

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

171 | avril-juin 2010

La mixité scolaire : une thématique (encore)
d'actualité ?

VERGNIoux Alain. *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*

Paris : Vrin, 2009, 159 p.

Laurence Cornu



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1977>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 160-162

ISBN : 978-2-7342-1187-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Laurence Cornu, « VERGNIoux Alain. *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 12 octobre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1977>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© tous droits réservés

VERGNIoux Alain. *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*

Paris : Vrin, 2009, 159 p.

Laurence Cornu

RÉFÉRENCE

VERGNIoux Alain. *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*. Paris : Vrin, 2009, 159 p.

- 1 Le livre d'Alain Vergnioux présente huit chapitres distribués en deux grandes parties. La première présente les « cadres conceptuels » d'une approche épistémologique de la pédagogie et la seconde consiste en des « études de cas », où sont présentées six théories pédagogiques telles qu'elles peuvent être comprises à l'aide de ces cadres, dont elles valident alors la teneur et l'usage. Le titre double se comprend donc, ainsi que la construction du livre, dans la mesure où la conclusion reprend le fil des réflexions épistémologiques qui encadrent l'exposé des théories de Comenius, Diderot, Compayré, Durkheim, Dewey (réunis dans un même chapitre) et Freinet : ce rassemblement délibérément hétérogène fait un ensemble significatif. La visée de cet ouvrage est en effet d'« expliquer en quoi consiste la pédagogie », de « rendre compte de son mode d'existence et de ses mécanismes, de dégager les formes de rationalité auxquelles elle obéit » (p. 8), en fournissant « quelques clés de compréhension » (p. 9). Cette visée repose sur l'affirmation selon laquelle la pédagogie, dont on peut étudier les textes, est « dans l'élément du langage » et affaire de théorisation : la question est alors de savoir de quelle théorisation il s'agit, à travers des études choisies. L'étude de la nature de la pédagogie a ici pour enjeu la philosophie de l'éducation et la présentation d'un de ses champs : si la pédagogie est une sorte de théorisation, elle appelle nécessairement une réflexion

épistémologique spécifique, activité philosophique étudiant précisément la formation et les conditions de validation des théories. Dans la collection « philosophie de l'éducation » qu'il dirige chez Vrin, Alain Vergnioux défend et illustre ainsi (parmi d'autres accueillies dans cette collection) une philosophie de l'éducation qui est une *épistémologie de la théorisation pédagogique*.

- 2 L'auteur, qui est également le rédacteur en chef de la revue *Le Télémaque*, entend d'entrée « renouer avec une tradition perdue : faire de la pédagogie une question proprement philosophique » (p. 7). Il rappelle les liens initiaux de la pédagogie et de la philosophie et par la suite une triple rupture : divisions régionales de la philosophie, position de l'éducation comme objet « détachable » (avec *l'Émile* de Rousseau), institution de la philosophie comme matière d'enseignement, ce qui « paradoxalement l'éloigne des questions théoriques de l'éducation ». La philosophie de l'éducation a dès lors du mal à être reconnue, alors même que la Troisième République instaure pour les futurs enseignants des cours de pédagogie générale, assurés par des professeurs de philosophie, qui se donnent comme tâche une réflexion (légitime et inconfortable) sur les « finalités » de l'éducation. C'est à partir des années quatre-vingt (et après la création des IUFM) qu'Alain Vergnioux situe le développement de nouveaux travaux qui, en même temps qu'ils se développent, cherchent à s'identifier : huit grandes démarches (Anne-Marie Drouin-Hans), cinq grands axes (Nanine Charbonnel), trois fonctions, épistémologique, élocutrice, éthique (Guy Avanzini) ou sémiotique/sémiologique, axiologique, épistémologique (Michel Fabre), trois démarches provenant de l'histoire de la philosophie, des pédagogues, des concepts (Jean Houssaye). Le premier chapitre permet donc à Vergnioux de faire une sorte de cartographie de la philosophie de l'éducation – dans « une période de foisonnement et de grande inventivité » – et de situer son propre champ : celui de « la position épistémologique en philosophie de l'éducation » (p. 21). Les chapitres suivants ont à charge de montrer en quoi « l'épistémologie des théorisations pédagogiques » est « une question nouvelle ».
- 3 En quoi consiste la pédagogie ? Prenant acte de la « concurrence inépuisable entre les deux sens du mot pédagogie, l'un se référant à l'ordre de la pensée, l'autre à celui de l'action » (ce qui avait conduit Durkheim à la définir comme une « théorie pratique »), Alain Vergnioux pose et montre que toute pédagogie « porte en elle de façon explicite ou développe de façon moins visible des éléments de théorisation ». Elle est, comme la philosophie, comme notre rapport au monde, « dans l'élément du langage ». La pédagogie étant moins définie par ses objets que par son corps de discours, où des datas sont isolables (p. 24), la question devient bien celle de « l'organisation intellectuelle » du « discours » caractéristique de ce corpus. Alain Vergnioux s'inscrit ainsi explicitement dans une tradition d'étude du « langage de l'éducation ». Il rappelle, dans des pages précises et précieuses, le travail de « déconstruction critique » (p. 35) d'Olivier Reboul, celui de Nanine Charbonnel puis de Daniel Hameline. Mais Alain Vergnioux entend « aller plus loin dans la description » et mettre en évidence les « fonctions positives, utiles et nécessaires » des discours pédagogiques, et qui sont « d'unification du champ pratique », de « rationalisation thématique », « d'élaboration de concepts ». Pour ce faire, il faut mobiliser les ressources de la linguistique.
- 4 Qu'est-ce qu'un texte ? Alain Vergnioux va chercher chez Jean-Paul Bronckart puis François Rastier (commentant Ricœur) de quoi définir le texte comme une « suite linguistique empirique attestée » (p. 38). Dans cette définition, le texte est détaché des conditions de sa production et il est susceptible de typologies. Les textes pédagogiques

