



Critiques de l'école et émancipations, vues par la sociologie de l'éducation et par les pédagogies critiques : convergences et divergences

Ghislain Leroy

 <https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=988>

DOI : 10.57086/lpa.988

Référence électronique

Ghislain Leroy, « Critiques de l'école et émancipations, vues par la sociologie de l'éducation et par les pédagogies critiques : convergences et divergences », *La Pensée d'Ailleurs* [En ligne], 6 | 2024, mis en ligne le 28 octobre 2024, consulté le 28 octobre 2024. URL : <https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=988>

Droits d'auteur

Licence Creative Commons — Attribution — Partage dans les Mêmes Conditions
4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Critiques de l'école et émancipations, vues par la sociologie de l'éducation et par les pédagogies critiques : convergences et divergences

Ghislain Leroy

PLAN

Introduction

Critiques de l'école et axiologies diverses du côté des sociologies de l'éducation

Pédagogies critiques et remise en cause par la pédagogie des dominations

Conclusion

TEXTE

Introduction

- 1 Sur les questions éducatives et pédagogiques, les champs que sont la sociologie de l'éducation et l'étude de la pédagogie dialoguent assez peu, constituant des espaces académiques et réseaux un peu hermétiques l'un à l'autre. Dans la continuité de la démarche de dialogue épistémologique mise en œuvre dans un de nos ouvrages (Leroy, 2022), nous souhaitons ici proposer quelques comparaisons entre les épistémologies sous-jacentes à la sociologie de l'éducation d'une part, et aux pédagogies critiques d'autre part. Cette démarche nous paraît d'autant plus intéressante que ces deux types d'approches scientifiques s'appuient toutes deux sur des visions critiques de l'ordre social et de l'école, jugées dans les deux cas inégalitaires et parcourus par des logiques de dominations. Est-ce pour autant que ces deux champs ont les mêmes visions des choses et appellent aux mêmes changements pédagogiques ? La question est complexe car les formes théoriques prises par la sociologie de l'éducation ou par les pédagogies critiques peuvent être elles-mêmes diverses.

Critiques de l'école et axiologies diverses du côté des sociologies de l'éducation

- 2 Penchons-nous sur les conceptions dominantes en sociologie des inégalités socioscolaires sur la question de la reproduction ou non des inégalités de classes sociales par l'école. Dans ce domaine, les choses sont généralement formulées ainsi. La société serait constituée de catégories ou de classes, inégalement situées. Contrairement au mythe républicain, l'école ne serait pas en mesure de bousculer fondamentalement les inégalités de classes initiales. En effet, elle valoriserait justement ce que ces dominants possèdent ; et consisterait ainsi à être une sorte d'instance de validation de ce qui lui préexiste. Malgré globalement le partage relatif en sociologie de l'éducation des éléments évoqués ci-avant, une lecture plus précise fait apparaître des lignes de tension. Selon certains sociologues, les inégalités hors l'école sont telles que l'idée même de les contrer par l'école relèverait d'un jeu de dupes. Seule une action politique permettant de réduire voire d'abolir les différences sociales réelles hors de l'école, serait efficiente. À la lecture de certains travaux, tel que l'ouvrage collectif dirigé par Bernard Lahire (2019) sur les différences sociales dans l'enfance, cette question mérite d'être posée. L'école pourrait alors être considérée comme une *illusio*, ne permettant pas de réduire les inégalités, n'en ayant pas le pouvoir. Les choses sont différentes si l'on pense que par une pédagogie réformée, on pourrait changer l'école, et donc la société.
- 3 Ces lignes de clivage correspondent à peu près à deux périodes dans l'œuvre de Bourdieu. Dans *Les héritiers*, Bourdieu et Passeron (1964) affirment dans leur conclusion que la mise en œuvre d'une « pédagogie rationnelle » pourrait permettre de contrer les inégalités socioscolaires. Il s'agit d'une démarche pédagogique prenant acte des différentes initiales, mais visant à les réduire, par une attention particulière aux moins bien dotés par leur milieu d'origine.
- 4 Toute une veine de la sociologie de l'éducation française jusqu'à nos jours s'est saisie de ce programme scientifique pour tenter d'identifier en quoi pourrait consister cette pratique pédagogique particuliè-

