

Cahier de formation :

Les pédagogies radicales

Irène Pereira

2019

SOMMAIRE

Introduction : Osons une pédagogie réellement critique...

I. Concepts :

1. Qu'est-ce que la conscientisation

2. Les privilèges sociaux

3. La fragilité des privilégié-e-s

4. Qu'est-ce qu'un-e allié-e ?

II. Courants :

5. Une pédagogie critique publique

6. L'éco-pédagogie : une conscience planétaire

7. Eléments de pédagogie féministe

8. Pédagogie critique de la norme scolaire

9. La pédagogie queer

10. La pédagogie critique du handicap

11. La pédagogie anti-oppression

III. Praxis :

12. Décoloniser les savoirs

13. Oser faire entendre sa voix

14. Enseigner la justice sociale

NB : Cette brochure reprend des chroniques publiées dans le Courrier (Suisse) entre 2016 et 2019.

Introduction : Osons une pédagogie réellement critique

Méconnue dans l'aire francophone, la pédagogie critique constitue pourtant un vaste mouvement international aussi bien dans les pays latino-américains que dans le monde anglo-saxon...

Paulo Freire: au-delà de la pédagogie des opprimés.

La réception de l'œuvre de Paulo Freire semble s'être arrêtée dans l'aire francophone à sa méthode d'alphabétisation et à la conscientisation, c'est-à-dire à son livre *La pédagogie des opprimés*. Pourtant, le pédagogue brésilien a développé durant les années 1980-1990 une réflexion, qui a connu une réception dans de nombreux pays, sur la pédagogie appliquée dans les systèmes d'enseignements publics. Elle est en partie résumée dans son dernier ouvrage: *Pédagogie de l'autonomie* (Eres, 2013). Quelle est la particularité des idées de Paulo Freire concernant ces questions?

L'idée principale de Paulo Freire, c'est que l'éducation n'est jamais neutre. Le pédagogue critique a donc une visée politique à quelque niveau du système scolaire que l'on se situe. Mais il ne faut pas commettre d'erreur sur ce que veut dire politique: il ne s'agit pas de se réclamer d'un parti politique. L'idée est plutôt que l'éducation vise à favoriser l'émancipation des apprenants. Mais l'être humain étant un être social, l'émancipation individuelle est liée à une émancipation collective. L'éducation ne peut donc pas être détachée d'une visée de transformation sociale (praxis) orientée vers la justice sociale. C'est pourquoi la pédagogie critique vise la remise en question des oppressions de classe, de sexe et de racisation.

Durant les années 1980, Paulo Freire a essayé de répondre à des objections qui avaient pu lui être faites, en particulier sur le caractère avant-gardiste, au sens léniniste, de la pédagogie des opprimés. Il est en particulier marqué par sa rencontre avec le mouvement féministe noir américain. La pédagogie critique doit assurer le passage d'une conscience première à une conscience critique. La conscience première n'est pas nécessairement aliénée. La conscience première peut être une conscience révoltée par l'injustice. Il y a dans la conscience première un vécu de l'oppression qui constitue un savoir expérientiel. L'éducation ne vise pas à rompre avec cette expérience première, mais à lui donner les armes d'un savoir critique. La conscience critique analyse les situations d'injustice, non pas sous l'angle d'intentions individuelles, mais la rapporte à des structures sociales. On pourrait dire que les thèses complotistes réduisant la réalité sociale à la manipulation par quelques acteurs cachés relèvent d'une conscience première. Mais elles se fourvoient en ce qu'elles n'appuient pas sur une connaissance sociologique. Elles imaginent des individus là où il faut s'appuyer sur les sciences sociales pour dégager des rapports sociaux macro-structurels. Le capitalisme, ce n'est pas quelques individus, ce sont des rapports sociaux de classe.

Mais la conscience critique ne peut pas provenir d'un enseignement dogmatique. Paulo Freire est assez pragmatique en matière de pratiques pédagogiques. Il ne refuse pas que l'enseignant mette en œuvre des méthodes démonstratives ou expositives, si cela est plus efficace. Mais, il ne peut se limiter à cela. Il doit faire en sorte que les apprenants acquièrent un rapport critique à ce qu'ils ont appris. Pour cela, la pratique pédagogique centrale de la pédagogie critique est le dialogisme. L'enseignant doit avoir un rapport problématisé aux savoirs qu'il enseigne et il doit favoriser le questionnement chez les apprenants. Il ne s'agit pas d'un pseudo-cours dialogué où les élèves cherchent à deviner la bonne réponse qu'attend l'enseignant. Mais d'une communauté que forme l'enseignant et les élèves de réflexion critique sur les contenus du programme scolaire, les textes qu'ils lisent, l'actualité qu'ils analysent...

Les réceptions de l'œuvre de Paulo Freire.

Il n'est pas possible de détailler l'ensemble des courants sur lesquels Paulo Freire a eu une influence en matière pédagogique: pédagogies néo-marxistes (McLaren...), pédagogies féministes (bell hooks...), multiculturalistes (Joe Kincheloe...), interculturelle décoloniale (Catherine Walsh...)...

On peut mentionner en particulier dans cette continuité les travaux d'universitaires américains comme Ira Shor, Michael Apple ou Henry Giroux... Ce dernier est l'auteur, en particulier, dans les années 1980, d'ouvrages qui prolongent la pédagogie critique avec un ancrage encore plus marqué dans la théorie critique de l'école de Francfort. Henry Giroux admet la validité des théories de la reproduction sociale comme celles de Baudelot et Establet ou de Bourdieu. Mais, il les considère insuffisantes. Il introduit également dans son approche les théories de la résistance issue de l'ethnographie scolaire anglaise comme Paul Willis. La thèse de Giroux, c'est que l'école n'est pas qu'un lieu de reproduction, mais un espace de la lutte des classes. De ce fait, les enseignants peuvent mener une lutte contre-hégémonique à l'égard des idéologies au service des dominants.

1. Concept : Qu'est-ce que la conscientisation?

Passée aujourd'hui dans le langage courant, la notion de «conscientisation» a pourtant un sens très spécifique à l'origine.

La conscientisation: un processus.

Si Paulo Freire n'est pas le premier auteur à avoir utilisé la notion de conscientisation, c'est cependant sans doute à lui que l'on doit le fait que cette notion soit rentrée dans le langage courant. Pourtant, le sens s'en est affadi au point que l'auteur qui avait contribué à la populariser avait affirmé avoir renoncé à l'utiliser dès les années 1970. Aujourd'hui, l'expression est communément devenue synonyme de «prendre conscience».

Néanmoins, la conscientisation désignait pour Freire un processus éducatif très spécifique qui assure le passage de la «conscience naïve» à la «conscience critique». A différents moments de son œuvre, il distingue plusieurs formes de conscience. La terminologie utilisée connaît des variations, mais les notions de «conscience naïve» et de «conscience critique» sont les plus stables.

De la conscience naïve...

La notion de conscience naïve (ingénue) peut également être qualifiée de conscience quotidienne. C'est la forme de conscience qui correspond à l'expérience vécue du sujet. En théorisant des processus comme la manipulation ou encore l'invasion culturelle, par exemple, Paulo Freire pourrait laisser entendre que la conscience quotidienne est une conscience aliénée. Certes, la conscience naïve peut être fataliste, considérant que l'ordre injuste des choses est normal, et sans que le sujet se considère comme opprimé. Mais la conscience quotidienne peut être également une conscience rebelle. Le sujet a alors conscience de l'oppression qu'il vit.

Néanmoins, la limite de la conscience quotidienne est qu'elle tend à appréhender la réalité sociale en termes de relations interpersonnelles. Elle considère que les situations d'injustice que vit le sujet sont le résultat de relations interpersonnelles. Vu sous cet angle, le sexisme, par exemple, ne serait que l'effet du comportement de quelques individus machos. La manière dont la conscience quotidienne analyse la réalité sociale semble se situer au niveau de ce que la sociologue féministe Danièle Kergoat appelle les relations sociales.

Paulo Freire explique que la conscientisation consiste à connaître la raison d'être des choses. En effet, le savoir basé sur l'expérience est situé localement, alors que la connaissance scientifique suppose une généralité qui conduit à dépasser l'ici et maintenant.

... à la conscience critique.