présentent ainsi des caractéristiques linguistiques, et notamment performatives : l'importance des auxiliaires déontiques (vouloir, faillir...) indique que l'énonciateur souhaite agir sur l'interlocuteur (p. 39), comme l'avait remarqué Reboul. Mais comment aller plus loin dans l'analyse des éléments ? Quels éléments ? Alain Vergnioux choisit de parler de « notion pivot » (plutôt que de mots-clés, p. 41), il cherchera aussi des thématiques, « réseaux de récurrences sémantiques » qui ne sont pas nécessairement portés par des lexèmes. La méthode qui vise à reconstituer l'organisation rationnelle des théories pédagogiques est-elle une herméneutique, reposant sur des choix subjectifs ? « De quelle nature est l'objectivité d'un sens textuel ? » C'est une question épistémologique. Alain Vergnioux insiste sur les procédures d'objectivation (fréquentation du corpus, recherche statistique des co-occurrences, etc.). Mais qu'objective-t-on ainsi ? Ici encore Alain Vergnioux cherche autre chose que l'alternative de l'histoire des idées ou de l'étude des structures, frayant une voie plus attentive au corps des textes et aux problématiques des pensées au travail : ce sont des *formations* qui l'intéressent, des « formations discursives », comme les décrit Michel Foucault dans l'*Archéologie du savoir*. « Analyser les formes discursives à travers lesquelles s'exprime l'effort de rationalisation de la pédagogie » (p. 49), c'est non pas chercher (« subjectivement ») des idées selon ses opinions, mais repérer (avec des vérifications statistiques de régularités) des énoncés, ces « événements de sens ». C'est restituer non pas des structures mécaniques, mais les dynamiques intellectuelles dans lesquelles ils prennent sens.

- 5 Alain Vergnioux dégage alors, en conclusion de sa première partie, quatre types d'énoncés caractéristiques des théorisations pédagogiques :
 - des énoncés « théoriques » en ce sens que la pédagogie (comme en cela les sciences humaines, selon Foucault, dans *Les mots et les choses*) « redouble », « reprend, interprète, accommode » (p. 144) ce que les auteurs empruntent à d'autres champs du savoir (histoire, sociologie, psychologies) ;
 - des énoncés empiriques, sur des situations, des pratiques, des techniques ;
 - des énoncés de « synthèse empirique », qui font jouer aux concepts empruntés le rôle d'ordonnement des situations empiriques ;
 - des énoncés régulateurs, qui donnent des orientations et tentent de « réduire les contradictions et conflits ».
- 6 C'est l'épistémologie foucauldienne qui sous-tend ici explicitement la méthode de lecture. En effet ce qui se dégagera dans chaque étude est la difficulté de tenir ensemble ces quatre régimes d'énoncé. Les formes discursives de la pédagogie se révèlent être ce que Michel Foucault appelle des « multiplicités discursives » : « L'idée de multiplicités discursives présente comme un moyen de penser la dispersion et les systèmes de relation des énoncés. » (p. 97) Muni de ce cadre conceptuel, Alain Vergnioux peut alors proposer des études de cas, dont l'analyse en termes de thématiques, de concepts et d'énoncés donne une intelligibilité précise et organisée.
- 7 Le « système de Comenius » est étudié en effet dans sa systématisme (principes, déductions, homogénéité, clôture, point de fuite téléologique) mais, en même temps, l'étude (savante) fait « apparaître un entrelacement complexe de niveaux discursifs », première figure de multiplicité discursive. Autre figure : pour reconstituer la « pensée pédagogique de Diderot », aux antipodes d'un système, il s'agit de « réarticuler entre elles différentes pièces éparses », principalement à partir de sa *Réfutation d'Helvétius*, minutieusement analysée et replacée dans les controverses articulant au XVIII^e siècle le