rement efficiente pour les enfants populaires. La bonne réforme pédagogique consisterait alors à parvenir à ce que les élèves les moins bien dotés par leur milieu d'origine, les plus éloignés du savoir, puissent progresser dans leur maîtrise par d'autres orientations pédagogiques, plus « inclusives » et moins excluantes vis-à-vis d'eux. L'émancipation par l'école est alors considérée comme crédible. Il peut alors s'agir de traquer les implicites, ou de focaliser l'attention, et l'action, du maître envers les moins bien dotés, pour qu'ils progressent le plus possible dans le temps ordinaire de la classe, avec des supports et un étayage enseignant efficient, indissociable de la croyance en leurs possibles progrès et l'abolition des différences. On peut évoquer les travaux de Garcia et Oller (2015) autour de la lecture. Critiques des approches socioconstructivistes qui négligeraient l'apprentissage du déchiffrement, elles ont elles-mêmes enseigné la lecture grâce à une pédagogie du décodage (dès la grande section de maternelle), avec des dictées de syllabes, tout en recourant également à la lecture à voix haute au CP ainsi qu'à des ateliers de renforcement pour les élèves les plus en difficulté, le tout accompagné d'un travail d'explicitation et d'aide aux parents (prêt de matériel notamment). On notera qu'une telle approche peut se mettre en place dans la société et dans l'école telles qu'elles sont. Cela ne signifie pas que ce type d'approche ne valorise pas la critique, mais que cette dernière est alors associée à la maîtrise des savoirs scolaires (qui peut d'ailleurs aboutir en partie à les discuter, mais en fin de processus), comme chez Viviane Isambert-Jamati (1990) :

lorsqu'ils se trouvent devant des enfants de professions libérales, de cadres supérieurs, de patrons, les instituteurs se donnent volontiers pour mission de les éclairer, presque de les bousculer. [...] Les instituteurs cherchent à démythifier cet univers de facilité, à moraliser les privilégiés, et à suggérer une volonté de réforme. Rien de tel devant les enfants d'ouvriers : on évite devant eux ce qui touche à l'économie, au travail et au rapport de classe (p. 167)

- 5 Le groupe Reseida (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages), fondé en 2001 à l'instigation d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex (équipe Escol, Paris 8), s'inscrit dans une telle démarche théorique. Il se

propose d'identifier les stratégies pédagogiques et didactiques favorisant une prise en charge plus adaptée aux élèves issus de milieux populaires. L'objectif est d'identifier les représentations, pratiques, gestes professionnels et méthodes pédagogiques particulièrement bénéfiques pour les élèves provenant de milieux socialement moins favorisés. Cela peut amener à une réflexion sur la formation des enseignants, laquelle actuellement ne leur fournirait pas les outils nécessaires, ni pour soutenir la réussite scolaire des élèves défavorisés ni pour combattre les préjugés déficitaires à leur égard. Dans une démarche théorique proche, nous explorons (Leroy, 2020) les moyens d'améliorer l'efficacité pédagogique envers les enfants issus de milieux populaires, dans les pratiques pédagogiques de l'école maternelle. Nous mettons en évidence des points clés tels que l'observation, l'attention portée à ces élèves (avant, pendant et après l'activité), ainsi que l'adaptation des supports et des méthodes de mise en activité des élèves, autant d'éléments susceptibles de rendre les pratiques pédagogiques quotidiennes plus efficaces pour les élèves faibles scolairement (ces orientations pouvant par exemple se concilier avec une approche pédagogique inspirée de Montessori).

