droit pontifical par une bulle papale en 1725, la communauté est formée de religieux laïcs totalement dévoués, en premier lieu, au service éducatif des enfants, des jeunes et des adultes pauvres, puis de tous, comme Frères et comme témoins de Jésus-Christ. Aujourd'hui, après s'être répandus dans plus de 80 pays et avoir connu des moments de grande expansion numérique, les Frères sont une communauté internationale comptant près de 5.000 membres, appuyée par plus de 70.000 enseignants laïcs. Frères et laïcs

---

<sup>1</sup> Au sens exact du terme, de La Salle n'est pas le fondateur, mais l'instituteur des Frères des Écoles chrétiennes. Cela signifie que ce n'est pas lui qui a fourni les ressources nécessaires pour lancer et soutenir les écoles et la communauté des Frères. Dès le début, il a décidé de fonder son œuvre sur la Providence divine et de rester dépendant des apports économiques de ceux qui l'employaient. Par ce geste, il s'assurait que les services éducatifs fournis étaient entièrement gratuits pour leurs destinataires.

forment la grande communauté lasallienne, qui a pris à son compte l'engagement éducatif à l'origine de la communauté des Frères.

2

Relativement aux écoles, nous pouvons maintenant parler d'un réseau mondial d'établissements éducatifs lasalliens répartis sur les cinq continents et qui servent 900.000 élèves de toutes les classes sociales. Il existe actuellement des centres scolaires lasalliens formels et informels. Les premiers vont de la maternelle à l'université<sup>2</sup>; les autres représentent un spectre plus large de services qui visent à offrir un enseignement à ceux qui n'ont pas d'autres possibilités. Tous les Frères sont des catholiques qui ont fait profession publique de leur vocation, mais les enseignants laïcs et les élèves qui fréquentent les établissements des Frères ne le sont pas tous; beaucoup même ne sont pas chrétiens. On peut donc voir la richesse d'un charisme éducatif compris et vécu par des hommes et des femmes de cultures et de religions très diverses et capable de favoriser un dialogue permanent entre la foi et la culture dans l'école.

Dans ce cadre, nous comprenons qu'il existe une communauté lasallienne d'éducateurs ayant une identité propre, une communauté internationale multiculturelle ayant un projet commun, une histoire et une mémoire qui lui confèrent une identité, des documents de base essentiels pour que ses membres puissent se comprendre et envisager leur avenir. C'est dans le cadre de cette communauté que nous nous interrogeons sur la possibilité de parler aujourd'hui de pédagogie lasallienne.

### « Lasallian » comme point de départ

Pendant quarante ans (de 1679 à 1719), Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères ont élaboré ensemble une manière éclectique et, par conséquent, originale d'éduquer les enfants qui venaient dans leurs écoles. Celles-ci faisaient généralement partie des écoles paroissiales destinées aux enfants des artisans et des pauvres de l'époque.

Ce long processus les amena à codifier leur expérience afin de pouvoir la transmettre d'une génération à une autre au moyen d'un ouvrage intitulé *Conduite des écoles*, qui servait de manuel pour les maîtres d'école. Transmise d'abord sous forme manuscrite, cette réflexion issue de la pratique quotidienne servait à la formation des nouveaux Frères et des maîtres laïcs qui, avec eux, apprenaient à tenir une école. En 1720, après la mort de Jean-Baptiste de La Salle, on lisait dans le prologue de la première édition de la *Conduite des écoles* :

*Cette Conduite n'a été rédigée en forme de règlement qu'après un très grand nombre de conférences avec les Frères de cet Institut les plus anciens et les plus capables de bien faire l'école; et après une expérience de plusieurs années, on n'y a rien mis qui n'ait été bien concerté et bien éprouvé, dont on n'ait pesé les avantages et les inconvénients, et dont on n'ait prévu autant qu'on a pu, les bévues ou les mauvaises suites (CE 0.0.2).*

La *Conduite des écoles* n'est pas la seule œuvre scolaire rédigée par de La Salle ou sous son inspiration directe. Nous pouvons signaler, en particulier, le livre des *Méditations pour le temps de la retraite*, qui donne, avec la *Conduite des écoles*, une image plus complète du maître chrétien, de l'engagement de celui-ci envers lui-même, envers Dieu, la société, les parents, les

<sup>2</sup> L'Association internationale des universités lasalliennes (AIUL/IALU) se compose de 67 établissements répartis dans le monde entier (cf. [www.ialu.net](http://www.ialu.net)).

enfants et l'Église. C'est une œuvre fondamentale sans laquelle la *Conduite des écoles* perd son esprit, sa raison d'être. En plus d'autres œuvres de caractère ascétique et spirituel, de La Salle a composé des livres scolaires tels que *Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, *Les Devoirs d'un chrétien*, divers catéchismes et des cantiques. Tous ces écrits ont été composés à titre de manuels pour l'usage des maîtres d'école et de leurs élèves.