La conscientisation s'appuie sur un processus pédagogique dialogique. Ce qui constitue la spécificité de la relation d'enseignement, c'est l'interaction entre des consciences par le dialogue. Mais il ne s'agit pas d'une interaction se limitant au partage d'expériences vécues. Il s'agit d'un processus dialectique entre des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques.

La conscience critique suppose la prise de conscience que les situations vécues d'oppression renvoient à des réalités sociales systémiques. Cela signifie qu'un groupe social peut se trouver en situation d'inégalité et de discrimination dans différents domaines de la vie sociale: emploi, logement, espace public, espace domestique, loisirs... Ainsi, le sexisme n'est pas qu'une relation interpersonnelle, il renvoie à ce que Danièle Kergoat, à la suite de Marx, appelle des «rapports

sociaux». Un rapport social étant une tension qui divise la société entre des groupes sociaux antagonistes.

Il est possible néanmoins de distinguer deux niveaux dans la conscience critique: la conscience critique «culturelle» et la conscience critique «matérialiste». Danièle Kergoat distingue au sein des rapports sociaux trois niveaux: oppression, domination et exploitation. La conscience critique culturelle se situe au niveau de l'oppression. Elle analyse les rapports sociaux comme le résultat de l'existence de représentations ou de normes sociales qui génèrent des comportements discriminatoires sources d'inégalités sociales.

L'approche matérialiste refuse le «réductionnisme culturaliste». Cette expression désigne le fait de se limiter dans l'analyse des phénomènes sociaux aux dimensions culturelles, sans prendre en compte l'organisation sociale matérielle. L'approche matérialiste, sans nier l'existence des dimensions culturelles, est plus radicale. Elle ne se limite pas aux discours, mais s'appuie sur l'étude de la réalité des pratiques sociales.

Pour expliquer les inégalités sociales, elle s'intéresse à la manière dont le travail (et pas seulement l'emploi) est divisé. Par exemple, dans le cas des femmes, ce qui maintient le sexisme ne relève pas seulement de représentations, mais également de contraintes matérielles. En effet, lorsqu'il s'agit de décider de qui va rester à la maison pour s'occuper des enfants et qui va faire des heures supplémentaires dans le couple, l'inégalité de salaire entre les hommes et les femmes va venir peser sur les choix individuels, indépendamment des représentations individuelles, pro féministes ou pas, des personnes.

2. Concept : Les privilèges sociaux

Dans plusieurs pays, la notion de «privilège» est de plus en plus mobilisée pour effectuer une critique sociale des discriminations et des inégalités. Elle est également utilisée dans les courants actuels de la pédagogie critique.

La théorie des privilèges.

La notion de privilège a été élaborée dans le sens qui nous intéresse ici par la féministe Peggy McIntosh en 1988 pour désigner à la fois le privilège masculin et blanc dans la société américaine.

La notion de privilège social désigne dans ce sens un avantage que tire une personne du fait de sa position dans la structure sociale. Le privilège social fonctionne indépendamment du fait qu'un individu soit en accord ou en désaccord avec le système social. Un homme «proféministe», lorsqu'il passe un recrutement d'embauche, possède un privilège social structurel sur les femmes qui se présentent à ce même recrutement, indépendamment de ce qu'il pense de l'organisation patriarcale de la société.

Le système croisé des privilèges a été nommé «kyriarchie» par la féministe et universitaire Elisabeth Schüssler Fiorenza. La kyriarchie est un système qui désigne un ensemble formé par différents rapports de domination sociaux: de sexe, de racisation, de classe sociale ou encore lié au handicap... L'idéal type du privilégié est donc un homme blanc de classe moyenne ou supérieure, hétérosexuel, cisgenre et valide. Un même individu n'est donc pas nécessairement privilégié dans tous les systèmes.

Les enseignant-e-s dans le système de privilèges.

Utilisée en formation, la pédagogie critique (issue de Paulo Freire) invite les enseignant-e-s à prendre conscience de leur position sociale dans le système de privilèges et du fait que, sans le vouloir, ils/elles peuvent reproduire des comportements discriminatoires qui contribuent à accroître les inégalités sociales.

En effet, les enseignant-e-s, quel que soit leur milieu social d'origine, maîtrisent un capital culturel scolaire qui est celui des classes moyennes supérieures. De fait, dans le système scolaire français, ce sont les enfants d'enseignant-e-s qui réussissent le mieux, tandis que les enfants issus des classes populaires ont une forte probabilité d'être en difficultés scolaires.

Mais en même temps, la pédagogie critique s'appuie sur la position sociale des enseignant-e-s pour les aider par analogie à prendre conscience de certaines situations de discrimination. Ainsi, une grande proportion des enseignant-e-s sont des femmes. De fait, elles ont l'expérience des discriminations que subissent les femmes. Elles savent ce que cela fait par exemple de supporter des propos sexistes. Par analogie, elles peuvent s'imaginer – même s'il y a des différences – ce que peut ressentir une personne qui doit supporter des propos homophobes ou racistes même si elles n'appartiennent pas à ces groupes.

L'expérience sociale des enseignant-e-s peut également être mobilisée face à leurs élèves. L'enseignant-e peut par exemple évoquer sa trajectoire sociale et comment il/elle a pu – si il/elle vient d'un milieu populaire – réussir à comprendre les codes scolaires. A l'inverse, il/elle peut également – en tant que privilégié-e au sein du «système de race» – expliquer pourquoi il/elle s'oppose au racisme systémique en dépit de ses privilèges sociaux afin de conscientiser les élèves socialement privilégiés dans ce système.

L'enseignant-e face à ses préjugés. La position sociale des enseignant-e-s les conduit souvent à adopter un regard ethnocentrique face aux élèves et aux familles de milieux populaires et/ou immigrés. A la position sociale correspond en effet une certaine expérience sociale. On appelle «classisme» la discrimination que subit un individu du fait de sa classe sociale.

Les familles de milieux populaires sont accusées d'être démissionnaires, de ne pas s'occuper de leurs enfants, de laxisme... Ce jugement négatif se redouble lorsqu'a fortiori il s'agit d'élèves et de parents d'origine immigrée. Dans ce cas, pèse le soupçon que la culture d'origine ne favorise pas la réussite scolaire de l'élève et qu'elle constitue un handicap.

La pédagogie critique rejoint les analyses effectuées en sociologie critique pour montrer comment les codes que maîtrisent ou non les familles ont un effet sur leurs positions sociales. C'est ce que Bourdieu avait appelé le «privilège culturel».

Cela doit par conséquent conduire les enseignant-e-s à veiller à ne pas universaliser les codes sociaux qu'ils/elles maîtrisent. Ils/elles doivent ainsi être attentifs/ves à expliciter à tous les élèves qui sont culturellement éloignés de l'école, du fait de leur milieu social ou de leur origine migratoire, les attentes de l'école.

Les enseignant-e-s ont tendance également à avoir des attentes différenciées en fonction du milieu social des élèves: ils/elles ont tendance à donner aux élèves dans les zones de ségrégation socio-ethnique des enseignements de niveau moindre. De même, à notes égales, en France, ils orientent plus facilement les élèves d'origine populaire, en particulier immigrés, vers des filières professionnelles.

3. Concept : La fragilité des privilégié-e-s

La notion de «fragilité» a été conceptualisée pour mettre en valeur un certain nombre de comportements des personnes socialement privilégiées auxquelles on parle d'oppressions sociales. A l'inverse de cette posture se situe celle de l'allié-e.

Pourquoi est-ce si difficile de parler des privilèges sociaux?

La notion de «privilège social» a été conceptualisée par la féministe Peggy McIntosh et désigne un avantage dont bénéficie une personne du simple fait de sa position sociale. Il n'est pas besoin d'être favorable à un privilège social pour en bénéficier.

Néanmoins, les personnes qui présentent la théorie du privilège social se voient souvent confrontées à des réactions qui peuvent paraître surprenantes. Les personnes socialement privilégiées, au lieu d'appréhender cela comme une réalité sociale, le perçoivent comme un fait individuel qui les culpabilise.

Cette réaction a été analysée par Robin DiAngelo, enseignante en éducation multiculturelle à Westfield State University, sous le terme de «fragilité». Les stratégies de préservation du confort mental. Robin DiAngelo s'est plus particulièrement intéressée à la «fragilité blanche», mais son analyse reste valable quel que soit le type de privilège social que l'on traite: sexiste, classiste, raciste, validiste...