- 6 On notera que Bourdieu, après *Les héritiers* (Bourdieu, 1964), ne développera pas plus avant la logique de « pédagogie rationnelle », insistant désormais davantage sur la question de la reproduction sociale par l'instance qu'est l'école, adoptant en un sens une vision plus désenchantée. La question est aussi en creux celle de l'arbitraire ou non des savoirs scolaires. Ne sont-ils que les attributs d'une classe dominante, justifiant leur domination ? Si tout le monde s'accorde à considérer qu'il est une part de contingence des savoirs valorisée à l'école, du fait notamment des rapports de force dans la définition des curricula (Forquin, 2008), on trouve néanmoins un certain nombre de sociologues de l'éducation qui considèrent que ces savoirs ont une « valeur » qui n'est pas que relative à la perpétuation d'une domination. On peut par exemple considérer que la possession des savoirs scolaires permet d'accéder à un ensemble de savoirs accumulés au cours du temps, ce qui ne serait pas sans lien avec un certain développement cognitif (Rochex, 1995). Position qui n'est pas sans parenté avec celle d'Hannah Arendt (1989), selon laquelle l'accès à la culture est une sortie de la minorité de notre individualité, une logique d'humanisation indissociable de l'accès à un espace public et

commun, qu'elle nomme politique (elle condamne par conséquent la remise en cause des savoirs culturels). Bref, pour résumer à très gros traits, selon les courants en sociologie de l'éducation, on peut soit croire en l'école et en son intérêt (cognitif ou culturel) pour tous (si elle met en œuvre une pédagogie rationnelle), dans la filiation des *Héritiers*, soit juger qu'elle n'est utile qu'aux classes dominantes pour assurer leur reproduction ou à vendre une illusion (dans une certaine filiation de l'idée de distinction – Bourdieu, 1979).

Pédagogies critiques et remise en cause par la pédagogie des dominations

- 7 Avec les pédagogies critiques, c'est potentiellement une autre analyse de la reproduction sociale, et de son éventuelle subversion, qui est proposée. Les pédagogies critiques sont des mouvements pédagogiques qui ont pour origine l'œuvre de Paulo Freire. Dans la deuxième partie des années 1960, ses travaux s'appliquèrent à mettre l'accent sur les moyens de se libérer des mécanismes d'oppression liés la structure de la société et qui sont au service des classes dominantes, pour la transformer radicalement. Pour Freire, l'éducation doit permettre la conscientisation, définie comme le processus critique permettant aux opprimés de comprendre la réalité d'oppression dans laquelle ils évoluent, mais aussi leur capacité à la transformer. Cette conscientisation relèverait de l'« empowerment » (pouvoir accru des individus ou des groupes, notamment d'agir sur leurs conditions d'existence). Les pédagogies critiques se développent dans la continuité de ces postulats théoriques de Freire, mais prennent des ramifications diverses : pédagogies critiques des dominations de classe, de genre, de « race », d'âge, etc.
- 8 En premier lieu, les pédagogies critiques ne réduisent pas les dominations à la domination de classes, dont l'analyse est souvent privilégiée dans la sociologie de l'éducation française. La pédagogie critique *queer* consiste par exemple en une critique de l'hétéronormativité. Cette dernière serait toujours déjà présente, invisibilisée mais diffuse et permanente, dans les écoles ordinaires. Selon Paul Preciado (2016), il ne faut pas se contenter d'une école « inclusive » qui chercherait à

réduire la différence (ou à proposer quelques rapides séances sur la question), mais remettre radicalement en question les normes oppressives qui seraient implicites à l'école ordinaire comme au cadre de la famille, pour voir en quoi ces institutions auraient une part de violence impensée :

La radicalité, ce serait de faire une critique de la norme comme axe de la pédagogie, faire une pédagogie anti-normative, au lieu d'inclure le différent. Dans le cas des normes de genre et de sexualité, il ne s'agit pas d'inclure l'enfant homosexuel ou transsexuel, mais de questionner la norme hétérocentrique et machiste du collège qui fait que toute dissidence de genre et de sexualité est perçue comme pathologique.

