

## Les pratiques critiques des éducateurs – une approche ethnographique

Amélia Legavre (CRI Paris Descartes / OSC Sciences Po)

Amelia.legavredemay@sciencepo.fr

Nous présentons les résultats d'une recherche doctorale en cours en sociologie de l'éducation (dir. A. van Zanten, F. Taddéi). Sept classes et écoles ont été sélectionnées pour leur pédagogie « alternative », identifiée par leur appartenance à un réseau d'écoles revendiquant ou étant reconnu comme innovant. Notre terrain d'enquête se compose de quatre classes du système public (une classe expérimentale CARDIE, une classe du réseau Change Maker Schools Ashoka, une classe du réseau 3<sup>e</sup> type, et une classe affiliée à l'ICEM) et de trois écoles privées (une école du LabSchool Network, une école du réseau EUDEC, et une école affiliée au mouvement des Colibris). Chacun de ces terrains a fait l'objet d'une centaine d'heures d'observation, accompagnées d'entretiens avec les éducateurs et les élèves.

Un sous-axe de recherche a consisté à identifier, dans les pratiques, certaines caractéristiques de la pédagogie critique. En effet, il nous a moins été possible d'identifier des pédagogues « 100% critiques » que des *degrés* de pratiques critiques selon les classes. Nous avons ainsi pu observer quatre types de pratiques, liées par le même ressort critique, et inégalement réparties entre les classes.

Le premier type de pratiques critiques concerne la *conscientisation* des réalités sociales (Charlot, 1977, Karsenti et Lemieux, 2017, De Cock et Pereira, 2019). Du fait du jeune âge des élèves probablement, les enseignants n'évoquent pas frontalement leurs situations propres, mais proposent par exemple des « projets citoyens » permettant d'aborder en classe des thématiques sociétales. Nous noterons une approche souvent dépolitisée des problématiques sociétales (Comby, 2014). Le second type de pratiques critiques regroupe les activités de questionnement, de doute, de recherche, de remise en cause des informations présentés. Une posture de questionnement et tâtonnement de l'élève est encouragée en permanence par les remarques de certains enseignants, ainsi que par des activités dédiées telles que les recherches personnelles ou les projets scientifiques. Une *classification souple* des savoirs amenuisant la hiérarchie entre le savoir savant et le savoir de sens commun (Bernstein, 2007) facilitera la mise en perspective de celui-ci. Le troisième type de pratiques critiques porte sur le *pôle politique* de l'organisation pédagogique (Lahire, 2001). Toutes les écoles observées proposent des organes de décision collective sous forme de conseils. Nous verrons que s'ils permettent *de facto* la remise en question du *statu quo* concernant le cadre réglementaire, le pouvoir réel des élèves y est parfois limité (Viaud, 2012), ce qui peut avoir pour effet une démobilisation des élèves face à ces dispositifs. Nous verrons également que ces organes ne sont pas synonyme de socialisation politique (Percheron et Subileau, 1974, Vincent, 2004), et peuvent être déployés dans un souci de gouvernance. Enfin, un quatrième type de pratiques critiques repose sur la prise en compte des origines sociales des élèves dans un souci d'égalité des acquisitions (Isambert-Jamati et Grosppiron, 1984). Sur ce point

comme sur les précédents, les pratiques des enseignants diffèrent, dans leurs appréhensions des différences sociales et les éventuelles pratiques mises en place pour les pondérer, si situant sur une balance entre liberté individuelle et égalité.

### Bibliographie :

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: théorie, recherche, critique*. Presses Université Laval.

Comby, J. B. (2014). L'individualisation des problèmes collectifs: une dépolitisation politiquement située. *Savoir/Agir*, (2), 45-50.

Charlot, B. (1977). *La mystification pédagogique*.

De Cock, L., Pereira, I. (2019), *Les pédagogies critiques*. Agona.

Eggleston, J., 1970-1971. The Process of Curriculum Change. *Paedagogica Europaea*, 6(11-18).

Isambert-Jamati, V., & Grospiron, M. F. (1984). Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du " travail autonome" au deuxième cycle long. *Études de linguistique appliquée*, 54, 69.

Karsenti, B., & Lemieux, C. (2017). *Socialisme et sociologie*. EHESS.

Lahire, B. (2001). La construction de l'«autonomie» à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161.

Percheron, A., & Subileau, F. (1974). Mode de transmission des valeurs politiques et sociales: enquête sur des préadolescents français de 10 à 16 ans. *Revue française de science politique*, 189-213.

Viaud, M. L. (2012). La question de l'autorité au fil de l'éducation nouvelle. *Prévenir les violences à l'école*. Paris: PUF, 153-168.

Vincent, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses Universitaires Lyon.