

(avec un questionnaire de conscientisation des enseignants en sociologie critique)

La dialectique entre pédagogies émancipatrices et sociologies critiques

Les approches sociologiques critiques dévoilent les illusions qui peuvent se trouver à l'oeuvre dans les pratiques des pédagogies, y compris de celles qui se prétendent émancipatrices. Elles peuvent ainsi agir comme un aiguillon pour la recherche pédagogique. De fait, une pédagogie réellement critique ne peut l'être que si elle comprend un mouvement interne d'auto-critique de ses pratiques et de ses présupposés théoriques.

Les pédagogies actives

Les courants des pédagogies actives, dans la continuité de Proudhon, puis d'Adolphe Ferrière ou encore de Dewey, ont mis en avant l'idée que l'action est la condition de possibilité de l'acquisition des connaissances: de l'action naissent les idées.

L'Éducation nouvelle met souvent en exergue l'idée que la motivation est la condition de possibilité de l'apprentissage. Les enseignants doivent ainsi essayer de favoriser la motivation des élèves en s'appuyant sur leurs centres d'intérêts.

Pour sa part, Paulo Freire part de l'idée que les élèves possèdent des connaissances qui leur viennent de leur expérience non scolaire et sur lesquelles l'enseignant-e peut s'appuyer pour les faire passer de la conscience quotidienne à la conscience critique.

Il accorde ainsi une importance aux savoirs non-scolaires, même s'il considère que le rôle de l'école est de faire en sorte que les élèves acquièrent des savoirs scientifiques.

Le pédagogue brésilien met en outre en avant l'importance du cours dialogué pour favoriser le passage de la conscience quotidienne à la conscience critique.

La conscience critique constitue une capacité à analyser l'injustice sociale non pas à partir d'une matrice sociologique individualiste, mais à partir d'une analyse de la société en termes de rapports sociaux.

L'approche de Paulo Freire attire également l'attention sur la capacité des apprenants à contextualiser leurs savoirs en les transférant à l'analyse de situations sociales réelles.

La pédagogie critique permet de développer des capacités de littératie critique des mots et du monde.

Les sociologies critiques de l'éducation

Les sociologies critiques observent plusieurs risques au sein des pédagogies nouvelles. Elles attirent en particulier l'attention sur la confusion entre apprentissage informels de la vie quotidienne et l'école comme espace d'apprentissage de la culture scripturale. A la différence de l'apprentissage par immersion de la langue orale ou des apprentissages informels de la vie quotidienne, la culture scripturale implique un apprentissage formel structuré. Cela explique pourquoi des personnes immigrées peuvent apprendre à parler une langue sans aller à l'école, mais que des personnes qui n'ont pas été alphabétisées n'apprennent pas à lire par immersion au contact d'une société de l'écrit.

Ainsi, Elisabeth Bautier introduit la distinction entre "motivation" et "mobilisation intellectuelle". Les élèves peuvent être motivés et en activité, mais pas mobilisés intellectuellement sur l'activité.

L'activité scolaire tourne alors à l'activisme.

En outre, la mobilisation de savoirs d'expériences et de savoirs scripturaux-scolaires peut introduire une confusion entre les deux registres qui induit chez les élèves des malentendus socio-cognitifs.

Jérôme Deauvieu, pour sa part, souligne les difficultés qu'éprouvent les enseignants à utiliser la participation des élèves dans le cours dialogué de manière à favoriser une compréhension des savoirs savants. Les élèves sont plus soucieux de participer que de s'inscrire dans les codes de la discussion intellectuelle argumentée.

La sociologie du genre en éducation peut de son côté souligner que la prise de parole libre favorise la reproduction des inégalités sociales de sexe au détriment des filles. De même, les activités coopératives en groupe peuvent également conduire à ce que les filles endossent des rôles stéréotypés comme celui de secrétaire.

Enfin certains auteurs, comme Jean-Pierre Terrail, mettent en avant que le recours aux savoirs d'expérience ou de la vie pratique peut entrer en concurrence durant le temps scolaire avec les savoirs scripturaux scolaires renforçant les inégalités sociales. Les contenus et les attentes des enseignants ne sont pas alors les mêmes selon les publics scolarisés. Ainsi, l'injonction à la différenciation pédagogique afin de s'adapter aux spécificités des élèves peut alors conduire à des formes de discriminations scolaires implicites.

