

Enseigner autrement ?

par Benoît Peuch

Éduquer l'enfant en respectant ses intérêts spontanés, telle est la proposition des pédagogies alternatives. Soumettant ces promesses à la critique sociologique, Ghislain Leroy montre qu'elles ne sont pas nécessairement émancipatrices et peuvent contribuer à reproduire les inégalités sociales.

À propos de : Ghislain Leroy, *Sociologie des pédagogies alternatives*, La découverte, 2022, 128 p.

La « méthode Montessori » bénéficie depuis quelques années d'un engouement croissant : en 2012, on compte 125 écoles Montessori en France¹ ; en 2021 ce chiffre s'élève à 200². D'autres approches pédagogiques dites « alternatives », comme celles de Freinet ou de Steiner, semblent aussi susciter l'intérêt d'un public de plus en plus large. Ce que ces approches ont en commun, c'est la volonté d'éduquer les enfants autrement, le projet d'une éducation plus émancipatrice qui s'efforcerait de soutenir les capacités créatives et expressives des enfants. Dans *Sociologie des pédagogies alternatives*, Ghislain Leroy propose de mettre ces ambitions à l'épreuve des recherches de terrain pour les examiner de façon objective et critique. Les pédagogies alternatives sont-elles aussi émancipatrices qu'elles le prétendent ? Sont-elles en mesure de réduire la reproduction des inégalités sociales ? Ces pédagogies, que nous avons pris

1 Marie-Laure Viaud, « Les écoles Montessori dans le monde », *Revue internationale d'éducation*, n° 76, dec. 2017.

2 Ce chiffre, cité dans le livre, provient de l'Association Montessori France (AMF).

l'habitude de réunir sous une même étiquette, partagent-elles les mêmes engagements idéologiques ?

Contre la pédagogie traditionnelle : des pédagogies nouvelles aux pédagogies critiques

Le point de départ de Leroy est une définition littérale de l'expression « pédagogies alternatives » : ce sont des *pédagogies*, c'est-à-dire des propositions théoriques et pratiques concernant les moyens d'éduquer, et elles sont *alternatives*, c'est-à-dire qu'elles prétendent faire autrement que ce qui se fait traditionnellement dans les institutions scolaires. Les critiques qu'opposent les défenseurs des pédagogies nouvelles à l'éducation scolaire traditionnelle sont multiples : ses méthodes (l'usage de manuels par exemple) sont jugées ennuyeuses et inefficaces, ses contenus d'instruction sont considérés comme élitistes et inutiles, son organisation hiérarchique et disciplinaire est dénoncée comme aliénante. En mesurant ces projets alternatifs à une échelle historique, Leroy rend compte de l'existence de deux courants forts différents : les pédagogies nouvelles et les pédagogies critiques.

Les pédagogies nouvelles naissent au début du XXe siècle. C'est dans ce courant que s'inscrivent des pédagogues aussi différents que Célestin Freinet, Maria Montessori, Ovide Decroly ou Alexander Sutherland Neill. D'après Leroy, cette tradition pédagogique s'accorde autour du projet d'une éducation respectueuse de la spontanéité naturelle de l'enfant. Ici, éduquer les enfants, c'est refuser de les faire travailler par obéissance ou par obligation : il s'agit plutôt de les encourager à agir par eux-mêmes en fonction de leurs propres intérêts. Une dimension très intéressante du livre réside dans la façon dont Leroy critique cette notion « d'intérêt spontané », faisant valoir qu'elle amène bien souvent à justifier des pratiques qui consistent moins à laisser l'enfant s'exprimer, qu'à le faire obéir sans qu'il sente le poids de l'autorité qui s'impose à lui, par exemple par des incitations bienveillantes. D'autre part, la notion d'« intérêt de l'enfant » présuppose souvent l'idée que ce que fait l'enfant spontanément quand on le laisse jouer librement (c'est-à-dire sans que l'on cherche à l'influencer) correspondrait à la libre expression de son caractère naturel. Leroy rappelle que les recherches sur la socialisation enfantine³ tendent à montrer que le développement du caractère individuel de l'enfant dépend largement du milieu dans

3 Wilfried Lignier et Julie Pagis, *L'enfance de l'ordre*, Le Seuil, 2017.

lequel il évolue depuis son plus jeune âge et que l'enfant qui joue librement a tendance à « recycler » des comportements et des évaluations propres à son milieu social.