problème de la nature et celui de la connaissance (p. 75). L'étude de la « théorie de l'éducation » de Compayré met à jour, dans sa « théorisation par l'histoire », des « séries notionnelles », des « rationalités locales », dont l'articulation révèle les tensions qui président aux exercices de synthèse empirique et de synthèse régulatrice. Le chapitre consacré à Durkheim et à Dewey montre un « ensemble discursif spécifique », dans lequel la notion de discipline apparaît une notion pivot, et celle de norme un concept central, tandis que chez Dewey, c'est l'expérience qui tient cette place. Ainsi des « concepts architectoniques organisent les différentes sortes de discours » et cependant on peut déceler une *épistémè* commune aux deux auteurs. Chez Freinet enfin, il s'agit de restituer le « plan directeur », les principes et l'articulation de différents types d'énoncés (dont des énoncés théoriques de type 1), de montrer combien les techniques prennent sens dans des énoncés de synthèse empirique et régulatrice (énoncés de type 3 et 4). Il y a bien « unification du champ pratique, rationalisation thématique », « élaboration de concepts ». La multiplicité discursive est interne à chaque pensée qui travaille à surmonter ses tensions, la diversité des efforts de rationalisation présente des agencements variables des quatre types d'énoncés : ce qu'il fallait illustrer.

- 8 La conclusion envisage donc enfin la question de la scientificité des théories pédagogiques : ces dernières répondent à certains critères (axiomes, relations, possibles mises en application) mais, à la place de la formalisation mathématique, ce sont des « dispositifs rhétoriques singuliers qui assurent l'unité singulière des ensembles discursifs » (p. 140). Qu'est-ce donc qui « garantit la scientificité des théories pédagogiques » ? Des théories concurrentes peuvent être « validées » : cette réussite n'est pas étrangère aux structures, aux techniques, et pour finir... aux idées qui relancent les théorisations. Lire les textes pédagogiques comme autant de « multiplicités discursives » permet non seulement pour chaque pédagogie de reconstituer une « architecture » (p. 50), mais d'accueillir comme objet de travail philosophique, et dans leur étonnante diversité, des textes très hétérogènes, des efforts d'organisation intellectuelle (théorisations) et des œuvres de pensée (théories), de les étudier non comme des systèmes philosophiques, mais comme des pensées au travail, dont l'inventivité tient à la non-clôture. La mise en évidence des quatre niveaux d'énoncés est un outil qui permet, avec rigueur et disponibilité, de rendre intelligible la diversité des théorisations.
- 9 Parmi les intérêts de ce livre, il y a la remise en perspective des relations entre pédagogie et philosophie, voisinages et filiations intellectuelles : un champ est dessiné pour la philosophie de l'éducation. On peut comprendre que la question du statut « scientifique » de ces « théories » soit pour finir posée par l'auteur d'un ouvrage d'épistémologie générale sur *L'explication dans les sciences*. Mais le « comprendre » de la pensée, s'il a besoin de l'explication élaborée dans les sciences, en suit-il nécessairement le même modèle de rigueur ? Le paradoxe est peut-être le suivant : s'il est important de montrer combien le choix méthodologique et la position épistémologique ici illustrés s'assurent de garanties objectives, et ne relèvent pas d'une subjectivité inopportune, il n'en reste pas moins que le travail scrupuleux qui dégage ainsi les énoncés et les concepts nous amène à l'appréciation directe de leur teneur. Tel serait le mérite alors de ce travail qui, de nous faire mieux connaître des théories pédagogiques, dégagerait et encouragerait une pensée des problèmes de l'éducation aujourd'hui. Si « Diderot théorise sans cesse pour dénoncer l'inanité de tout projet théorique », nous ne sommes pas insensibles au fait que sa méthode, « par bonds, rectifications, multiplication des points de vue, comparaisons dans le domaine de l'art et de la musique », ouvre pour la pédagogie « un espace aux multiples

centres », « espace de liberté, de rencontres, de métamorphoses » (p. 85). Ainsi, encore chez Freinet, pouvons-nous interroger cet « énoncé de type 4 » : « Faire à la nature une confiance nouvelle » (p. 133). Ou bien encore, on peut être saisi par cette « *belle expression* » de Daniel Hameline, citée p. 136 : « L'éducation est quelque chose qui s' imagine. »

AUTEURS

LAURENCE CORNU