

Compte rendu de lecture

Sociologie des pédagogies alternatives

Ghislain Leroy

Éditions La Découverte,
2022, 126 pages, 11 euros



Faire une analyse sociologique de la pédagogie n'est jamais une affaire facile. D'un côté, la sociologie se présente comme une discipline analytique dont les cadres théoriques sont le plus souvent référés à l'ordre social. D'un autre côté, la pédagogie se présente comme une discipline prescriptive où on se soucie avant tout des mises en pratique par différents acteurs sociaux, principalement des professionnels de l'éducation, mais aussi par les familles (cette fois-ci, sous le titre de « *l'éducation familiale* »). C'est pourtant ce à quoi s'attelle courageusement Ghislain Leroy en relevant ce défi et en visant à comprendre à la lumière de la sociologie la diversité des pédagogies, depuis les pédagogies nouvelles, amorcées dès la fin du XIX^e siècle, jusqu'aux pédagogies critiques les plus actuelles.

Sur cette piste difficile, on doit rappeler les éclaircissements classiques d'Émile Durkheim. Pour lui, la pédagogie n'est pas une science, car elle n'a pas pour objet de connaître les fins de l'éducation et ses rapports avec l'état social. Elle est une « *théorie pratique* » en vue de déterminer « *ce qui doit être* », de fournir des « *préceptes de conduite* ». Elle est dans une position intermédiaire entre l'art et la science, ni un art comme pure manière de faire, ni une science au sens de la recherche désintéressée de la réalité des faits éducatifs. Elle relève d'une attitude mentale intermédiaire tout comme les théories médicales, politiques ou stratégiques. Dans l'analyse durkheimienne, la priorité est donc accordée à ce qu'il appelle « *une science de l'éducation* », qui repère les faits éducatifs, leurs causes et leurs effets, et plus précisément la genèse et le fonctionnement des systèmes éducatifs. C'est ce que propose Durkheim à propos de l'enseignement secondaire en France, dans une démarche historique qui articule l'analyse des institutions, des établissements, mais aussi celle des idées qui les traversent et, parmi celles-ci, les idées pédagogiques. C'est donc dire que cette science de l'éducation à dimension historico-sociologique ne se tient pas à l'écart des idées pédagogiques mais à condition de les prendre pour objet et, pourrait-on dire, de les mettre à distance analytique. Non seulement

Durkheim rappelle à plusieurs reprises que l'éducation est « chose éminemment sociale » mais aussi « que, par suite, la pédagogie dépend de la sociologie plus étroitement que de toute autre science » (texte de 1903 sur pédagogie et sociologie, reproduit in 1980, p. 92).

Ghislain Leroy est bien dans cette lignée¹. Il ne mentionne pas Durkheim mais il se réfère à une autre collègue, Anne Barrère, qui souligne les difficultés du dialogue entre sociologie et pédagogie. Il définit l'objet de son ouvrage : « ... une sociologie des pédagogies alternatives suppose de replacer l'émergence et le développement des dites pédagogies dans des contextes sociaux, agonistiques, sortant d'une approche seulement philosophique et abstraite » (p. 5). Dans le développement du texte, de nombreux exemples illustrent cette démarche sociologique : le rapport entre telle pédagogie et les classes sociales, posant la question des dominations, souvent masquées par la nouveauté de telle ou telle orientation, et repérant les dispositifs de lutte contre la difficulté scolaire, la place de la profession enseignante dans les pratiques novatrices et sa place dans la structure des classes, ou encore la perpétuation ou non de l'ordre social... Encore convient-il de délimiter l'objet en définissant le vocabulaire de « *pédagogie alternative* », même si elle recouvre des réalités très diverses : « une pédagogie qui, à un moment donné, émerge, étant défendue par certains acteurs ou groupes sociaux, pour des raisons que l'on peut identifier ». Mais c'est surtout une pédagogie qui s'affirme en rupture par rapport à des traditions éducatives et qui vise le renouvellement des pratiques, fréquemment au nom de l'intérêt de l'enfant. Ou même, dans les périodes plus récentes, une pédagogie « *subversive* », c'est-à-dire une pédagogie (qu'il faudrait encore conjuguer au pluriel) qui « vise à remettre profondément en cause l'ordre en place et la société telle qu'elle est à un moment donné » et qui, dans ses versions les plus critiques, cherche à se situer en opposition au capitalisme ou au néolibéralisme, et contre les oppressions et les violences.