Les pédagogies critiques, quant à elles, naissent à la fin des années 1960. Elles se nourrissent des propositions de Paulo Freire qui, dans sa *Pédagogie des opprimés* cherche à amener les individus à prendre conscience des inégalités sociales dont ils sont victimes – cette conscientisation des oppressions constituant la première étape d'un possible processus d'émancipation. Revenant successivement sur les pédagogies féministes, les pédagogies *queer*, les pédagogies critiques de la race, les pédagogies décoloniales ou encore les « éco-pédagogies critiques », Leroy rend compte d'approches peu connues qui illustrent la façon dont les pédagogies alternatives se renouvellent de nos jours autour de propositions très différentes de celles de l'Entre-deux guerres. Ces pédagogies accordent une place très importante aux activités artistiques (notamment le théâtre), souvent considérées par leurs défenseurs comme un moyen d'expression où il est possible de s'émanciper des normes dominantes, qu'elles soient patriarcales, hétéronormatives ou européenocentrées.

Une part importante du livre est consacrée à la question des implications idéologiques des pédagogies alternatives. Leroy montre d'abord que ces pédagogies sont loin d'être homogènes idéologiquement : certaines d'entre elles, comme celle de Freinet, sont franchement socialistes et s'efforcent de faire de l'enfant un individu capable de participer activement à la vie collective de la classe ; d'autres, comme celle de Montessori, sont beaucoup plus libérales en ceci qu'elles tendent à individualiser l'enfant en s'intéressant à ses performances plutôt qu'à ses capacités de coopération. L'approche sociologique de Leroy permet de préciser cette alternative idéologique par rapport à la question des inégalités sociales : là où les pédagogies « néolibérales » tendent à entretenir les inégalités d'un ordre social injuste fondé sur l'individualisme, la concurrence et la rentabilité, les pédagogies socialistes (que Leroy appelle plus volontiers « pédagogies subversives » ou « pédagogies rationnelles ») cherchent des moyens de rendre la société plus égalitaire.

Qui sont les acteurs engagés dans les pédagogies alternatives ?

Une des dimensions les plus originales du livre réside dans la façon dont l'auteur rend compte de l'état de la recherche sur le profil sociologique des acteurs engagés dans les pédagogies alternatives. Les éducateurs de ces pédagogies seraient plus fréquemment issus des catégories sociales dominantes. Ils seraient aussi plus âgés et plus expérimentés. Selon Leroy, ces formes de pédagogies permettraient également aux professeurs des écoles de valoriser leur travail et de compenser un manque de légitimité professionnelle qu'ils peuvent ressentir en exerçant un métier.

En abordant la question de leur formation et de leur façon de travailler, Leroy rend aussi compte de la mobilisation individuelle de la part des enseignants qui souhaitent s'engager dans ce type de pédagogies. Les théories éducatives à la base des pédagogies alternatives sont en effet peu représentées dans les formations de l'Éducation nationale, ce qui amène les professeurs à s'y former par eux-mêmes, notamment en se renseignant sur internet ou en finançant sur leurs fonds propres des stages onéreux qu'ils suivent sur leur temps libre. Par ailleurs, les pédagogies alternatives seraient parfois plus lourdes en préparation que les pédagogies traditionnelles : l'organisation d'évènements hors du commun (des voyages par exemple), la conception du matériel pédagogique utilisé ainsi que les exigences d'un travail d'équipe soutenu exigeraient des professeurs un investissement plus important dans leur travail.

La question du devenir des élèves bénéficiant de ces méthodes est aussi abordée. À ce niveau, les enquêtes de terrains débouchent sur des résultats ambivalents. D'un côté, ces élèves semblent mieux s'adapter à aux exigences de l'enseignement supérieur. Ils considèrent aussi parfois que ces pédagogies leur ont permis d'acquérir un esprit critique que l'éducation traditionnelle ne leur aurait pas donné. On peut se demander, toutefois, si ces évaluations ne sont pas l'effet de la façon dont les élèves intériorisent le discours pédagogique portées par leurs éducateurs. D'un autre côté, d'autres témoignages rendent compte des difficultés qu'ils peuvent éprouver quand ils se retrouvent brutalement confrontés aux méthodes

traditionnelles. « Après avoir fait un bond dans le paradis, tombée en enfer... »⁴, va jusqu'à dire une de ces élèves.

Au-delà de l'opposition entre l'alternatif et le traditionnel ?