Elle distingue plusieurs situations et les raisons de la réaction négative qu'elles suscitent. Ainsi, lorsqu'une personne socialement opprimée énonce l'existence objective de cette inégalité sociale, elle questionne le besoin/droit au confort mental des personnes socialement privilégiées.

Remise en cause de l'idéologie de la méritocratie

Lorsqu'elle affirme que le point de vue des personnes socialement privilégiées pourrait être influencé par leur position dans la société, DiAngelo met en cause leur prétention à l'objectivité et à se constituer comme le point de vue universellement légitime. En renvoyant ainsi le sujet à son groupe social d'origine, elle remet en question sa propension à se considérer comme un individu. En outre, le fait de suggérer un lien entre inégalités sociales et origine sociale constitue une remise en cause de l'idéologie de la méritocratie.

La posture de l'allié-e. A cette réaction de fragilité, qui vise à préserver le confort mental des privilégiés, les militant-e-s anti-oppression opposent la posture de l'allié-e. Un-e allié-e est d'abord une personne à l'écoute de la parole des premier-e-s concerné-e-s et qui respecte celle-ci. Cette perspective dérive des épistémologies des «savoirs situés», qui privilégient l'analyse de l'expérience de leur propre oppression par les opprimés eux-mêmes.

Ne pas dénoncer la véhémence et s'auto-éduquer

La posture d'allié-e implique l'humilité d'agir en soutien d'une cause, sans se mettre en avant à la place des personnes directement concerné-e-s. Ainsi, la personne alliée n'essaiera pas de leur faire la leçon en leur expliquant comment ils/elles doivent défendre leur cause, pas plus qu'elle ne dénoncera leur véhémence ou leur énervement dans la défense de cette cause. Ce que les féministes appellent le tone policing en anglais, qui en français se traduit par le fait de qualifier les féministes d'«hystériques».

De même, un-e allié-e ne dénoncera pas les stratégies de passing qui consistent, pour une personne issue d'un groupe discriminé, à adopter l'apparence d'un groupe socialement privilégié. Car ces stratégies sont mises en œuvre pour tenter d'échapper aux violences sociales.

L'allié-e est également une personne qui s'efforce de s'auto-éduquer. Avec internet, il est possible d'avoir accès à des blogs ou des chaînes Youtube, où des personnes décrivent les oppressions qu'elles subissent et les analyses qui en découlent: personnes queer, militantes afroféministes... Un-e allié-e n'épuise pas les premier-ère-s concerné-e-s avec des questions dont la réponse peut être obtenue par d'autres moyens. Et lorsqu'il ou elle interroge les personnes concernées, il ou elle écoute la réponse de bonne foi et non en cherchant la contradiction à tout prix.

Dépasser ses réactions de fragilité

Une personne allié-e est également quelqu'un qui fera l'effort d'intervenir pour convaincre les membres des groupes privilégiés auxquels elle appartient afin d'agir en solidarité. C'est également une personne qui ne craint pas de s'exposer publiquement pour dénoncer une oppression.

Il appartient à chacun, en fonction de sa situation de privilège social, d'essayer de dépasser ses réactions de fragilité et d'œuvrer dans la mesure du possible à être un-e allié-e afin de renforcer la lutte pour une justice sociale globale.

4. Concept : Qu'est-ce qu'un-e allié-e ?

Qu'est-ce qu'un-e allié-e? Cette notion est utilisée dans certains milieux militants pour désigner une personne qui ne subit pas directement une oppression, mais qui désire soutenir dans leurs luttes les personnes directement concernées. Il existe toute une réflexion militante autour de la posture de l'allié-e.

Etre un ou une allié-e n'est pas une position sociale.

On n'est pas allié-e comme on est une femme ou un homme, une personne de milieu populaire ou de classe moyenne supérieure. Etre allié-e, c'est un choix éthico-politique. C'est faire le choix, alors que l'on bénéficie de certains privilèges sociaux, de les considérer comme injustes et d'aider à lutter contre les inégalités sociales et/ou les discriminations qui y sont liées.

Néanmoins, l'allié-e a une position sociale qui n'est pas la même que celle des personnes directement concernées par la lutte sociale en question. La posture éthique de l'allié-e suppose de reconnaître l'autonomie des luttes. Cela signifie que les décisions prises dans le cadre des luttes le sont par les personnes les premières concernées.

Ce que n'est pas l'allié-e

L'allié-e n'est pas là pour parler à la place des personnes les premières concernées. Parce que, par définition, les personnes socialement opprimées sont des personnes qui n'ont pas accès à la parole. Or parler à leur place équivaut à les renvoyer à l'impuissance, à les condamner au silence.

Ce n'est pas non plus, de ce fait, une personne qui prend toute la place sous prétexte d'aider à la lutte ou de protéger les personnes concernées. Ce qui reviendrait à rejouer une position paternaliste.

Ce n'est pas non plus une personne qui, sous prétexte d'intérêt pour la thématique de la lutte en question, passe son temps à poser des questions et à chercher des débats avec les personnes les premières concernées, quand il existe une quantité de documents accessibles en ligne sur le sujet en question. L'allié-e n'est pas une personne qui théorise sur et exploite la vie des personnes les premières concernées.

Quel est alors le rôle de l'allié-e si elle ou il ne peut pas prendre la place des personnes les premières concernées?

Le rôle de l'allié-e

L'allié-e est d'abord une personne qui effectue par elle-même un travail pour se conscientiser sur ses privilèges sociaux. Etre un-e allié-e est une éthique parce que c'est d'abord un travail sur soi.

L'allié-e a un rôle important, mais ce rôle est différent de celui des personnes les premières concernées. L'allié-e est une personne qui réfléchit à la position depuis laquelle elle parle et agit.

De ce fait, en premier lieu, l'allié-e a un rôle relatif à son groupe d'appartenance. Sa position consiste par exemple à essayer de convaincre d'autres personnes de soutenir la lutte des personnes concernées ou encore à répondre aux objections faites par des personnes appartenant à des groupes dominants.

L'allié-e a aussi un rôle précieux dans le dévoilement des stratégies de domination. Du fait qu'elle ou il a accès à des aspects du monde social qui échappent aux personnes les premières concernées.

Pensons par exemple aux hommes qui ont accès au monde de l'entre-soi masculin dans lequel, par définition, les femmes n'ont pas leur place.

L'allié-e s'est également une personne qui «agit avec» afin d'aider à développer la capacité du «pouvoir d'agir» des personnes les premières concernées.

De l'allié-e à l'alliance

Si la posture de l'allié-e est importante, c'est qu'elle est la condition sine qua non de l'alliance. En effet, il n'y a pas d'opprimé-e-s ultimes: tout le monde a à faire le travail sur soi de réfléchir à sa posture pour pouvoir être un-e allié-e.

Mais l'alliance suppose une reconnaissance mutuelle. Certain-e-s exigent l'alliance à sens unique, sans reconnaissance des autres oppressions. Certain-e-s acceptent ces alliances par mauvaise conscience: ce sont souvent les plus privilégié-e-s.

Or, ce type d'alliance se fait au détriment de personnes qui subissent des discriminations multiples. Par exemple en s'alliant au nom de la classe sociale et en considérant que le sexisme est secondaire. Ou en s'alliant au nom de l'anti-racisme tout en estimant que les luttes LGBTQI sont accessoires. Ou encore en s'alliant au nom du féminisme, mais au détriment de l'antiracisme. Dans tous ces cas de figure, les alliances se font aux dépens de certain-e-s...

C'est pourquoi une des responsabilités de l'allié-e est de réfléchir avec qui il ou elle va s'allier. Car si les premières concernées occupent une certaine place sociale, elles et ils ne parlent pas toujours de la même voix, ne soutiennent pas forcément les mêmes positions. Il faut se méfier de celles et ceux qui prétendent parler pour toutes et tous alors qu'ils ou elles ne représentent que les intérêts d'une faction bien délimitée des personnes les premières concernées.

5. Courant : Une pédagogie publique critique

La «pédagogie publique critique» désigne un courant de la pédagogie en Amérique du Nord qui connaît un regain d'intérêt depuis l'arrivée au pouvoir de Donald Trump.

Une pédagogie des discours publics hégémoniques

La pédagogie publique critique a été entre autres théorisée par le pédagogue critique étasunien Henry Giroux. Elle vise en particulier à développer trois axes d'intervention. Le premier est l'analyse de la construction du discours public hégémonique ou, dit autrement, de l'idéologie dominante – ou plutôt même des idéologies de domination.