Le travail de groupe peut favoriser une division sociale et intellectuelle du travail. Les meilleurs élèves, issus de milieux sociaux favorisés, assument les tâches les plus intellectuelles, tandis que les élèves plus en difficulté se réfugient dans les tâches les moins cognitivement exigeantes. Dans les interactions orales ou à l'écrit, les élèves en difficultés, souvent issus de milieux populaires, sont sollicités sur un registre moins exigeant cognitivement.

Un pragmatisme critique en pédagogie

Le pragmatisme critique en pédagogie désigne une pédagogie dialectisée par la sociologie critique de l'éducation.

L'enseignant-e se montre attentif à poser explicitement les critères de distinction entre savoirs d'expérience et savoirs scripturaux savants. Il/elle permet aux élèves de distinguer entre opinions et connaissances scientifiques. Il/elle explicite les attentes liées à un rapport scriptural au monde.

Le cours dialogué doit être évalué à partir d'une capacité de l'enseignant: a) à prendre en compte les savoirs d'expérience des élèves pour les confronter aux savoirs scientifiques b) à effectuer une articulation entre le travail de participation à l'oral et son institutionnalisation sous une forme écrite. En effet, le discours scriptural présente des différences structurelles significatives avec le discours oral: on n'écrit pas comme on parle.

L'enseignant vérifie que la motivation et l'activité des élèves se traduise bien par une mobilisation intellectuelle et contribue à des apprentissages liés à la culture scripturale.

Il s'agit d'une pédagogie qui introduit des instruments de régulation des activités de prise de parole et de travail en groupe afin d'éviter une division sociale des tâches reproduisant les inégalités sociales.

Cette pédagogie n'oppose pas nécessairement culture populaire et culture savante, mais vise à former un-e "omnivore culturel" capable entre autres d'analyser la culture populaire avec les concepts de la culture savante. Ainsi, une pédagogie pragmatiste critique s'appuie également sur

des “connaissances puissantes” issue de la culture savante et capables de constituer des savoirs critiques socialement.

Pour cela, le travail en coopération des équipes enseignantes peut jouer un rôle par le fait que les enseignants viennent s’observer respectivement dans leurs classes pour analyser les situations favorisant la reproduction des inégalités sociales de classe et de sexe.

Conclusion:

Les pédagogies nouvelles ont posé des exigences intellectuelles plus élevées à l’école dès les niveaux les plus bas de la scolarité, en introduisant des injonctions à la compréhension et à la pensée critique et créative. Cette exigence porte en soi un idéal de démocratisation scolaire.

Mais ces courants ne se sont pas donné les moyens d’analyser de manière critique si les élèves issus de différents milieux sociaux parvenaient à atteindre réellement ces objectifs à partir des pratiques promues par les pédagogies nouvelles.

Le pragmatisme critique en pédagogie désigne une dialectisation par des garde-fou pour éviter les écueils liés aux naïvetés des pédagogies nouvelles. Cela s’appuie sur le regard critique de la sociologie de l’éducation.

L’objectif final d’une pédagogie critique dialectisée n’est pas la formation des élites sociales. Elle vise à ce que les élèves, quelle que soit leur origine, maîtrisent les codes de la culture scripturale et savante. Elle est critique dans la mesure où elle introduit également chez les élèves une distance critique avec la naturalisation de l’organisation sociale par l’introduction des modes d’analyse sociologique de la critique sociale

Annexe:

Se conscientiser en tant qu’enseignant sur les inégalités sociales et les discriminations.

(construit sur le modèle de: http://sgba-resource.ca/fr/?page_id=1596)

Voici un ensemble de questions qui visent à réfléchir en tant qu’enseignant à ses privilèges sociaux, à la reproduction des inégalités sociales et aux discriminations sociales qu’en tant qu’enseignant nous pouvons contribuer à construire sans nous en rendre compte.

1) Les privilèges sociaux liés au capital culturel scolaire :

Quel est le niveau de la France concernant la reproduction des inégalités sociales à l’école dans les comparaisons internationales ?