3

En tant qu'homme du XVII<sup>e</sup> et du XVIII<sup>e</sup> siècle français, de La Salle a vécu intensément l'esprit d'une société et d'une Église traversant un processus de recherche et de changements. Cent ans avant la Révolution française, participant à l'esprit du siècle d'or de la spiritualité de son temps, il est devenu l'inspirateur d'une famille d'éducateurs chrétiens qui comprirent leur mission dans la perspective de l'Évangile et qui, dans ce but, consolidèrent leur projet éducatif dans une vision de foi. Sans elle, il est impossible de comprendre à fond leur projet d'humanisation.

Actuellement, plus de 300 ans après cette expérience de fondation, comme hommes et femmes du XXI<sup>e</sup> siècle, en nous reportant à la pensée héritée de Jean-Baptiste de La Salle et de sa première communauté de Frères, nous nous interrogeons sur les conditions qui permettent de parler d'une rationalité pédagogique lasallienne<sup>3</sup>. Ce faisant, nous posons la question suivante plus que nous cherchons à y répondre : Que défend un Lasallien quand il tient un discours sur la pédagogie lasallienne?

### *Qu'est-ce que la pédagogie?*

Pour continuer notre réflexion, nous devons établir une différence fondamentale entre la pédagogie et l'éducation. Supposons, comme point de départ, que lorsque nous parlons de **pédagogie**, nous pensons à la réflexion sur l'enseignement et que lorsque nous parlons d'**éducation**, nous pensons à la pratique quotidienne de l'école, pratique comprise dans son sens le plus large. Par conséquent, nous situons la pédagogie comme la créatrice de l'horizon du sens qui donne une orientation à la pratique éducative. De cette manière, nous cherchons à introduire la réflexion sur la pédagogie dans le domaine difficile, et pas toujours inspirant, de l'épistémologie et, à partir de là, à comprendre la pédagogie comme discours ayant un statut scientifique.

Mais, chercher à discuter du statut épistémologique de la pédagogie, c'est comme pénétrer dans un champ rempli d'obstacles. Nous nous butons d'abord à la discussion, toujours inachevée, sur ce qu'est l'épistémologie et sur son rôle dans l'ensemble des sciences humaines<sup>4</sup>. En deuxième lieu, la pédagogie étant un discours traditionnel et novateur à la fois, qui englobe l'école comme institution aussi ancienne que l'humanité, nous nous voyons dans l'obligation de nous élever au-dessus des opinions pour accéder à la pédagogie comme une connaissance scientifique des tâches à accomplir dans l'enseignement. Les deux processus sont très complexes.

<sup>3</sup> Bien sûr, nous disons clairement que, pendant les trois cents ans qui nous séparent, les héritiers de cette tradition éducative ont aussi assumé la responsabilité de garder vivant le souvenir de la «**chose lasallienne**» et qu'ils ont cherché à répondre à ses exigences, parfois sans en bien comprendre le contexte sociopolitique et ecclésiologique. Mais cette estimation déborde les limites du présent article.

<sup>4</sup> En effet, il ne s'agit pas de résoudre, au moyen du présent article, le statut épistémologique de la pédagogie, c'est-à-dire de la réflexion sur sa rigueur scientifique, reconnue par la communauté scientifique internationale.

Concrètement, le terme *épistémologie* apparaît au début du XX<sup>e</sup> siècle pour désigner un champ disciplinaire dont les définitions varient quelque peu<sup>5</sup>. Le terme *epistemology* est utilisé comme synonyme de théorie de la connaissance dans le monde anglo-saxon, tandis que le terme *épistémologie* se rapporte plutôt, dans le monde francophone, à la réflexion sur les connaissances expressément scientifiques. (cf. Soler, 2009:16).