La pédagogie publique s'intéresse aux discours publics comme formes d'éducation à destination de la population. Elle se propose de les analyser dans leurs pratiques pédagogiques. Ces discours publics peuvent être ceux du pouvoir politique, des industries du divertissement ou encore la communication d'entreprise.

Elle analyse comment ces discours construisent une représentation classiste, sexiste ou encore raciste de la réalité sociale. La pédagogie publique critique analyse comment l'Etat ou les entreprises font adhérer les citoyens aux représentations néolibérales du monde.

Aux Etats-Unis, elle s'intéresse par exemple à l'étude de la construction d'une adhésion à l'intervention des Etats-Unis en Afghanistan ou en Irak. Elle analyse actuellement la manière dont, par exemple, Donald Trump tente de construire auprès du public l'adhésion à sa politique anti-immigration. Il est possible sur ce plan de lire en ligne sur le site Internet d'Henry Giroux (www.henrygiroux.com) des textes qu'il a rédigés sur ces différents sujets.

Une pédagogie des discours contre-hégémoniques

Mais la pédagogie publique critique ne se contente pas d'analyser l'idéologie dominante. Elle ne présuppose pas l'existence d'une sphère publique citoyenne totalement aliénée par une propagande dominante.

Elle a de ce fait dépassé la conception uniquement «vaccinatoire» de la critique des médias pour s'appuyer également sur les apports des Cultural studies. En effet, l'Ecole de Francfort, avec la notion d'«industrie culturelle», avait dessiné un schéma de la critique des médias considéré comme trop monolithique car n'accordant pas de place à la diversité de la réception et à l'agentivité des acteurs capables également de produire des contre-médias.

La pédagogie publique critique s'intéresse également à étudier les contre-discours, qui se présentent comme des pédagogies qui visent à déconstruire le discours dominant et/ou à proposer un discours alternatif. Elle étudie l'existence d'espaces publics oppositionnels qui se développent entre autres sur Internet, via par exemple les chaînes de vidéo en ligne.

Néanmoins, une telle approche nécessite d'établir une distinction entre les contre-discours conspirationnistes et les contre-discours relevant des sciences sociales critiques. Ce qui permet de faire la différence tient au fait que les contre-discours critiques s'appuient sur une analyse structuraliste de la réalité et non pas sur une théorie conspirationniste de la manipulation.

Cet aspect de la pédagogie publique critique a été en particulier développé par le philosophe Douglas Kellner, qui a travaillé entre autres sur les espaces publics oppositionnels sur Internet.

Une production de discours contre-hégémoniques

La pédagogie publique critique se propose également de produire des discours contre-hégémoniques qui visent à déconstruire le discours dominant et d'avancer des alternatives à ce discours. De ce fait, la pédagogie publique critique possède des points communs avec l'éducation populaire. Elle s'en rapproche par le fait qu'elle cherche à s'adresser aux citoyens et à produire un changement social émancipateur.

Elle s'en distingue néanmoins, puisqu'il s'agit d'une production universitaire. Elle repose sur une méthodologie de recherche universitaire dans l'analyse des discours hégémoniques et contre-hégémoniques.

Mais elle se démarque des modes d'approche universitaire classiques, dans la mesure où ces recherches visent à être diffusées auprès du grand public, par des méthodes d'éducation populaire, de manière à produire un effet contre-hégémonique. Cela signifie que les pédagogues publics critiques étudient la pédagogie publique, mais en produisent également.

Parmi les exemples de sites Internet consacrés à la pédagogie publique critique, on peut citer The Freire Project (www.freireproject.org), qui propose un ensemble de ressources sous forme de textes, de vidéos ou encore de revue en ligne.

6. L'éco-pédagogie: une conscience planétaire

L'éducation à l'environnement a été intégrée au curriculum de nombreux pays. Pour autant, cela ne signifie pas qu'il y ait un consensus sur cet enseignement.

Quelques distinctions

La notion d'environnement implique une approche qui s'appuie sur les sciences de la nature et qui tend à laisser de côté les problématiques sociales et politiques. Celle d'écologie s'inscrit dans une filiation plus philosophique. Le mouvement écologiste naît en tant que courant politique dans les années 1970. Cette dimension plus politique de l'écologie fait qu'elle apparaît comme moins consensuelle; c'est une notion qui peut faire peur quant à son introduction dans des programmes scolaires.

La notion de développement durable est, quant à elle, plus consensuelle pour les décideurs publics puisqu'elle est reprise dans un certain nombre de documents internationaux. Elle articule trois dimensions: l'environnement, le social et l'économique. C'est la place de l'économie dans le développement durable qui fait débat. En effet, cette approche sous-entend qu'il est possible de concilier les trois piliers du développement durable. Or certains critiquent l'idée qu'il serait possible de concilier préservation de l'environnement et croissance économique. Ainsi les «décroissants» considèrent que l'écologie implique une remise en question de la croissance économique.

L'écologie populaire constitue un point de vue sur l'écologie qui aborde la question sous l'angle des problématiques touchant les personnes issues des milieux populaires et pas seulement des classes moyennes et supérieures. L'éco-féminisme, pour sa part, est un courant qui s'est développé en particulier dans les pays du Sud où les luttes menées par des femmes impliquaient des questions environnementales qui les affectaient en priorité, les privant de leurs moyens de subsistance.

L'éco-pédagogie

Il s'agit d'un courant pédagogique né en Amérique latine, dans les années 1990, sous l'impulsion entre autres du costaricain Francisco Gutierrez et du brésilien Moacir Gadotti. L'éco-pédagogie s'inspire de la conscientisation chez Paulo Freire. En effet, elle vise à développer chez les élèves une conscience planétaire mondiale. Les enfants apprennent à analyser les réalités sociales en les pensant à un niveau plus global – planétaire –, le seul pertinent pour envisager les problèmes écologiques.

L'éco-pédagogie, sous un angle intersectionnel, invite en outre les élèves à réfléchir aux questions écologiques en tenant compte de leurs impacts plus particuliers sur les groupes socialement minorés: c'est le cas des femmes, des personnes des classes populaires ou des personnes habitant les pays du Sud.

Le «buen vivir» (bien vivre)

En Amérique latine, la question de l'extractivisme constitue un problème aigu. Il s'agit d'un mode de développement économique lié aux relations Nord/Sud qui induit une exploitation des matières premières dans les pays du Sud, mais avec une destruction, notamment de l'environnement. La notion de buen vivir est issue des cultures indigènes d'Amérique latine. Elle a été mise en valeur par certains courants pour penser un autre type de relation entre l'être humain et son environnement naturel – un type de relation qui soit plus respectueux du milieu naturel.

L'enseignement des questions socialement vives et des controverses sociotechniques à l'école. C'est en particulier dans le domaine des questions environnementales ou dans des domaines connexes que

s'est développé l'enseignement des controverses sociotechniques à l'école. Cette approche permet d'aborder avec les élèves des questions qui posent des débats dans la société en opposant des arguments liés aux progrès scientifiques à la santé publique, à l'emploi salarié, à la rentabilité économique ou encore à la préservation de l'environnement. Il s'agit par exemple des débats qui portent sur la sortie du nucléaire ou encore les OGM.

7. Eléments de pédagogie féministe

Tout comme la pédagogie critique, initiée par le brésilien Paulo Freire, la pédagogie féministe constitue une des approches de la pédagogie radicale.

Des groupes de parole féministes à la salle de classe.

Dans les années 1970, les mouvements féministes de la seconde vague, en Amérique du Nord et en Europe, recourent à des groupes de paroles non mixtes. Ces groupes de discussion permettent aux participantes d'oser prendre la parole devant d'autres personnes et d'aborder des sujets délicats ayant trait en particulier aux violences et/ou à la sexualité. L'expression d'une expérience vécue ainsi que l'élaboration et le partage d'analyses féministes constituent une trame commune de ces groupes. Ce sont des espaces de solidarité où les femmes éprouvent la force du collectif et la découverte de la sororité, une solidarité basée sur la condition sociale partagée d'être une femme.

Lorsque Paulo Freire enseigne aux Etats-Unis, il entre en contact avec des militantes féministes, en particulier noires américaines, telles que bell hooks¹. La pédagogie du philosophe brésilien partage des points communs avec l'expérience féministe. La pédagogie des opprimés prend appui sur des groupes de discussion appelés cercles de culture. Elle prend pour point de départ l'expérience vécue des opprimés à travers les termes générateurs tirés de leur vie quotidienne. Elle vise leur conscientisation et leur encapacitation (empowerment) afin qu'ils puissent transformer leur réalité sociale.