Au premier plan, l'éducation nouvelle retient l'attention. Les discours qui la soutiennent, à dimension sans doute plus militante que scientifique, sont portés par des figures importantes de l'histoire de la pédagogie et par des mouvements qui se sont diffusés au niveau international, à la charnière entre le XIX^e et le XX^e siècles. La lecture est facilitée par des encarts sur l'itinéraire et les œuvres de ces auteurs célèbres, comme Célestin Freinet, Ovide Decroly, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet, Maria Montessori, Alexander Sutherland Neil. Pas d'homogénéités entre eux mais, néanmoins le souci commun de respecter l'intérêt de l'enfant (on ne dit pas encore le désir), de modifier la manière d'enseigner, moins verticale, incitant à l'activité propre, y compris avec le jeu, voire en favorisant ce qu'on appellerait aujourd'hui le groupe-classe. Pour autant, la contestation de l'ordre scolaire habituel en tant que tel ne fait pas partie des préoccupations de la plupart de ces auteurs, elle émane seulement de Neil qui préconise un type de non-directivité pédagogique. C'est dire que les projets relèvent plus d'une réforme de l'école, voire d'une préservation de l'autorité, sous les apparences de la souplesse éducative. Sous l'angle social, cela signifierait un maintien subtil, car souvent inaperçu, des relations dominants-dominés.

1. Il est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2.

Le développement des pédagogies dites nouvelles mène à un autre type de réflexion sur leurs usages dans les établissements scolaires ordinaires et leurs extensions dans les politiques publiques, ceci à partir du début du XX^e siècle. Diffusion des idées, voire des pratiques, avec un « *gain de légitimité toujours croissant de l'éducation nouvelle* », en lien avec la progression sociale de la psychologie puis de la psychanalyse. L'exemple de l'éducation pour des enfants autrefois désignés comme « *anormaux* » montre bien cette diffusion. Les circulaires ministérielles sur les classes de perfectionnement en 1909 témoignent de préoccupations sur l'individualisation, l'équilibre des activités, la place du travail manuel. Dans la période bien plus récente des années soixante/soixante-dix, ce sont encore ces classes qui bénéficient d'approches pédagogiques novatrices comme celle de la pédagogie institutionnelle par Vasquez et Oury, qui mettent en valeur la responsabilité des élèves dans le fonctionnement de la classe. L'auteur note encore les rapports nombreux entre éducation spécialisée et éducation nouvelle en citant Seguin, Descoedres et l'importance de Freinet. Un autre exemple bien significatif est celui de l'école maternelle française qui est perméable, plus que l'école primaire, à des pratiques nouvelles, appuyées par du matériel suscitant l'activité propre des enfants, en partie sous l'influence des idées de Montessori.

Il est toutefois difficile de repérer avec précision les influences de tel ou tel mouvement pédagogique sur les institutions et les pratiques, tant elles se traduisent par des coexistences plus que par de simples reproductions, en ce sens que les héritages et les transmissions s'opèrent par essaimage et par des voies multiples, difficiles à désintriquer (voir le tableau sur ce que l'auteur appelle un « *casse-tête méthodologique* » p. 46-47). Mais il en ressort qu'il y aurait eu une « *normalisation de l'alternatif* », si l'on prend l'exemple d'écoles devenues célèbres (École Decroly, La Source, collège Villeneuve à Grenoble), mais aussi le souci officiel de lier les réformes de l'enseignement et sa démocratisation après la Seconde Guerre mondiale, et les valeurs issues de l'éducation nouvelle. Peut-être le climat « *libertaire* » de la fin des années soixante est plus favorable à des expérimentations sous des formes ludiques ou autogestionnaires et même à des critiques de l'autorité dans les orientations de la pédagogie non directive (détaillées p. 32 avec plusieurs références, auxquelles nous sommes tentés d'ajouter l'analyse critique bien documentée de Georges Snyders, parue en 1973, certes plus philosophique que sociologique).

