

LES PEDAGOGIES ACTIVES : UN NON-SENS POUR CERTAINES FAMILLES.

LA PEDAGOGIE DU SENS NE FAIT PAS SENS POUR TOUS

Eric MANGEZ

Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale

UCL

Cette communication s'interroge sur les décalages qui peuvent naître entre les valeurs de l'école et celles de familles. Plus précisément, nous nous interrogerons sur les valeurs inscrites dans les modèles pédagogiques les plus valorisés aujourd'hui et les valeurs des familles de milieux modestes.

Un tel exposé devrait commencer par un questionnement sur l'origine sociologique – la genèse – des valeurs : d'où viennent les valeurs ? pourquoi l'école valorise-t-elle tel ou tel type de valeur ? Pourquoi les jeunes ou leurs parents sont familiers de certaines valeurs et moins d'autres ? Ou, plus exactement, pourquoi certaines catégories de jeunes ou de parents sont familiers de certaines valeurs, et d'autres catégories de jeunes ou de parents, d'autres valeurs ? A cette première question, nous dirons simplement que les valeurs ne peuvent être comprises que comme le produit de l'histoire de chaque personne et surtout de sa position dans les rapports sociaux et culturels. Les valeurs auxquelles on adhère de la manière la plus spontanée sont en fait en partie le produit d'une intériorisation de la position que l'on occupe dans la structure des capitaux culturels et économiques.

Quelles sont les valeurs de l'école ? Au fil de l'histoire, on peut identifier des valeurs différentes qui ont été, parfois en même temps, des moteurs idéologiques du système scolaire :

- le bon **ordre** des choses et des personnes (rester à sa place, respecter le maître qui est sur l'estrade, etc.) – registre domestique ;
- la **rentabilité** de l'investissement éducatif (développer des apprentissages efficaces notamment par rapport aux évolutions du marché de l'emploi) – registre industriel ;
- l'**équité** entre groupes sociaux (garantir l'égalité des élèves des différents groupes sociaux) – registre civique ;
- le développement de la **citoyenneté** (développer des compétences civiques à l'école) – registre civique ;
- l'**épanouissement** de chacun (se centrer sur l'intériorité des élèves, favoriser la créativité, l'imagination, l'originalité) – registre inspiré ;

Le modèle de l'ordre a fait son temps, il n'est plus présent dans les discours officiels, il est de moins en moins présents dans les représentations des enseignants. Cependant, dans les écoles, et dans certaines plus que d'autres, ce modèle existe encore bel et bien.

Le modèle de la rentabilité a toujours été présent dans l'école mais ses formes ont évolué. A une certaine époque, on a pu considérer que la maîtrise d'une compétence spécifique était une valeur sûre pour le marché. Aujourd'hui, la compétence la plus valorisée par le marché, à côté de connaissances très pointues, c'est la capacité à acquérir de nouvelles compétences. En ce sens, il y a pu y avoir une forme d'alliance entre d'une part cet impératif d'évolution continue (adaptabilité

comme facteur marchand) face aux marchés et aux technologies et d'autre part un objectif d'émancipation sociale (apprendre à apprendre comme facteur de démocratisation).

Le modèle de l'équité, présent depuis longtemps dans le système éducatif, a également évolué.

La dernière évolution est le passage de l'objectif d'égalité des chances à celui d'égalité des résultats à travers une inégalité de traitement.

Le modèle de l'épanouissement individuel est sans doute le plus récent. On peut bien entendu en voir les prémisses dans l'école Freinet ou Decroly, mais ces écoles sont longtemps restées à la marge du système éducatif. Aujourd'hui, et grosso modo depuis l'instauration du « rénové » (Van Haecht) ce modèle de l'épanouissement des personnes traverse tout le système scolaire, au niveau des discours en tous cas, autant des politiques que des enseignants. Il est également présent dans d'autres champs (la famille, certaines catégories du travail, ...)