Se constitue alors la possibilité de produire une pédagogie féministe qui partage avec la pédagogie critique une visée de justice sociale, cette fois plus particulièrement orientée vers l'égalité fille/garçon.

De la déconstruction du curriculum caché à la lutte contre la reproduction de l'inégalité sociale. Tout comme la pédagogie critique, la pédagogie féministe effectue une critique du curriculum caché. Cette expression désigne un programme implicite au sein de l'institution scolaire. Car implicitement, l'institution scolaire reproduit des normes de genre. C'est le cas dans les supports scolaires – albums pour la jeunesse, manuels scolaires... – où les femmes sont sous-représentées ou apparaissent de manière stéréotypée.

C'est aussi le cas via les filières et les orientations scolaires qui peuvent être genrées, aboutissant à une absence de mixité scolaire et professionnelle: un des deux sexes constitue moins de 35% de l'effectif. Ce curriculum est présent également à travers les stéréotypes de genre différenciés qui peuvent être attachés aux matières scolaires.

Les enseignant-e-s, sans s'en rendre compte, contribuent à reproduire ce curriculum caché de genre par les stéréotypes qu'ils véhiculent dans leurs discours ou par les interactions différenciées qu'ils effectuent entre les filles et les garçons. La formation des enseignant-e-s devient alors un axe d'action de la pédagogie féministe afin qu'ils ou elles ne soient pas des acteurs et actrices de la reproduction du curriculum caché de genre.

Et au-delà de la salle de classe, la pédagogie féministe axe son intervention sur la déconstruction des stéréotypes de genre et l'analyse des rapports sociaux de sexe inégalitaires au sein de la société: marchandisation du corps de femmes, violences physiques et sexuelles, inégalités salariales, double journées, plafond de verre...

De la lutte contre-hégémonique à l'empowerment.

Dans la salle de classe, la pédagogie féministe ne se trouve plus dans une situation de non mixité – sauf expérience spécifique – et doit donc revoir son approche. La régulation de la parole ne peut se contenter d'assurer un cadre «safe» qui favorise l'expression, comme la règle de la non-critique. En effet, dans ce cas, il arrive que les garçons monopolisent la parole, de surcroît pour contester la critique de la domination sociale que vivent les filles. Cette situation peut être vécue douloureusement à la fois par les enseignantes et les élèves filles.

Il s'agit donc d'éviter la reproduction d'une langue macho: les garçons qui coupent la parole aux filles, qui monopolisent la parole... La pratique de la double liste conduit à donner en priorité la parole à ceux et celles qui n'ont pas encore parlé. La confrontation avec des expériences d'oppression sociale vécue par les femmes ou des témoignages d'hommes conduits à changer de point de vue peut constituer une aide à ce que les garçons se décentrent et prennent en compte la perspective vécue par les filles.

La pédagogie féministe axe ainsi son action sur la déconstruction d'une masculinité virile hégémonique: apprendre à écouter, à se soucier de l'autre... ce qui revient à favoriser chez les garçons des comportements liés au care (éthique de la sollicitude). Les comportements virilistes tolérés dès l'école sont en effet considérés comme anticipant les situations de violences physiques et verbales qui se rejoueront à l'âge adulte.

En outre, la pédagogie féministe essaie de développer l'empowerment de filles: gagner en confiance en soi, oser prendre la parole, savoir poser ses limites, affirmer sa personnalité et même se défendre physiquement si nécessaire. Ce qui est en particulier un objectif que se fixe l'auto-défense féministe.

8. Pédagogie critique de la norme scolaire

Une des tendances actuelles de certains courants de la pédagogie critique, tels que la pédagogie critique de la norme (scandinave) ou la pédagogie queer, se proposent de tourner le regard vers la déconstruction des normes sociales dominantes qui produisent les privilèges sociaux. Cependant, il est possible avant cela de tourner son regard vers la norme scolaire.

Quels privilèges sociaux l'école reproduit-elle?

On peut distinguer plusieurs étapes dans l'appréhension de la diversité. Une première attitude peut être qualifiée de normalisatrice. Elle consiste à considérer qu'il s'agit de normaliser l'élève en le rendant conforme à la norme scolaire ou sociale par la contrainte. Elle peut aussi, dans une version plus inclusive, viser à proposer l'aide qui permettra aux élèves d'être intégrés à cette norme. Une seconde attitude peut consister, dans le respect de la diversité, à respecter la différence en soi: l'école mène des politiques visant à ne pas stigmatiser la différence.

Néanmoins, il est possible d'effectuer un changement de perspective en ne portant plus le regard sur l'élève qui n'est pas dans la norme scolaire, mais en s'attachant à déconstruire cette norme. La norme scolaire est l'expression de privilèges sociaux qu'elle contribue à reproduire. Si on observe le cas de l'école française, on peut s'apercevoir qu'elle reproduit les privilèges sociaux de ceux qui sont socialement dominants. En effet, la position la plus prestigieuse consiste dans l'accès aux grandes écoles, en particulier scientifiques. Ce sont le plus souvent les garçons de classes moyennes supérieures d'origine française qui accèdent à cette orientation.

La question qui se pose alors est celle de savoir comment s'effectue cette reproduction des privilèges sociaux au sein de l'école?

Socialisation au respect des règles

Les curricula cachés des privilèges sociaux. L'école repose sur un ensemble de fonctionnements implicites à travers lesquels les élèves apprennent des connaissances qui ne sont pas pour autant officiellement au programme: ce sont les curricula cachés.

Leurs familles sont plus ou moins socialement proches de la culture scolaire. Sur ce plan, les mères de classes moyennes supérieures jouent un rôle déterminant, en particulier pour ce qui concerne les garçons. Les familles de classes moyennes supérieures d'origine française sont davantage en mesure de maîtriser les codes de l'école et de les transmettre à leurs enfants. Être un ou une élève suppose d'apprendre à maîtriser des règles. Sur ce plan, la socialisation des filles, quel que soit leur milieu social, favorise une socialisation au respect des règles. Néanmoins, surtout pour les filles de milieu populaire, il devient possible de considérer que la demande de l'école consiste uniquement dans le respect des règles.

Or, les qualités qui sont attendues par l'école sont ambivalentes. Car en même temps qu'il faut se soumettre aux règles, il faut également être capable de jouer suffisamment avec ces règles pour ne pas être une élève «trop scolaire». Les notes génèrent des malentendus: les élèves trop scolaires pensent qu'il s'agit uniquement d'avoir des bonnes notes, alors que les élèves qui maîtrisent mieux les règles savent qu'il s'agit également de maîtriser un contenu scolaire. Bourdieu avait ainsi montré que l'habitus est un ensemble de dispositions qui produit un sens du jeu social. En outre, il faut également avoir suffisamment «confiance en soi» pour se sentir légitime à demander les orientations les plus prestigieuses. Or on constate qu'avec des résultats scolaires égaux aux garçons, les filles ont moins confiance en elles et s'autocensurent par rapport aux garçons.

Un lieu de conservation des normes de genre

Or l'école, au lieu de remettre en question l'écart de socialisation entre les filles et les garçons, peut au contraire contribuer à le reproduire. Ainsi, certaines matières peuvent apparaître comme plus ou moins genrées: aux filles, les matières littéraires et aux garçons, les matières scientifiques. Les travaux montrent que les enseignants contribuent à reproduire les stéréotypes liés aux matières scolaires, de manière pas toujours consciente, en ayant des attitudes et des attentes différenciées à l'égard des filles et des garçons. Mais le fait que l'école fonctionne comme un lieu de conservation des normes de genre apparaît également dans les conséquences que peuvent subir les élèves qui les transgressent. Les élèves transgenre peuvent subir une mise à l'écart ou du harcèlement scolaire de la part d'autres élèves.

Les élèves en situation de handicap sont également définis comme tels par la norme scolaire. C'est en particulier le cas des élèves ayant des troubles de l'apprentissage du type troubles dys- (dyslexie, dysgraphie, dysorthographe...). Le préfixe dys- indique une anomalie de fonctionnement. Or il pourrait être au contraire possible d'y voir l'expression d'une neurodiversité. L'école induit comme norme légitime un fonctionnement neurotypique. De ce fait, les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires voient de plus en plus leur cas médicalisé. Ainsi, la difficulté scolaire devient une situation anormale, voire pathologique, face à la norme dominante qu'est la réussite scolaire.