4

Dans la présente discussion, et nous inspirant de Soler (2009), nous préférons opter pour la deuxième définition parce que, en nous interrogeant sur la nature et la valeur des principes, concepts, méthodes et résultats des connaissances scientifiques, nous pouvons nous engager dans un processus de réflexion et de critique de ce que nous considérons comme scientifique. Plus encore, cette option nous aide à situer et à enrichir notre propre discours par rapport à l'ensemble de ce que nous connaissons actuellement comme science.

Si nous adoptons la définition de Simard (2003), le travail épistémologique se situe dans les limites de la philosophie et de la science et, bien qu'il soit généralement accompli par les philosophes, c'est aussi un exercice apprécié maintenant par les scientifiques eux-mêmes. Comme appui aux processus complexes de la réflexion, l'exercice épistémologique aide à « combattre les insularités disciplinaires, parfois si dommageables, pour établir un nomadisme de la signification et devenir ainsi un opérateur de transdisciplinarité » (Simard, 2003:15).

En conséquence, travailler sur les connaissances pédagogiques comme sur un discours scientifique présente beaucoup d'écueils. Cela exige de faire une rupture épistémologique, comme le suggère Bachelard (1948/2004) dans son œuvre classique intitulée *La formation de l'esprit scientifique*, avec les coutumes intellectuelles adoptées qui représentent un piège pour l'investigation. Serions-nous capables de scruter ce dont nous avons hérité, et de nous demander si cela ne recèle pas de problèmes, pour que surgisse quelque chose de neuf et scientifiquement cohérent?

Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut pas y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit (Bachelard, 1948-2004: 16).

Pour l'ensemble des Lasalliens, poser la question sur les connaissances pédagogiques lasalliennes devrait être un défi et une provocation. Relire les textes lasalliens et construire, à partir d'eux, des discours pédagogiques sans *a priori* exige de mûrir des opinions philosophiques, politiques, théologiques et éducatives non négligeables. Par exemple :

- Toute question sur le sens fait appel à un statut philosophique déterminé; pour de nombreuses perspectives, le sens de la vie est extérieur à toute discussion scientifique; pour d'autres, évidemment, il fait partie essentielle du phénomène humain. La pédagogie d'inspiration lasallienne devrait opter pour la perspective philosophique qui offre le sens

<sup>5</sup> Exemple tiré du monde anglo-saxon: "...Epistemology as the study of how we achieve knowledge or rather how we think we achieve knowledge" (Freimuth, 2009:2). Exemple tiré du monde francophone: « ...l'épistémologie étudie la formation et la structure des concepts et des théories scientifiques » (Simard, 2003:11).

de la vie le plus humanisant possible. Cela exigerait aussi de réviser le paradigme anthropologique correspondant.

- Poser la question au sujet d'une pédagogie qui place les pauvres comme ses bénéficiaires préférentiels exigerait une option politique dont la périphérie devienne visible pour attirer l'attention d'une population mal à l'aise face aux grands systèmes politiques et économiques. Une pédagogie qui se place dans la situation des pauvres se fait l'avocate des droits des enfants et des jeunes; elle révisé sa façon d'exercer l'autorité, de comprendre la gestion de l'éducation, la prise de décisions et la construction de projets d'avenir.
- Affirmer que le transcendant est présent dans l'itinéraire humain de l'école a un lien avec la capacité d'assumer une image novatrice d'un Dieu ouvert à l'expérience humaine, qui s'est incarné et qui chemine avec son peuple. Cette perspective rend possible l'irruption d'une pédagogie œcuménique enrichie par le dialogue et la rencontre, qui opte pour la proposition et laisse de côté l'imposition des savoirs, des options et des attitudes.

Enfin, établir le lien entre les grands thèmes proposés par la réflexion lasallienne, avec la complexité de la réalité actuelle exige d'admettre, sans aucun doute, que le discours pédagogique est un exercice profondément humain et, comme tel, se situe dans un aujourd'hui et ici. En conséquence,

... la question sur le sens qu'a aujourd'hui l'éducation est centrale, vu que c'est en elle que s'articulent les dimensions très profondes de notre mémoire sociale, avec des perspectives futures et la construction d'alternatives historiques viables, de façon qu'il soit possible d'incarner, à partir d'un point de vue éducatif, ce que signifie être un intervenant et choisir entre diverses options (Gómez Sollano, 2002:260).