C'est ce dernier modèle qui nous intéresse particulièrement car il prend de plus en plus de place dans les discours, notamment pédagogiques mais aussi dans les textes de lois : Les injonctions portées notamment par les psychopédagogues mais aussi par de nombreux intervenants (accompagnateurs pédagogiques, formateurs d'enseignants) promeuvent une pédagogie du sens. Il s'agit de mettre l'enfant au centre (Rayou, 2000), de donner sens aux apprentissages, de favoriser la créativité, l'imagination et l'esprit critique des élèves, de partir de leurs représentations dans une perspective socio-constructiviste. Cet ensemble discursif qui définit « un modèle expressif » (Plaisance, 1986) séduit et paraît indénouable : comment en effet dénoncer un modèle qui dit mettre l'enfant au centre ? Une autre caractéristique de ce modèle est qu'il semble résoudre la question de l'équité : tous sont égaux face à l'épanouissement individuel.

Mais sommes-nous réellement tous égaux face à ce modèle ? Il nous semble au contraire que la puissance de ce registre en tant que modèle d'action s'est construite notamment en s'appuyant sur l'illusion selon laquelle tous sont égaux face à la créativité, à l'imagination, bref, à tout l'univers inspiré qui d'ailleurs ne connaît pas la mesure. Autrement dit, ce modèle d'action a pu donner l'illusion de résoudre la question de l'équité alors qu'il ne faisait que la dissoudre ou l'esquiver (Van Haecht).

Par rapport au développement de ce modèle, on pourrait ainsi poser plusieurs types de questions :

- le modèle de la libération ne contribue-t-il pas à occulter l'objectif d'équité sociale ?
- ce modèle convient-il à toutes les catégories sociales ? Comment les diverses catégories sociales, et plus particulièrement les catégories les plus défavorisées, appréhendent-elles ce modèle ?

A partir d'entretiens qualitatifs avec des parents d'élèves du 1^{er} degré secondaire dans la région de Charleroi, nous cherchons à identifier certaines difficultés que ce modèle expressif pose en particulier aux familles défavorisées. Nous posons notamment l'hypothèse selon laquelle ce modèle participe au renouvellement de mécanismes de domination culturelle dans l'école. Pour mieux comprendre cette domination culturelle, notre analyse montrera que ce déplacement vers un modèle expressif passe par un certain effritement des dispositifs, des normes explicites et extérieures aux personnes au profit d'une valorisation des individualités - des intériorités (qui doivent être créatives, pleines d'imagination et d'esprit critique). Nous avons par ailleurs (Mangez, 2001) qualifié ce mouvement comme procédant à un déplacement des contraintes de l'action

allant de l'extériorité des dispositifs vers l'intériorité des personnes. Les dispositifs bien établis, universaux, parce qu'ils présentent une certaine forme de rigidité, parce qu'ils constituent des normes qui s'imposent de l'extérieur, sont considérés comme toujours susceptibles de brimer la créativité, l'imagination, l'esprit critique des élèves et trouvent dès lors difficilement leur place dans le cadre d'un modèle expressif – qui tend à faire place à des dispositifs plus souples, plus personnalisés, voire à se détacher de tout dispositif extérieur pour faire reposer l'action éducative sur l'intériorité des personnes. Cela implique non seulement une responsabilisation individuelle accrue mais aussi une habileté culturelle particulière. Et il va de soi que certaines catégories sociales sont plus facilement à l'aise dans un système valorisant l'expressivité personnelle (Kaufmann, 2001).

Plutôt que nous arrêter à la mise en cause de ces nouveaux standards pédagogiques, nous lancerons la réflexion à partir des questionnements suivants qui visent à maîtriser et réduire la domination culturelle à l'œuvre :

- à quelles conditions sociales et culturelles les milieux les moins enclins à s'approprier cette logique pédagogique peuvent-ils y trouver du sens malgré tout ?
- dans le travail en classe, quelles stratégies déployer pour identifier et pallier les difficultés propres des enfants issus de ces mêmes milieux ?