9. La pédagogie queer

Les modèles éducatifs dominants continuent de reproduire dans l'ensemble les normes de genre. Néanmoins, est-il souhaitable que l'éducation des enfants se conforme aux stéréotypes de genre? C'est ce qu'interroge la pédagogie queer.

Le queer: la non-conformité à la binarité de genre.

Le terme «queer» désigne aux Etats-Unis une personne comme «étrange», en faisant allusion à son identité de genre qui ne peut pas être identifiée aux normes dominantes de la féminité et de la masculinité. C'est en particulier l'ouvrage de Judith Butler, *Trouble dans le genre* (1990), qui signe la reconnaissance mondiale de la théorie queer. Depuis, le queer a donné lieu, en particulier dans les pays de langues anglaise et hispanique, à une réflexion sur une éducation de genre non-binaire.

Le genre, au-delà du sexe.

Les sociologues distinguent le sexe et le genre. Le sexe relève de la biologie des individus: être physiquement un homme ou une femme. Le genre désigne la masculinité et la féminité en tant que comportement socialement construit. Le fait d'être une petite fille et d'aimer le rose relève d'une construction sociale et non d'un fait biologique.

La question des rapports entre le sexe et le genre renvoie en réalité à des problématiques assez différentes que les enseignants ou les parents peuvent avoir tendance à confondre. Il existe une question qui relève de l'identité sexuelle: certains enfants ou adultes se sentent appartenir au sexe opposé à leur sexe biologique de naissance. Cette question était désignée auparavant par transsexualisme; aujourd'hui, nombre d'associations de personnes trans* préfèrent parler plutôt de transidentités. En effet, la question de l'identité sexuelle renvoie en réalité à des questions plus complexes qu'un processus de transition biologique qui aboutit à la transformation chirurgicale des organes sexuels.

Il existe une seconde problématique qui n'est pas liée en soi à la première, qui est celle de l'orientation sexuelle. La norme hégémonique est l'hétérosexualité. Mais, il existe d'autres orientations sexuelles minoritaires: homosexuel, bisexuel, pansexuel, asexuel...

Enfin, une troisième dimension qui doit être dissociée des deux premières relève de la question de la contrainte à la binarité de genre. Une personne dont le genre et le sexe sont en conformité est qualifiée de cisgenre. Néanmoins, il existe tout un ensemble de genres non-binaires.

Déconstruire les stéréotypes de genre.

Certaines personnes, telles que le pape François, pensent que la déconstruction des stéréotypes de genre viserait à avoir un impact sur l'identité sexuelle ou l'orientation sexuelle. En soi, le fait d'être trans* ou homosexuel ne constitue pas un problème, à moins de penser qu'il s'agit de personnes anormales, ce qui renvoie à une position discriminatoire qui s'avère contraire aux conventions européennes des droits humains.

Néanmoins, il semble plus évident de penser que la déconstruction des stéréotypes de genre et une éducation non genrée ont un impact plus direct sur la construction d'identités de genre enfermées dans des normes binaires.

La loi de la binarité de genre organise l'ensemble des activités humaines sur un principe de complémentarité sexuée des activités qui, lorsqu'on y réfléchit, à un impact sur la scolarité des élèves et les orientations professionnelles.

Les matières scolaires sont liées à des stéréotypes de genre: en France, le français et les langues sont vues comme des matières féminines, tandis que les mathématiques et les sciences sont vues comme des matières masculines. Il s'avère que pour être un bon élève dans l'ensemble des matières, il faut parvenir à se détacher au moins dans une certaine mesure de ces stéréotypes de genre.

De même, nombre de professions sont très féminisées ou masculinisées, en fonction de stéréotypes de genre. Ainsi, en France, on manque de scientifiques et d'ingénieur-e-s en informatique. Pourtant, à résultats scolaires égaux avec les garçons, les filles s'orientent moins que les garçons vers ces filières d'études.

Les préjugés genrés des adultes.

Concernant les normes de genre, lorsque les enfants sont petits, les adultes acceptent mieux qu'une fille soit un «garçon manqué» (sic!) qu'un garçon soit «efféminé». En effet, la masculinité hégémonique se construit à travers le mépris du féminin. Il est donc acceptable qu'une fille désire s'approprier des activités masculines, mais moins toléré qu'un garçon «s'abaisse» à pratiquer des activités de fille. Néanmoins, cette tolérance à la transgression pour les filles est relative. En effet, les enseignants supportent moins lorsque les filles parlent comme des «mecs» et sont indisciplinées comme les garçons: elles sont alors plus rappelées à l'ordre que leurs homologues masculins.

La performance: créer son genre.

La question des identités de genre interroge la capacité pour l'individu de se construire en ayant la possibilité de prendre ses distances avec les normes de genre binaires. Cela renvoie en définitive à une question philosophique existentielle relative à la liberté de l'individu de construire des identités de genre créatives. Ainsi, une pédagogie queer s'appuierait par exemple sur la mise en œuvre d'ateliers où les élèves pourraient jouer à performer le genre.

10. Pédagogie critique du handicap

Les études critiques concernant le handicap sont peu développées dans l'aire francophone, contrairement à l'aire anglophone. Elles nous aident pourtant à changer notre regard sur cette question.

La pédagogie critique de la norme

La pédagogie critique de la norme a pour objectif de nous amener à réfléchir sur les normes implicites qui structurent nos sociétés et qui sous-tendent des processus de discrimination. La notion de handicap n'existe en réalité que relativement à une norme implicite qui n'est que rarement interrogée: celle de la personne valide. C'est par rapport à cette norme idéale qu'est le valide que les personnes en situation de handicap sont sensées pouvoir être regroupées dans une catégorie commune qui se caractériserait par une déficience par rapport à cette norme. En effet, quoi de commun entre un handicap mental, sensoriel, moteur ou encore cognitif, si ce n'est d'être considérés comme en déficience par rapport aux personnes valides sur un ou plusieurs points donnés?

Cette norme implicite est parfois appelée «validisme» ou «capacitisme». Ainsi, sur le plan philosophique, plutôt que se placer sur le plan de la déficience et du manque, il peut être possible de considérer le handicap comme relevant de la différence. Ainsi, certaines personnes préfèrent utiliser les termes de diversités fonctionnelles ou encore de «neurodiversité» pour parler de différences de capacité physique ou de fonctionnement cognitif. Cette différence peut faire peur et elle est bien souvent l'objet de préjugés ou de stéréotypes.

Le modèle social du handicap

Le modèle social du handicap entend sortir de l'appréhension du handicap comme une question médicale, pour le penser comme une question sociale. Les études critiques du handicap dénaturent la question du handicap en s'intéressant à la part de construction sociale. Il ne s'agit pas seulement des normes sociales, mais surtout des conditions sociales matérielles qui produisent la situation de handicap. Car celui-ci est également le produit d'une interaction avec un environnement.

La question de l'accessibilité est ainsi une des problématiques majeures de la construction sociale du handicap. De fait, comme fait social, il peut être considéré comme un rapport social qui conduit à l'existence de discriminations systémiques. Les personnes en situation de handicap peuvent vivre des discriminations dans l'accès aux études et à la formation, à l'emploi, au logement et, plus largement, dans leur vie quotidienne – par exemple, dans l'accès aux loisirs.

La perspective de l'inclusion sociale pose la responsabilité de la société dans la lutte contre les obstacles matériels et sociaux qui empêchent les personnes en situation de handicap de pouvoir mener une existence comme les autres personnes. Mais, il peut être aussi possible, si on considère le handicap sous l'angle de la différence, de s'interroger sur la place que nos sociétés sont capables d'accorder aux personnes différentes sans nécessairement chercher à les normaliser.

L'invisibilité du handicap

Le handicap peut être défini comme une limitation définitive ou temporaire des capacités d'un individu. Le sociologue Erving Goffman dans son ouvrage, *Stigmate, les usages sociaux du handicap* (1975), a montré comment le handicap pouvait être l'objet d'une stigmatisation sociale, ce qui conduit un certain nombre de personnes à tenter de masquer leur handicap. Or à l'inverse, pour

environ 80 % des personnes en situation de handicap, cette situation est invisible. Elles se trouvent ainsi dans une situation ambivalente. Une grande partie des personnes en situation de handicap invisible peuvent rencontrer la suspicion d'autrui et être perçues comme des simulatrices, étant donné qu'après tout, elles n'ont «pas l'air handicapées».