Plusieurs interrogations pertinentes prolongent ces jalons historiques. Ainsi, celle de savoir si, dans les contextes actuels du néolibéralisme entendu comme une emprise des valeurs de l'entreprise privée et l'entrepreneuriat, l'alternatif a encore sa place et si l'on peut parler d'une pédagogie néolibérale. Or, c'est un remodelage des valeurs pédagogiques qui intervient, sous forme de recherche d'efficacité, de responsabilité individuelle, d'autonomie, par exemple pour les enseignants qui sont sommés de pratiquer eux-mêmes de multiples évaluations. Paradoxalement, s'affirme aussi un discours officiel en faveur des innovations mais celles-ci sont fortement encadrées : « *ce sont désormais les thématiques "alternatives" les plus compatibles avec les doxas pédagogiques néolibérales défendues par le ministère qui sont les mieux accueillies* » (p. 40). À partir des années quatre-vingt, les pédagogies dites « *socio constructivistes* » peuvent être vues comme un certain prolongement des

pédagogies nouvelles, par exemple avec la notion de responsabilisation de l'élève dans la construction des savoirs (« *découvrir par soi-même* »), mais elles s'en démarquent par une exigence des apprentissages en cherchant un contrôle des résultats. Le cas de l'école maternelle et de l'évolution de ses modèles pédagogiques montre ainsi l'étiollement du modèle expressif que nous avons nous-mêmes étudié et, parallèlement, l'estompement des références à l'éducation nouvelle et le poids grandissant de demandes d'efficacité, au point que l'auteur y décèle un nouveau souci de performance infantile dès ces plus jeunes âges (dans son livre publié en 2020). Un autre questionnement concerne la lutte contre la difficulté scolaire : y a-t-il un recours possible aux pédagogies alternatives ? Des dispositifs peuvent s'y référer plus ou moins explicitement, en tout cas en proposant des mesures originales, comme l'appel à des groupes artistiques extérieurs à l'école, à des associations culturelles etc. C'est le cas de l'éducation dite prioritaire mise en œuvre au début des années quatre-vingt dans des zones géographiques où se concentrent le plus de problèmes sociaux et d'échecs scolaires. Mais celle-ci est loin d'être caractérisée de manière uniforme et l'appel à des « *activités détournées* » ne se traduit pas *ipso facto* par des améliorations des apprentissages. L'accompagnement à la scolarité est un autre aspect des aides qui visent la réussite scolaire. Mais, là encore, les actions varient entre les « *pédagogies du détour* », souvent vues avec réticences par les milieux populaires, et une tendance à la scolarisation croissante des mesures adoptées. Ces bilans précis sur les dispositifs mènent à une réflexion sur les rares travaux de sociologie critique qui mettent en jeu, avec de solides cadres théoriques, la pédagogie en tant que telle. La référence au sociologue britannique Basil Bernstein est devenue indispensable pour situer les pédagogies selon sa distinction entre pédagogie visible et pédagogie invisible. La pédagogie visible repose sur un mode de transmission traditionnel explicite, avec des contenus préalablement définis. La pédagogie invisible, au contraire, est une pédagogie dont le mode de transmission, plus diffus, repose sur des tâches globales et cherche à développer la personnalité de l'enfant². Ghislain Leroy rappelle mes propres travaux sur l'évolution de l'école maternelle où je me suis largement inspiré des cadres théoriques de Bernstein en m'interrogeant sur le rapport entre la pédagogie invisible de la maternelle et la connivence avec les valeurs de certaines couches des classes moyennes. Il a su prolonger ces travaux en visant les évolutions encore plus récentes qui valorisent à nouveau un modèle plus « *productif* » des activités infantiles.