9 Il ajoute :

Que signifie une école inclusive avec une norme hétérocentrée ? Il manque une pédagogie radicale qui inclut l'incroyable hétérogénéité de tous les élèves. Il ne s'agit pas d'inclure ce qui est différent, mais de grandir dans un milieu pédagogique dans lequel l'hétérosexualité n'est pas une norme.

10 Les pédagogies critiques se penchent également, notamment, sur la domination des personnes racisées. La notion de « race », travaillée conceptuellement dans une perspective critique par les sciences sociales à partir des années 1970 et certains mouvements militants, met en lumière l'existence persistante d'un système de « privilège blanc » dans les sociétés occidentales. Tout comme dans l'approche féministe, la pédagogie critique de la race repose sur le constat d'une domination sociale, ici concernant les personnes de couleur blanche. Cette approche pédagogique vise à critiquer les discours de domination, tels que certains récits historiques invisibilisant le rôle ou le statut des noirs, et/ou à redonner du pouvoir d'agir aux populations opprimées. Comme pour l'approche féministe, cela peut impliquer de formuler des contre-narrations ou contre-histoires (Pereira, 2019), de produire un autre récit, par exemple de l'histoire états-unienne, sans invisibiliser, comme souvent le cas, le rôle central de l'esclavage dans la constitution de cette nation et de son pouvoir. Parmi les figures clés de ce mouvement, citons Antonia Darder, pédagogue critique antiraciste états-unienne, qui a réfléchi sur le rôle de la pédagogie

critique dans le monde de l'après 11 septembre. Ernest Morrell a étudié les utilisations critiques du hip-hop dans une perspective anti-raciste, notamment pour déconstruire son virilisme habituel dans les quartiers populaires (Morrell, 2008). Gloria Ladson-Billings, pédagogue états-unienne, se demande notamment comment enseigner à un public multiculturel (Pereira, 2017), et souligne l'importance de mettre en place des attentes élevées pour les élèves africains-américains, ainsi qu'un apprentissage indissociable du développement de la pensée critique. Plutôt que de se concentrer uniquement sur l'obsolescence des manuels ou leur manque de représentativité des antécédents culturels des élèves, les enseignants de l'étude de Ladson-Billings, rapportée par Pereira (2017), ont critiqué le savoir représenté dans les manuels et le système de financement inéquitable qui a conduit à ce que les étudiants de la classe moyenne disposent de textes plus récents. Ils ont rédigé des lettres aux rédacteurs des journaux locaux pour signaler la pénurie de ressources et ont également fourni des ressources complémentaires pour combler les lacunes des manuels.

- 11 Les pédagogies critiques peuvent aussi consister à remettre en cause les dominations relatives à la classe sociale. Nous sommes alors proches du constat de la (ou des) sociologie(s) de l'éducation¹. Sauf que les approches critiques vont parfois également questionner la relation pédagogique elle-même et la relation de domination qu'elle perpétue. Peuvent alors émerger des critiques de la position magistrale du maître qui peuvent être au rebours de la valorisation du rapport au savoir défendue par les sociologues de l'éducation, affiliée à l'idée de pédagogie rationnelle. Par ailleurs, les pédagogies critiques peuvent aussi porter une critique épistémologique de la hiérarchie bourgeoise des savoirs. L'approche critique peut juger les savoirs valorisés par l'école comme étant arbitraires, relatifs, position qui est au rebours de la vision des défenseurs de la pédagogie rationnelle et à tous les sociologues de l'éducation, comme Jean-Yves Rochex, qui attribuent une valeur cognitive aux savoirs scolaires. Aux États-Unis, au tournant du ^{xx}e siècle, les pédagogues progressistes opposent deux types d'éducation (Alix, 2019). L'éducation « traditionnelle » serait fondée sur la hiérarchie maître/élèves, reliée à l'apprentissage de la culture, livresque et intellectuelle, par et pour l'aristocratie (maintenant la domination sur les classes laborieuses). Cette éduca-