Cette perspective ouvre évidemment un autre éventail de discussions sur le caractère scientifique du discours pédagogique. En effet, Vargas et Gamboa (2008) considèrent la pédagogie comme un projet de formation, « un problème philosophique relatif au sens par lequel les humains donnent un contenu à horizons de leur existence, dans la construction de projets individuels et collectifs » (2008:53). Cela étant, la pédagogie devient une forme intersubjective de construction de l'identité des sujets et des diverses cultures de ses peuples, en syntonie avec les projets sociaux et politiques. Évidemment, ces auteurs déclarent que la pédagogie n'est pas une science et qu'il n'est pas possible, par conséquent, de faire l'épistémologie de ses résultats parce que, pour eux, le discours pédagogique « est constitué par la rationalisation des expériences qui se vivent dans les salles de classe, dans l'exercice de l'enseignement de savoirs. La logique des sciences n'a pas pour objet l'étude des pratiques et leur rationalisation. » (Vargas et Gamboa, 2008:54). Ils déclarent plus loin que « l'exercice de la pédagogie est orienté vers la construction de "néonarrations" où les sujets se racontent plutôt que vers la formulation de postulats universels » (Vargas et Gamboa, 2008:55).

Un autre auteur, Klaus Runge (2002), propose, de son côté, un regard sur la pédagogie qui va au-delà des considérations purement scientifiques :

... ce qui importe maintenant n'est pas tellement de savoir si la pédagogie est une science légitime au sens traditionnel, mais plutôt de savoir qu'elle est capable de se valider elle-même comme savoir, tant en pratique qu'en théorie. Ainsi, la question relative à l'identité de la pédagogie n'est plus limitée à son caractère scientifique ou à ce qu'on pourrait appeler sa continuité historique et pragmatique dans le domaine des sciences. Ce que nous cherchons à vérifier ici n'est pas tellement sa structure formelle et logique..., mais sa valeur pragmatique et de réflexion dans le domaine du savoir et de la réalité... sa capacité d'investiguer... sur une partie de la réalité, de réfléchir et de produire des connaissances à son sujet et, donc, de se répercuter sur ce que l'on pense à son sujet (Klaus Runge, 2002:9-10)

Nous considérons donc que cette perspective nous aide à avancer dans la formulation de la question que nous nous proposons de poser. Entreprendre une étude critique de la pédagogie, en route vers l'examen de l'héritage lasallien, nous engage à supposer que le discours pédagogique pourrait aller au-delà des données propres à la rationalité scientifique<sup>6</sup> et se situer « sur le terrain de l'historicité des processus que cela suppose pour élargir son horizon de vie, dans des espaces liés à la transmission des connaissances produites ou à des processus qui organisent symboliquement la réalité à partir d'actions diverses » (Gómez Sollano, 2002:276). Il y a une concurrence pragmatique évidente – de la pédagogie elle-même – qui nous aide à reconstruire ou à créer des discours.

Nous comprenons donc que nous cheminons vers la considération d'une rationalité scientifique pédagogique en dialogue avec une perspective historique. À son tour, cette recherche soulève une question pour l'être humain et son projet de vie. À partir de ces considérations, nous souhaitons ouvrir la question sur l'examen de ce qui est lasallien comme discours pédagogique ayant des caractéristiques propres.

### ***Regard sur les documents lasalliens fondateurs***

La production des textes lasalliens des origines se limite au contexte « moderne » des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Comenius, dans *Didactica Magna*, et de La Salle, spécialement dans la *Conduite des écoles*, représentent deux jalons importants à considérer comme fondateurs et témoins sur la voie de l'élaboration d'un discours pédagogique. Ils marquent le début d'une compréhension systématique des tâches de l'école à partir des clés d'interprétation propres à leurs époques respectives.