Les travaux de Bernstein et ceux d'autres collègues britanniques sur le curriculum ont influencé les sociologues français dans les années soixante et soixante-dix. Dans une vive orientation critique contre l'idéologie de l'école libératrice, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont montré les profondes inégalités des étudiants face à l'enseignement supérieur et dans le fonctionnement de celui-ci. Mais ils se sont risqués à plaider pour une pédagogie dite « *rationnelle* » pour dépasser les inégalités issues principalement du milieu social et renforcées par le traitement scolaire. Une pédagogie rationnelle serait alors une pédagogie visant à subvertir l'ordre scolaire

2. Selon la propre expression de Bernstein, la règle latente de la pédagogie invisible serait la suivante : " *Things must be kept together*", c'est-à-dire « *les choses doivent être prises ensemble* ».

habituel en neutralisant les effets des privilèges socio-culturels. Une pédagogie qui expliciterait les moyens de la culture pour les classes populaires et qui serait alors un « *enseignement réellement démocratique* ». C'était dans leur livre de 1964 sur *Les Héritiers*, une proposition qu'ils n'ont pas reprise dans *La Reproduction* de 1970 ni développée ultérieurement. Mais cette question des modifications éducatives susceptibles de neutraliser les situations inégales d'apprentissage dans le cadre scolaire a donné lieu à de nombreux prolongements dont fait état l'ouvrage : travail d'explicitation, projets sociodidactiques... On pourrait alors soutenir une sorte d'éclectisme, c'est-à-dire une articulation entre les orientations de la pédagogie nouvelle avec ses propres valeurs (motivation, créativité des élèves...) et ces enseignements qui insistent sur le rapport au savoir et l'amélioration des apprentissages pour des élèves en situation d'inégalités sociales.

On peut encore chercher à connaître quels sont les « *acteurs de l'alternatif* », comme le fait le chapitre 5. Du côté des enseignants, quels sont ceux qui choisissent la voie d'une pratique différente ? Sans doute chez eux, le souci de l'engagement pédagogique, mais peut-être aussi une stratégie personnelle de distinction, soit dans des établissements particuliers que l'on suppose valorisants, soit dans des pratiques singulières. Des recherches sont sans doute à poursuivre sur cette voie, encore peu explorée. Des recherches qui relèveraient de la sociologie de la profession enseignante, pour des personnes ayant fait des choix d'exercice professionnel dans des conditions atypiques, comme l'avait amorcé le sociologue Jacques Testanière en 1988 à propos des enseignants de la lignée Freinet ou des adhérents au groupe GFEN. On pourrait poser la même question pour des enseignants qui s'investissent dans des parcours professionnels avec des enfants « *difficiles* » ou en situation de handicap et qui peuvent y trouver une réalisation de soi. Quant aux recherches sur les anciens élèves des enseignements alternatifs, par exemple dans des classes Freinet ou dans un établissement comme La Source, elles montrent généralement leur grand degré de satisfaction des pratiques qu'ils ont pu connaître.

Reste à ouvrir la boîte des pédagogies alternatives les plus actuelles et plus souvent celle des écoles privées alternatives. C'est l'objet du chapitre final. Sur ce point, qui ouvre de larges discussions possibles, les références présentées sont à la fois nationales et internationales. La question sous-jacente de l'auteur est la suivante : « *quelles pédagogies perpétuent actuellement l'ordre social et lesquelles cherchent à le combattre ?* ». Des écoles Montessori se développent dans de nombreux pays et manifestent un regain d'intérêt, avec les valeurs déjà notées dans les chapitres précédents (individualisation, autonomie) mais en articulation avec le souci de réussite, ce qui marquerait sa conciliation possible avec le néolibéralisme contemporain. L'auteur pose la question plus précise des éventuels renforcements des inégalités sociales de la petite enfance, par exemple dans des pratiques d'attente de la manifestation de « *l'intérêt* » de l'enfant. Le même type de questions dérangeantes peut être soulevé pour d'autres écoles, telles que les écoles Steiner-Waldorf, les écoles Sudbury, mais aussi pour des formes d'instruction en famille-IEF (on ne dit plus ici éducation familiale), ce qui suscite la question de l'acceptabilité sociale d'un détour de l'école publique vers le privé, ce qui n'est pas nouveau, mais surtout des formes de rejet de l'école tout court. Ajoutons qu'un tel dédain s'est manifesté de