tion traditionnelle créerait des personnes égoïstes. Les pédagogues progressistes lui opposèrent une éducation « scientifique », qui s'attacherait davantage à la pratique qu'à la théorie intellectuelle, partant du concret, des activités réelles de la vie sociale tout entière orientée vers le bien commun ; dans le but de former des hommes et des femmes servant l'intérêt général et capables d'assurer le développement scientifique et industriel de la nation états-unienne, apprenant la démocratie dans et par la réalisation d'activités concrètes, qui ferait sens pour eux. Dans les perspectives de pédagogie critique féministe, la figure du scientifique détaché (un homme), travaillant sur des objets sociaux censés être « neutres », peut être considérée comme reproduisant un ordre social patriarcal invisibilisant les rapports de domination qui existent *de facto* et sur lesquels il s'appuie d'ailleurs pour produire sa propre science. Cela peut amener à prendre ici encore ses distances avec certains curricula hautement légitimes (qui auraient en réalité une dimension viriliste implicite).

- 12 Est-ce à dire que les approches critiques bousculent forcément les curricula actuellement légitimes à l'école ? Pas forcément si l'on considère par exemple que l'histoire peut être revue, et enseignée, en intégrant davantage la question des normes de genre. Georges Jablonski-Sideris (2018) s'interroge sur les liens entre enseignement de l'histoire et pédagogie *queer*, à travers l'exemple de l'étude des eunuques de Byzance, qui ne peut se faire sans la remise en cause d'une approche binaire des sexes et genres. De même, on peut proposer une géographie qui intègre la question de la domination des peuples autochtones (Blanc, 2020). La pédagogie critique est traversée par de multiples questionnements et il n'est pas de réponse univoque, sur ses relations aux curricula légitimes, au « savoir », sur la question des rapports enseignant/enseigné·e·s qu'elle valorise ou non. Sur ce dernier point : quel rôle l'enseignant doit-il adopter vis-à-vis des dominants et des dominés dans la classe ? On peut défendre l'intervention de l'enseignant pour protéger les élèves issus des groupes dominés mais aussi craindre qu'il joue alors un rôle dominant. Autre question : *quid* de l'usage de la pédagogie critique pour des étudiants socialement privilégiés, sachant qu'elle pour fonction originelle de conscientiser les opprimés ? On peut souligner l'importance que les dominants prennent conscience de leurs privilèges, en particulier les enseignants, qui peuvent alors devenir des alliés des

opprimés. Mais, sur ce point, Bell Hooks a étudié les résistances des dominants à prendre conscience qu'ils ont été éduqués pour être des oppresseurs (Hooks, 1989, p. 102).

Conclusion

- 13 Les sociologues de l'éducation sont généralement particulièrement sensibles aux questions de dominations de classes sociales. Certains d'entre eux poursuivent le projet théorique de Bourdieu et Passeron consistant à cerner les contours d'une « pédagogie rationnelle », ce qui suppose de croire que l'école, dans le monde tel qu'il est, pourrait parvenir à réduire voire abolir les inégalités. Des approches plus pessimistes, ou plus critiques, considèrent que l'école n'est qu'une instance de justification de la domination d'une classe sur une autre et ne peut pas significativement améliorer la lutte contre les inégalités sociales. Se jouent aussi en creux des rapports aux savoirs scolaires variés, considérés soit comme des apports cognitifs pour l'individu, soit comme des attributs de la domination. Du côté des pédagogies critiques, la question des dominations s'étend au-delà de la question de la classe. Les questions pédagogiques peuvent aussi être envisagées de manières multiples. Il est une grande variété de propositions théoriques, à la fois sur ce que doit être la relation éducative en classe, et les savoirs « enseignés ». Par rapport à la sociologie de l'éducation, les rapports sont complexes. En un sens, les pédagogues critiques ont une forme d'« espoir pédagogique » qui n'est pas sans rappeler la démarche de la pédagogie rationnelle. Ils pensent que la pratique pédagogique peut changer le monde et bousculer les dominations. Mais ils peuvent avoir une vision plus critique de la relation classique d'enseignement, qui reproduirait des rapports de domination (proches en cela de certains pédagogues libertaires). Ils cherchent alors à subvertir le rapport enseignant/enseigné, parfois moins fondamentalement interrogé par les « sociologues rationnels ». Par ailleurs, leur questionnement est aussi épistémologique et ils appellent à la constitution de savoirs « utiles » à la remise en cause des dominations (et non au service de leur reproduction), réactivant certaines réflexions de l'éducation nouvelle états-unienne du début du xx^e siècle notamment. Il y a là une parenté avec la vision des sociologues de l'école « reproductrice ». Ce parcours théorique permet de voir que l'émancipation et la critique des dominations