Le handicap cognitif.

En France, la loi de 2005 a introduit la notion de handicap cognitif. Dans le système scolaire, la question du handicap cognitif a pris une grande importance car elle regroupe plusieurs catégories qui touchent un nombre croissant d'enfants: troubles dys-, entre autres la dyslexie et la dyspraxie (difficulté à effectuer des mouvements coordonnés), ou encore le TDAH (trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité). Il s'agit de troubles spécifiques de l'apprentissage. Une autre catégorie a pris une place croissante au sein de l'institution scolaire, ce sont les troubles du spectre autistique. Ils se caractérisent par deux aspects, en particulier les troubles des habiletés sociales et les intérêts spécifiques. Ces troubles ont pour points communs de faire partie des handicaps invisibles.

De manière générale, il est sans doute important de changer le regard social sur le handicap et de transformer la société afin de lutter contre les discriminations systémiques dont sont l'objet les personnes en situation de handicap. Trop souvent, le handicap reste perçu comme une question médicale et n'est pas également perçu sous l'angle de la question sociale, politique et philosophique. En réduisant le handicap à un problème médical, on limite la réflexion sur la responsabilité de la société dans la construction des situations de discrimination à l'égard des personnes en situation de handicap.

11. La pédagogie anti-oppression

La pédagogie anti-oppression est un courant de la pédagogie critique qui est utilisé dans le cadre de l'éducation inclusive pour lutter contre les discriminations à l'égard des élèves issus de groupes socialement minorés.

Microphysique des oppressions

L'approche anti-oppression part de l'existence d'oppressions systémiques: de sexe, de racisation, de classe sociale... Une oppression constitue un préjudice dont est victime un groupe social en particulier. Selon cette approche, les oppressions se répercutent à plusieurs niveaux: systémique, institutionnel, interpersonnel...

La microsociologie se donne pour objectif de saisir la constitution des micro-oppressions dans les interactions interpersonnelles. Ces micro-oppressions peuvent néanmoins, par leur répétition, avoir un impact conséquent sur les existences individuelles, puis à un niveau macro-social. On peut prendre l'exemple du harcèlement scolaire. Subir une micro-violence n'est sans doute pas bien grave, mais leur répétition peut aboutir à la phobie scolaire, et même au-delà – dans les cas les plus extrêmes, au suicide. Le décrochage scolaire, phénomène macrosociologique qui fait l'objet de politiques publiques, est en partie imputable au harcèlement scolaire.

On peut distinguer plusieurs formes de micro-oppressions qui peuvent être produites par les enseignants ou par d'autres élèves. Il peut s'agir de micro-violences, comme c'est le cas dans le harcèlement scolaire. On peut également mettre en lumière les micro-inégalités (Mary Rowe). Il s'agit de petits actes qui contribuent à désavantager certains groupes sociaux, à l'inverse de micro-avantages qui favorisent d'autres groupes sociaux. Ces micro-oppressions peuvent prendre les formes de micro-discriminations actives ou passives. Cela signifie que le fait de s'abstenir d'agir peut provoquer des micro-discriminations. Par exemple, le fait de ne pas expliciter les attendus de l'école peut défavoriser les élèves les plus socialement éloignés de la culture scolaire.

Caractéristiques d'une pédagogie anti-oppression

La pédagogie anti-oppression se caractérise par plusieurs éléments. Elle suppose tout d'abord une conscientisation des enseignants. Ces derniers sont capables de connaître le caractère systémique des oppressions et les différents systèmes d'oppression sociale. Ils sont capables de se situer et de situer leurs élèves dans la matrice des oppressions. Ils sont capables de connaître les privilèges sociaux dont ils bénéficient. Un «privilège social» (McIntosh) est un avantage dont bénéficie une personne du simple fait de sa position sociale et dont elle n'est pas nécessairement consciente.

Une pédagogie anti-oppression consiste pour l'enseignant à adopter une posture d'allié-e vis-à-vis des élèves issus de groupes socialement minorés. Être un-e allié-e ne signifie pas adopter une posture où l'on sait ce qui est bien pour l'autre, mais une posture où l'on fait avec l'autre.

L'enseignant-e qui adopte une pédagogie anti-oppression se donne pour objectif de faire de sa salle de classe un espace inclusif. Cela signifie être attentif à ne pas reproduire de micro-discriminations et de micro-violences sociales à l'égard des élèves issus de groupes socialement minorés. Pour cela, par exemple, il s'agit d'être attentif à ce que le matériel scolaire ne véhicule pas des préjugés négatifs à l'égard des groupes socialement minorés et ne les invisibilise pas non plus. Cela veut dire également être attentif à ce que les élèves entre eux ne reproduisent pas ce type d'attitude, par exemple à l'égard d'élèves en situation de handicap ou encore d'élèves LGBTI.

Enfin, une pédagogie anti-oppression est également une pédagogie anti-préjugés. Selon Louise Derman-Sparks et Julie Olsen Edwards, la pédagogie anti-préjugés vise quatre objectifs: a) renforcer l'estime de soi des élèves socialement minorés contre la menace du stéréotype; b) valoriser auprès des élèves la diversité: culturelle, de genres...; c) apprendre aux élèves à reconnaître les stéréotypes et à les déconstruire; d) renforcer leur capacité à lutter contre les préjugés et pour la justice sociale.

12. Praxis : Décoloniser les savoirs

Encore peu connue en Europe, la pensée décoloniale est un vaste mouvement intellectuel en Amérique latine qui touche différents domaines, dont l'éducation.

Une réception médiatique, plutôt qu'intellectuelle... La difficulté de la réception en France de la pensée décoloniale, c'est qu'elle y a été d'abord connue comme un phénomène médiatique avant d'être un courant de pensée intellectuel.

En effet, durant l'été 2016, la tenue d'un «camp d'été décolonial» réunissant les victimes du racisme d'Etat et interdit aux «blancs» a suscité l'émoi dans la classe politique française. Cet événement a donné l'occasion à nombre d'hommes politiques d'étaler leur ignorance sur l'histoire des mouvements sociaux.

Ceux-ci semblaient ignorer que le principe d'autonomie des mouvements sociaux, avec une méfiance relativement à la classe bourgeoise, a d'abord été posé par le mouvement ouvrier, avec Proudhon, puis avec le syndicalisme révolutionnaire au XIXe siècle et au début du XXe siècle en France. Dans les années 1970, cette idée se trouve également à la base du Mouvement de libération des femmes (MLF) qui est un mouvement non mixte. L'interdiction de l'adhésion au Black Panthers Party des militants blancs a été également posée comme une garantie d'autonomie durant le mouvement pour les droits civils aux Etats-Unis.

La critique de la colonialité du pouvoir. C'est en 1998 que se constitue le Groupe modernité/colonialité. Il réunit un ensemble d'intellectuels d'origine latino-américaine parmi lesquels Anibal Quijano, Ramon Grosfoguel, Walter Mignolo, Enrique Dussel.... La réflexion initiée au sein de ce cercle va rapidement s'imposer comme une approche d'équivalente importance à celle sur la post-colonialité dans l'aire anglo-saxonne.

La colonialité du pouvoir désigne l'émergence avec la modernité d'un ensemble systémique de rapports sociaux qui touche aussi bien le pouvoir politique, économique, la mise en place d'une structuration raciste de l'humanité ou d'une épistémologie moderne europeanocentrée.

A la critique de la colonialité du pouvoir répond donc une décolonisation des savoirs et une reconnaissance des «épistémologies du Sud» (pour reprendre cette fois une expression du philosophe portugais Boaventura de Sousa). Cette décolonisation de la pensée implique une critique de la modernité occidentale et de sa forme de rationalité hégémonique.

Il ne s'agit pas pour autant de promouvoir une énième version de la post-modernité. Les penseurs décoloniaux aspirent à dépasser l'opposition entre modernité et postmodernité, dans une transmodernité. Il ne s'agit pas en effet de délaisser, comme l'avait proposé Lyotard, les idéaux émancipateurs des Lumières. Mais il s'agit de trouver des voies alternatives au modèle de développement imposé par l'Occident sous la forme du capitalisme et de la mondialisation néolibérale. C'est pourquoi, à l'universel, les penseurs décoloniaux opposent l'affirmation d'un pluriversalisme.