manière particulièrement agressive au Brésil sous le régime du président d'extrême droite Bolsonaro, valorisant la famille au détriment du secteur public, ou défendant une école dite « *sans parti* », visant en réalité à contrôler les professeurs et les contenus d'enseignement. En poussant plus avant encore ce bilan des pédagogies différentes, l'auteur relève les pédagogies dites critiques en citant l'importance prise par le célèbre pédagogue brésilien Paulo Freire dont les pratiques innovantes ont d'abord concerné l'alphabétisation d'adultes en situation de domination sociale. Ces approches concernent encore les publics féminins, où il s'agit de « *traquer les inégalités genrées* » et, comme chez Freire, de développer une « *conscientisation* ». Dans le contexte mondial actuel, la montée en force de revendications issues de personnes à orientations sexuelles diverses, de personnes racisées, de personnes victimes de discriminations diverses font éclore des pédagogies telles que la pédagogie *queer*, la pédagogie critique de la race, la pédagogie décoloniale, l'éco-pédagogie critique. En fait, les articulations entre ces différentes pédagogies sont nombreuses et complexes mais elles ont en commun une dimension qui les distinguent des courants de la pédagogie nouvelle : fortement ancrées dans la réalité sociale, elles dénoncent les oppressions.

Dans sa conclusion, l'auteur revient sur la notion de pédagogie rationnelle qui avait été forgée par Bourdieu et Passeron dans leur livre de 1964 : « *une pédagogie qui mette au centre la question du progrès et de l'apprentissage des plus faibles* ». C'est cette voie qui lui paraît ouvrir la réflexion sur les liens entre pédagogies alternatives et inégalités en fonction des classes sociales. Dans ces conditions, certaines approches pédagogiques lui paraissent creuser les inégalités sociales et minoriser l'importance de l'accès aux savoirs. Sa position finale est à la fois optimiste et conciliatrice : « *aller sans idéalisme et à petits pas* » vers des pratiques utiles à ceux qui sont les moins pourvus d'avantages sociaux et promouvoir une pédagogie rationnelle qui puise ses ressources à la fois dans les héritages de l'éducation nouvelle et dans les voies ouvertes par la pédagogie critique contemporaine.

L'originalité et l'intérêt de l'ouvrage ne font aucun doute. Avec de nombreuses références comme le veut la collection « Repères », et dans une démarche qui combine approche historique et ancrage théorique dans la sociologie, il retrace les évolutions de la pédagogie nouvelle, novatrice puis institutionnalisée, et lance pertinemment les débats sur les pédagogies critiques actuelles. Peut-être peut-on finalement se demander où situer les pédagogies actuelles à l'égard des enfants en situation de handicap. Les exemples historiques ne manquent pas dans l'ouvrage, ils portent sur l'éducation nouvelle, ses valeurs et ses auteurs majeurs, et aussi sur les développements des approches Freinet, de la pédagogie institutionnelle et coopérative etc. Ceci montre clairement les rapports étroits entre le souci de rénovation pédagogique et l'enseignement aux élèves en difficultés diverses. Mais quelle place accorder maintenant à l'éducation inclusive, non traitée dans l'ouvrage ? Si l'on poursuit selon la veine durkheimienne évoquée au début de notre note, l'éducation inclusive en tant que phénomène social suggère une analyse de sa genèse, des institutions (publiques et privées) qui la soutiennent, de ses acteurs (militants et autres), si possible sur les plans national et international, intimement liés. La question reste néanmoins ouverte sur la pédagogie inclusive à prendre elle-

même comme objet à partir de pratiques observables ou de déclarations d'acteurs sociaux. Une nébuleuse de pratiques diverses ou des traits partiellement communs qui définiraient des orientations fondamentales³?

Éric Plaisance

Université Paris Cité, Laboratoire CERLIS

Université fédérale de l'État de Rio de Janeiro - UNIRIO

Références

- Durkheim, É. (1980). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France (plusieurs textes originaux à différentes dates : 1903, 1906, 1911).
- Snyders, G. (1973). *Où vont les pédagogies non directives ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Testanière, J. (1988). Des militants d'éducation nouvelle dans les zones d'éducation prioritaires. In P. Perrenoud, C. Montandon, *Qui maîtrise l'école. Politiques d'institutions et pratiques des acteurs* (pp. 75-89). Lausanne : Réalités sociales.

3. Nous engageons ces questions à titre prospectif, comme nous avons tenté de le faire dans un article en portugais d'une revue brésilienne, sous le titre suivant : Um currículo inclusivo é possível? *Revista Espaço do Currículo* (Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa), 2021, 14(1), 1-16. DOI: <[10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.58096](https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.58096)>