Quel est le pourcentage de population française qui possède un Bac+5 (qui est le niveau actuel de recrutement des enseignants) ? Dans quelle PCS (de l’INSEE) se situe les enseignants ?

Quel est le pourcentage dans la population française active des ouvriers et des employés comparativement aux Cadres et Professions Intellectuelles Supérieures (CPIS) ?

Quel est le pourcentage d’enfants d’enseignants qui réussissent dans le système scolaire ?

Pourquoi les enseignants sont le groupe professionnel qui a le moins recours à des cours particuliers pour ses enfants ?

Pourquoi les enseignants sont le groupe qui a le plus recours à la dérogation à la carte scolaire pour

ses enfants ?

Quel est le type de culture socialement valorisé à l'école ? Quel est le lien entre la culture scolaire et la culture des professions intellectuelles supérieures ?

*Les cadres et les professions intellectuelles supérieures représentent environ 15 % de la population active tandis que les ouvriers et les employés représentent environ 60 % de la population active. Plus de 65 % des cadres possèdent au moins un diplôme à bac+2, alors que cela n'est le cas que de 2 % des ouvriers et 8 % des employés. La culture scolaire jugée légitime est la culture scripturale qui est celle des professions intellectuelles. Pour compléter les réponses voir en particulier l'ouvrage d'Arnaud Parienty, *School Business*, Paris, La Découverte, 2015.*

2) Les interactions différenciées de genre à l'école :

M'arrive-t-il de féliciter une élève fille pour son apparence physique, son comportement ou son écriture plutôt que pour le contenu de ses productions scolaires ?

Est-ce que je pense à prendre des exemples dans les exercices proposés avec des protagonistes des deux sexes ?

Est-ce que je pense à m'assurer que les supports pédagogiques que j'utilise ne véhiculent pas des stéréotypes sexistes ?

Est-ce que je suis vigilant-e à la répartition des prises de parole à l'oral en classe entre les filles et les garçons ?

Lorsque j'effectue du travail en groupe, est-ce que les groupes n'ont pas tendance à reproduire une division sexuée du travail (ex : les filles secrétaires, les garçons la restitution à l'oral) ?

Est-ce que j'ai tendance à avoir plus d'interaction verbale en cours avec les garçons du fait de leur comportement ?

Est-ce que je pourrai avoir tendance à poser des questions différentes à l'oral aux garçons et aux filles en fonction des matières ?

Est-ce qu'à niveau scolaire égal, j'orienterai différemment des élèves (en particulier des garçons) en fonction de leur comportement en classe ?

Est-ce que je juge plus sévèrement une fille qui parle « mal » ou qui est indisciplinée qu'un garçon ?

Est-ce qu'il m'arrive lorsque je parle ou utilise des images de couples de mentionner qu'il existe également des couples homosexuels ?

Est-ce que j'encourage les élèves filles à aller vers des filières scientifiques lorsqu'elles ont de bons résultats dans ces matières ?

*Ces questions correspondent à des situations étudiées lors d'observations ethnographiques dans les salles de classes. Les enseignants n'ont souvent pas conscience d'effectuer ces différenciations en fonction du genre de leurs élèves. Voir à ce propos : Duru-Bellat Marie, *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan, 2004.*

3) Ethnocentrisme de classe sociale et relativement à l'origine migratoire

Est-ce que j'ai conscience que le redoublement touche plus massivement les élèves de milieux

sociaux populaires et/ou immigrés ?

Est-ce que j'ai conscience que les filières au Bac (professionnelle, technologique et générale) reproduisent des différences de classe sociale, d'origine migratoire et de sexe ?

Est-ce que je m'interroge lorsque j'oriente un-e élève vers une filière spécialisée (ex : SEGPA) ou professionnelle sur le fait que ce sont majoritairement des élèves de milieux populaires et/ou immigrés qui sont orientés vers ces filières ? Est-ce que j'ai conscience qu'ils y sont sur-orientés à notes égales ?