Les deux expériences furent amplement réexaminées au XIX<sup>e</sup> siècle et contestées, comme traditionalistes, par l'École nouvelle de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>7</sup>. Des auteurs tels que Montessori, Ferrer i Guardia, John Dewey, Giner de los Ríos, Freinet, Neill, Makarenko, Piaget, Milani, Freire et Stenhouse, entre autres, ont imprimé un changement d'orientation au discours pédagogique au XX<sup>e</sup> siècle, en se démarquant de l'école traditionnelle,

<sup>6</sup> Ce croisement entre la rationalité scientifique et l'historicité est essentiel pour comprendre la proposition épistémologique du potentiel actuel élaborée, par Hugo Zemelman. Des aspects très profonds de la mémoire sociale, avec des perspectives futures et l'élaboration d'alternatives historiquement viables s'enracinent dans cette proposition. (cf. Gómez Sollano, 2002: 260).

<sup>7</sup> Narodowski déclare : « ... la pédagogie du milieu et de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle est aussi en contradiction profonde avec celle du XVII<sup>e</sup> et du XVIII<sup>e</sup> siècle; les pensées de Jean-Baptiste de La Salle et de Comenius sont renouvelées et reformulées par bon nombre de pédagogues du XIX<sup>e</sup> siècle » (Narodowski, 1999: 187).

à la recherche de nouveaux chemins, de nouveaux défis, de nouvelles perspectives. Même le discours déconstructif de la fin du XX<sup>e</sup> siècle a trouvé, sous la plume de Michel Foucault, une façon originale, peut-être passablement biaisée, de comprendre le texte de la *Conduite des écoles* pour analyser le style de discipline scolaire et la compréhension de l'autorité dans la société<sup>8</sup>.

7

Retournons au début, au moment de la fondation lasallienne. Jean-Baptiste de La Salle, prêtre et théologien, forme une communauté stable de maîtres d'école associés pour le service éducatif des pauvres, consacrés à l'école depuis le matin jusqu'au soir<sup>9</sup>. C'est cette communauté qui mûrit les processus scolaires, toujours en réponse aux besoins de ceux qu'elle veut servir<sup>10</sup>. Quand nous analysons son itinéraire, son expérience nous rappelle les caractéristiques de ce qu'on appelle aujourd'hui les communautés d'apprentissage professionnel<sup>11</sup> : c'était une communauté centrée sur une école qui fonctionne régulièrement bien<sup>12</sup>; soutenue par l'effort des maîtres qui apprenaient leur métier grâce à l'appui et à la rétroaction réciproques et organisée de manière à ce que les résultats obtenus incitent les parents, généralement analphabètes, à accepter que leurs fils terminent leur formation avec succès<sup>13</sup>.

En fonction de cette expérience, est-il possible, comme Lasalliens, de penser à un nouveau discours pédagogique, fondé sur notre manière originale d'organiser nos écoles? Songeons que notre occupation fondatrice a repris une pratique peu connue et peu répandue et en a fait une synthèse éclectique, mais qu'elle fut mondialisée grâce au travail quotidien des Frères. Cette dynamique n'est-elle pas la toile de fond de la *Conduite des écoles*?

Étant entendu que les discours sont des pratiques qui forment systématiquement les objets dont on parle (cf. Foucault, 2005:81), nous sommes invités à revoir notre pratique éducative initiale afin de dévoiler les logiques justifiant les discours que nous avons reçus comme des processus mûris avec le temps. La *Conduite des écoles*, les *Méditations pour le temps de la Retraite* et les

<sup>8</sup> En effet, dans son œuvre intitulée *Surveiller et Punir*, il utilise des textes de la *Conduite des écoles* pour analyser l'exercice de l'autorité dans l'école moderne. Sans faire un bilan de l'ensemble de l'œuvre lasallienne, Foucault se représente le maître d'école comme un exécutant disciplinaire et mécanique d'un manuel sans esprit (cf. chapitres sur la discipline : La maîtrise du corps, Le bon encadrement et Le Panoptisme).

<sup>9</sup> « La fin de cet Institut est de donner une éducation chrétienne aux enfants, et c'est pour ce sujet qu'on y tient les écoles afin que les enfants y étant sous la conduite des maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces maîtres leur puissent apprendre à bien vivre en les instruisant des mystères de notre sainte religion en leur inspirant les maximes chrétiennes et ainsi leur donner l'éducation qui leur convient. » (RC 1.3).