Une dimension très intéressante du livre réside dans la façon dont Leroy s'efforce d'aller au-delà d'une opposition simpliste en s'interrogeant sur la façon dont les pédagogies traditionnelles peuvent assimiler certaines propositions des pédagogies alternatives. Leroy nous invite cependant à rester méfiants : si ces réappropriations existent, elles sont loin d'être neutres idéologiquement. Les approches traditionnelles ne conserveraient ainsi que les propositions les plus libérales et iraient même jusqu'à subvertir les approches les plus socialistes en les rendant plus individualistes et moins émancipatrices. Selon l'auteur, les approches socioconstructivistes (qui proposent notamment d'organiser l'instruction autour de situations-problèmes devant permettre à l'enfant de retrouver par lui-même ce qu'il doit apprendre plutôt que par transmission magistrale), qui inspirent les professeurs et les textes officiels depuis les années 1980, résultent de l'instrumentalisation libérale des pédagogies nouvelles. Le socioconstructivisme, nous dit-on, resterait tendu vers des objectifs d'instruction, d'efficacité et de performance et mettrait de côté l'ambition de lutter contre les inégalités sociales.

Cependant, si les pratiques traditionnelles peuvent être influencées par des propositions libérales et même, comme Leroy l'évoque brièvement, par des propositions conservatrices, on ne voit pas en quoi l'influence de propositions socialistes serait à exclure. Les acteurs de l'enseignement traditionnel n'ignorent pas l'existence des inégalités sociales et sont tout à fait capables de les prendre en compte lorsqu'ils cherchent des façons d'améliorer leurs pratiques. En fondant sa réflexion sur une opposition exclusive entre pédagogies néolibérales et pédagogies socialistes, Leroy ne se donne pas les moyens de penser finement les tensions dans lesquels les acteurs sont pris quand, par exemple, ils cherchent à réduire les inégalités sociales sans renoncer à l'ambition d'instruire les enfants de façon efficace. En poussant un peu plus la réflexion dans ce sens, il aurait peut-être été possible de présenter les pédagogies

⁴ Citation tirée de Henri Peyronie, *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif. Regard socio-historique sur une alternative éducative et pédagogique*, PUC, Caen, 2013.

alternatives comme des lieux d'expérimentations décentrés des institutions scolaires traditionnelles et qui permettraient de stimuler la réflexion des acteurs sur leurs pratiques (quels que soient, par ailleurs, les engagements idéologiques dans lesquels ils sont déjà engagés).

Par ailleurs, si la critique idéologique des pratiques semble tout à fait à propos ici, on regrettera que les descriptions que nous propose Leroy de ces pédagogies « rationnelles » qui entendent réduire les inégalités soient terriblement imprécises. Le seul exemple vraiment concret proposé concerne les expérimentations de Sandrine Garcia et Anne-Claudine Oller sur l'apprentissage de la lecture⁵. Mais l'exemple déçoit : on nous explique que cette pédagogie émancipatrice passe par un travail précoce du décodage, de dictées de syllabes, de lecture à voix haute et d'une approche différenciée permettant d'accompagner les élèves en difficulté. Présenté ainsi, on ne voit pas vraiment ce qui différencie la démarche de Garcia et d'Oller de celles qui se pratiquent actuellement dans les classes de CP les plus traditionnelles. Leroy semble aussi suggérer qu'une dimension de cette mystérieuse pédagogie rationnelle serait d'être une pédagogie « explicite » qui s'assure continuellement que l'enfant ait une conscience claire et distincte de ce qu'il est en train d'apprendre. Sans forcément remettre en cause cette proposition, on se demande une fois de plus, si cette pédagogie explicite se distingue de celle qui est expressément prescrite par les programmes officiels de l'éducation nationale actuellement en vigueur⁶. Malgré ces réserves, *Sociologie des pédagogies alternatives* reste un ouvrage fort stimulant qui illustre très bien le type d'éclairage critique que la sociologie de l'éducation peut proposer pour enrichir la réflexion pédagogique.

Publié dans lavedesidees.fr, le 1er septembre 2022.

5 Sandrine Garcia & Anne-Claudine Oller, *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*, Seuil, 2015.

6 Dans les programmes du Cycle 2 (CP-CE1-CE2), on ne compte pas moins d'une quinzaine de passages rappelant la nécessité d'assurer un enseignement explicite. En voici un exemple : « L'enseignement doit être particulièrement structuré et explicite. Il s'agit de donner du sens aux apprentissages, mais il faut aussi les envisager dans leur progressivité. Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. »