Est-ce que j'ai conscience que toutes les familles ne maîtrisent pas les « codes » et les « attentes » de l'école ? Est-ce que je prends soin d'expliquer aux familles les plus éloignées de la culture scolaire les attentes de l'institution et mes attentes en terme de suivi du travail scolaire ?

Est-ce que je contribue à véhiculer ou est-ce que je combats les stéréotypes concernant les familles populaires sur le fait qu'elles sont « démissionnaires » ou qu'elles ne s'occupent pas de la scolarité de leurs enfants ?

Est-ce que j'ai conscience que certaines familles connaissent mal le système scolaire français et peuvent ne pas comprendre l'importance des réunions parents-professeurs ou ne pas comprendre l'importance des paliers d'orientation ?

Est-ce que j'ai conscience que les demandes de l'école peuvent ne pas être comprises par les familles concernant par exemple l'importance des fournitures scolaires (ex : achat de livres scolaires) ou demander des compétences qu'elles ne maîtrisent pas (ex : suivi de la scolarité des élèves à partir des outils numériques) ?

Est-ce que lorsque je donne des devoirs à la maison je m'interroge sur le fait que les parents n'ont pas tous les mêmes moyens d'aider leurs enfants ? Est-ce que je prends soin en classe d'apprendre aux enfants à faire leurs devoirs ?

Est-ce que je prends soin d'apprendre explicitement aux élèves de 6e à utiliser un agenda, à utiliser un emploi du temps ou à faire leur cartable pour le lendemain ou encore à organiser leur travail à la maison (les exercices, les leçons, la préparation des devoirs...) ?

Est-ce que j'ai conscience que les pratiques pédagogiques qui valorisent l'autonomie (ex : pédagogie socio-constructivistes, de projet...) sont les plus en adéquation avec le style éducatif des familles de classes moyennes supérieures ?

Est-ce que j'ai conscience que l'habillage de la tâche sensé motiver les élèves ou les mettre en activité peut induire chez eux des malentendus socio-cognitifs entre culture pratico-orale et culture scripturo-scolaire ?

Est-ce que j'enseigne explicitement en précisant: quoi (ce que l'on est en train d'étudier), comment (en enseignant explicitement les stratégies d'apprentissage), pour quoi (dans quel but), quand (connaissances conditionnelles) ?

Est-ce que j'ai conscience que l'évaluation chiffré produit un stress lié à la menace du stéréotype et n'est pas favorable aux élèves de milieux populaires ? Est-ce que je mets en place, par exemple avec l'évaluation par contrat de confiance, des pratiques qui visent à atténuer ces effets négatifs ?

Est-ce que j'ai conscience que les comportements valorisés par les familles chez les enfants ne sont pas les mêmes en fonction du sexe, du milieu social et de l'origine migratoire ?

Est-ce que j'ai conscience qu'en fonction des milieux sociaux les pratiques culturelles de loisirs et le registre de langage utilisé n'est pas le même ? Est-ce que j'ai conscience que certains sont plus valorisés par le système scolaire ?

Est-ce que lorsque j'effectue de la différenciation pédagogique, je ne contribue pas à creuser les inégalités sociales ? Par exemple, est-ce que j'ai des attentes inférieures pour les élèves les plus en difficultés par rapport aux autres élèves ?

Est-ce que je n'ai pas tendance à poser des questions ouvertes à l'oral ou à demander de rédiger aux bons élèves et inversement à poser des questions fermées et à proposer des textes à trous aux élèves en difficultés ?

Sans toujours l'interroger, les enseignants tendent à renforcer les inégalités sociales en sur-orientant les élèves issus de classes populaires et de l'immigration vers des filières professionnelles. Les enseignants peuvent ne pas avoir conscience que nombre de fonctionnements ou d'attentes de l'école qui leur paraissent évidentes ne le sont pas pour leurs élèves ou leurs familles quand ceux-ci sont de classes populaires ou d'origine immigrés. Le fait de ne pas être assez explicite dans les attentes peut contribuer à générer des malentendus socio-cognitifs chez les élèves. Voir à ce propos : CNETESCO, Inégalités sociales et migratoires : comment l'école les amplifie ? - URL : <https://www.cnetesco.fr/fr/inegalites-sociales-et-migratoires-comment-lecole-les-amplifie/>