peuvent être associées à l'école telle qu'elle est, ou non, ou encore à l'école telle qu'elle devrait être. La perspective critique peut être considérée comme amenée par l'école et ses savoirs (Isambert-Jamati, 1990) ou comme devant découler de la critique de l'école et de ses savoirs.

BIBLIOGRAPHIE

- Alix, Sébastien (2019). L'éducation traditionnelle : émergence d'une catégorie polémique aux États-Unis. *Le Télémaque*, 55-1, 123-136.
- Arendt, Hannah (1989). *La crise de la culture*. Folio.
- Bernstein, Basil (1975). *Langage et classes sociales*. Minuit.
- Blanc, Guillaume (2020). *L'invention du colonialisme vert. Pour en finir avec le mythe de l'Éden africain*. Flammarion.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Minuit.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Garcia, Sandrine et Oller, Anne-Claudine (2015). *Réapprendre à lire*. Seuil.
- Forquin, Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Hooks, Bell (1989). *Talking Back. Thinking Feminist, Thinking Black*. South End Press.
- Jablonski-Sideris, Georges (2018). Pour une approche *queer* de l'enseignement historique dans l'éducation aux genres, sexualités et dans l'éducation à la santé. *Recherches et éducations*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6611>.
- Isambert-Jamati, Viviane (1990). *Les Savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Éditions universitaires.
- Lahire, Bernard (dir) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Le Seuil.
- Leroy, Ghislain (2020). « Ateliers » et activités montessoriennes à l'école maternelle : quel profit pour les plus faibles ? *Revue française de pédagogie*, 207-2, 119-131.
- Leroy, Ghislain (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. La Découverte.
- Morrell, Ernest (2008). Using Critical Hip-Hop in the Curriculum. Dans : Mica Pollock (dir.), *Everyday Antiracism. Getting real About Race in School*, 161-165. The New Press.
- Peirera, Irène (2017). *Banlieue populaire : la pédagogie pertinente* [Traduction d'un texte d'Heather Coffey, publié sur le site américain Learn NC], *Questions de classe(s)*,

[sses.org/banlieues-populaires-la-pedagogie-pertinente/](https://www.questionsdeclasse.org/banlieues-populaires-la-pedagogie-pertinente/).

Peirera, Irène (2019). Panorama international des pédagogies critiques. Dans : Laurence de Cock et Irène Pereira, *Les Pédagogies critiques*, 35-50. Agone.

Preciado, Paul (2016). Et s'il existait des collèves queer et trans..., *Questions de*

classe(s), 13. <https://www.questionsdeclasse.org/et-s-il-existait-des-colleges-queer-et-trans/>.

Rochex, Jean-Yves (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Presses universitaires de France.

NOTES

¹ Les travaux du pédagogue critique Paul Gorski, qui visent à déconstruire les représentations déficitaristes des enfants de milieux populaires, sont par exemple congruents avec nombre de travaux en sociologie de l'éducation sur ces mêmes questions.

AUTEUR

Ghislain Leroy

Professeur des universités en sciences de l'éducation, USPN, laboratoire EXPERICE.

IDREF : <https://www.idref.fr/227450140>