<sup>10</sup> « Considérez que c'est une pratique qui n'est que trop ordinaire aux artisans et aux pauvres, de laisser vivre leurs enfants à leur liberté comme des vagabonds, qui errent çà et là, pendant qu'ils ne peuvent encore les employer à quelque profession, n'ayant aucun soin de les envoyer aux écoles[...] Les suites cependant en sont fâcheuses; car ces pauvres enfants, étant accoutumés pendant plusieurs années à mener une vie fainéante, ont bien de la peine ensuite à s'accoutumer au travail[...] Dieu a eu la bonté de remédier à un si grand inconvénient, par l'établissement des écoles chrétiennes[...] » (MR 194,1,1-2).

<sup>11</sup> Travaux de Dufour et autres recensés par Fullan (2010:1100) dans le cadre d'une enquête sur les changements survenus dans l'enseignement.

<sup>12</sup> « Cet Institut est d'une très grande nécessité parce que les artisans et les pauvres étant ordinairement peu instruits et occupés pendant tout le jour pour gagner la vie à eux et à leurs enfants ne peuvent pas leur donner eux-mêmes les instructions qui leur sont nécessaires et une éducation honnête et chrétienne. C'a été dans la vue de procurer cet avantage aux enfants des artisans et des pauvres qu'on a institué les écoles chrétiennes. » (RC 1,4-1,5).

<sup>13</sup> Des études menées dans le domaine des communautés d'apprentissage professionnel ont défini trois caractéristiques essentielles à la promotion d'une culture scolaire : 1. s'assurer que les élèves apprennent; 2. promouvoir la collaboration entre les groupes d'enseignants; 3. se concentrer sur les résultats reliés à l'amélioration des méthodes d'enseignement (cf. Fullan, 2010:1100).

autres œuvres fondamentales de la pensée lasallienne sont des témoins de la première période de formation de la manière de comprendre les tâches éducatives dans une logique vécue en relation avec un projet de salut. En conséquence, c'était un discours comprenant une composante historique de formation d'un projet d'homme nouveau. Dans l'ensemble, ce discours constitue un exercice transdiscursif qui pose aujourd'hui de nouveaux défis pour la compréhension des processus d'humanisation dans l'esprit de l'Évangile.

8

Faire aujourd'hui de la pédagogie lasallienne un objet d'étude pourrait signifier l'ouverture de la possibilité de récupérer notre mémoire éducative, soumise aux avatars d'un pragmatisme scolaire qui a fait de nous des éducateurs reconnus. Il serait intéressant de démontrer pourquoi et pour qui est née la pédagogie lasallienne, quelles furent les pratiques éducatives auxquelles elles ont mené et, enfin, quels projets d'avenir elle a promus. Ces trois dimensions pourraient servir de carrefour de ce que nous espérons trouver dans le discours pédagogique lasallien: la rencontre entre une rationalité scientifique et un projet historique, tous deux éléments indispensables pour comprendre un itinéraire qui se poursuit encore.

### Références bibliographiques

Bachelard, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*.

Freimuth, Hilda (2009). Educational Research: An introduction to basic concepts and terminology. *UGRU Journal*. Volume 8, pp. 1-11. Disponible en: <http://www.ugr.uaeu.ac.ae/acads/ugrujournal/docs/PEER.pdf>. Date de consultation : août 2011.

Fullan, Michael (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 15 (47), pp. 1100-1106.

Gómez Sollano, Marcela (2002). Epistemología del presente potencial y educación desde la perspectiva de Hugo Zemelman. En: Marcela Gómez Sollano (coord.). *Teoría, Epistemología y educación: debates contemporáneos*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés, S.A. de C.V., pp. 257-296.

Narodowski, Mariano (1999). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo editor S.A.

Runge, Andrés Klaus. Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Rev. Ped.* [online]. set. 2002, vol.23, no.68 [citado 04 Octubre 2011], p.361-385. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&nrm=iso). ISSN 0798-9792.

Saint Jean-Baptiste de La Salle. *Œuvres complètes*.

Simard, Jean-Claude (2003). Culture scientifique, épistémologie et pédagogie. *Pédagogie collégiale*. Vol 16 (3), pp. 11-16.

Soler, Léna (2009). *Introduction à l'épistémologie*. Paris : Ellipses Édition Marketing S.A.

Vargas Guillén, Germán y Gamboa Sarmiento, Sonia Cristina (2008). Didáctica de la condición postmoderna. De las competencias a la cooperación. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 6 (1). Enero-Junio 2008, pp. 51-59.