La décolonisation des savoirs. Pour cela, les penseurs latino-américains entendent puiser le ressourcement de leur réflexion dans les cosmogonies indiennes. De fait, au tournant des années 2010, on peut observer une convergence entre la pensée décoloniale et des options politiques en Amérique latine: l'Equateur adopte la notion de buen vivir (le Sumak kawsay du peuple Quechua) et la Bolivie une déclaration des droits de la Terre-Mère (la Pachamama).

Pour des auteurs comme, par exemple, Jérôme Baschet, dans *Adieux au Capitalisme*, le mouvement d'autonomie zapatiste au Chiapas constitue une illustration du pluriversalisme. Les indiens du Chiapas initient depuis 1994 un mouvement original d'émancipation qui effectue une synthèse entre marxisme et tradition indigène. Les écoles au Chiapas proposent des programmes scolaires qui sont au plus proche de la réalité sociale et culturelle des peuples indigènes, contrairement aux programmes imposés par l'Etat central.

Décoloniser l'école.

Ce mouvement de décolonisation de la pensée touche également la réflexion sur l'éducation, et l'école en particulier, avec Catherine Walsh, qui prône une interculturalité critique. Sa réflexion constitue une synthèse entre la pédagogie interculturelle, la pédagogie critique de Paulo Freire et la pensée décoloniale.

La pédagogie décoloniale effectue une critique épistémologique de la manière dont les curricula scolaires légitiment et imposent comme une évidence la colonialité du pouvoir. Cela passe par la manière dont les programmes scolaires imposent une vision européenocentrée de l'histoire moderne. Mais cela implique également de décoloniser notre pensée par rapport à la manière dont sont perçues les périodes historiques pré-modernes ou les peuples non-européens. La décolonisation des savoirs implique par exemple une réhabilitation de la valeur des savoirs qui ne s'inscrive pas dans l'épistémè moderne.

L'écopédagogie, issue des recherches du penseur costaricain Francisco Guiterrez offre, par exemple, des formes d'hybridation originale entre la cosmogonie indienne de la Pachamama et l'hypothèse Gaia du chercheur contemporain James Lovelock.

13. Praxis : Oser faire entendre sa voix

Les travaux sur les interactions conversationnelles femmes/hommes ont montré des inégalités dans la prise de parole. La pédagogie critique féministe s'est donnée entre autre pour objectif de lutter contre ces différences.

Les inégalités sociales de sexe dans le travail conversationnel. Dans un article de 1998 paru dans *Nouvelles Questions féministes*, Corinne Monnet a entrepris une revue de la littérature sur les micro-inégalités entre les femmes et les hommes dans la prise de parole.

Durant la campagne électorale qui a opposé Hilary Clinton et Donald Trump des études ont souligné que celui-ci lui coupait la parole plus fréquemment. Par la suite, une application électronique au Brésil a même été créée pour compter combien de fois un homme coupe la parole à une femme dans une conversation. Ce phénomène qui a été observé selon lequel les hommes coupent plus souvent la parole aux femmes a été nommé le « manerrupting ».

De manière générale, nombreuses sont les études qui mettent en lumière que les hommes prennent plus souvent la parole dans une réunion que les femmes et avec plus d'assurance. Etant formatrice d'enseignants en Ecole Supérieure du Professorat et de l'Enseignement, je suis toujours impressionnée de constater qu'alors même que les femmes sont très majoritaires dans mes cours, la minorité d'hommes s'exprime bien plus facilement et cela de manière très visible.

La culture du silence.

Le pédagogue brésilien Paulo Freire a théorisé la notion de « culture du silence ». Pour lui, ce phénomène visait à caractériser le fait que les paysans racisés du nord-est du Brésil n'osaient pas s'exprimer durant les cours d'alphabétisation. Il avait relié ce mutisme à l'histoire de la colonisation qui avait contraint les populations dominées au silence.

De manière générale, il est possible de qualifier de « culture du silence », les mécanismes culturels qui dans une société réduisent les groupes socialement dominés à se taire. La culture du silence reste ainsi fortement présente dans les écoles en France comparativement aux écoles anglo-saxonnes ou hispaniques par exemple. De même, la culture du silence fait parti du sexisme systémique qui continue de délégitimer la parole publique des femmes. En France, dans les médias, les femmes représentent moins de 20 % des expert-e-s interrogés.

Faire entendre une voix différente.

Inspirée par le pédagogue brésilien Paulo Freire, l'universitaire états-unienne africaine-américaine bell hooks défend une pédagogie critique féministe qui permette de faire entendre une voix différente. Dans *Teaching to Transgress*, elle explique : « Mon expérience concernant la façon de construire une communauté dans la salle de classe est de reconnaître la valeur de chaque voix individuelle. (...) Entendre (le son de différentes voix), écouter un-e autre, c'est un exercice de reconnaissance. Cela contribue également à ce qu'aucun étudiant-e ne reste invisible dans la salle de classe. Certains étudiant-e-s ont du mal à faire une contribution verbale, et j'ai donc dû préciser dès le début que c'est une exigence dans mes classes».

Etre un-e pédagogue critique féministe, c'est donc développer une pédagogie dialogique qui développe l'empowerment des femmes, ou des groupes socialement minorés en général, concernant la capacité à prendre la parole pour défendre leurs idées.

Une lutte pour la reconnaissance.

Dans une pédagogie dialogique, l'enseignant-e incite les étudiant-e-s à l'interrompre pour lui faire des objections et pour entrer dans un dialogue critique. Certaines personnes pensent que pour que cet empowerment puisse se faire l'enseignant-e doit totalement s'effacer pour laisser une place vide et que les étudiants n'aient d'autres choix que de faire usage de leur liberté.

Néanmoins, la lutte pour la reconnaissance que suppose la capacité à faire entendre sa voix ne peut être dévolue, mais doit être conquise. En effet, ce que conquiert le sujet apprenant, c'est la capacité à se constituer en sujet pensant critique à égalité avec l'enseignant. C'est ainsi la capacité à oser affronter une autorité instituée, en l'occurrence celle que représente l'enseignant-e, contre le phénomène de soumission à l'autorité qui constitue un des enjeux de l'éducation.

PRAXIS : Enseigner la justice sociale

Les programmes de justice sociale se sont multipliés depuis quelques années dans les universités mais également dans les écoles anglo-saxonnes. Ils proposent un cursus original entre apports théoriques et mises en œuvre pratiques.

Des programmes de justice sociale dans les universités. Des universités aux Etats-Unis, au Canada, au Royaume Uni ou encore en Irlande proposent des cursus d'enseignement de justice sociale. Sur le plan théorique, ces cours sont pluridisciplinaires et s'appuient en particulier sur la philosophie et la sociologie. Ces programmes incorporent des théories tirées des études féministes, queer, de la théorie critique de la race, de la pensée décoloniale, de la théorie critique, des cultural studies ou encore de l'écologie politique. Ils visent à aider les étudiants à prendre en compte les inégalités sociales et à être capables d'analyser leur fonctionnement sociologique. Mais l'enseignement pour la justice sociale n'est pas que théorique, il vise également à développer la capacité d'agir des étudiants face aux inégalités sociales.

Non seulement les contenus de l'enseignement pour la justice sociale, mais également les pratiques, leur valent la critique des milieux conservateurs. Ceux-ci les accusent de s'appuyer sur des théories pseudo-scientifiques et d'embrigader les étudiants. Cela donne lieu à des tentatives, par exemple au moyen de pétitions, de faire interdire l'enseignement pour la justice sociale.

Des manuels d'enseignement de la justice sociale. Afin d'avoir une idée plus précise de ce à quoi ressemble des cours de justice sociale, il est possible de se reporter à des manuels qui servent de support à ces enseignements. Maurianne Adams a coordonné deux ouvrages complémentaires sur ce sujet: une anthologie de textes pour étudiants, *Reading Diversity and Social Justice*, et un ouvrage d'activités pour les enseignants à destination des étudiants, *Teaching for Diversity and Social Justice* (les deux ouvrages ont connu plusieurs rééditions chez Routledge).

L'anthologie de textes, après une présentation théorique, couvre des thématiques tels que le racisme, l'antisémitisme, le sexisme, l'hétérosexisme, le validisme, le classisme, avant d'aborder les pratiques et les stratégies de changement social.

L'ouvrage d'activités propose des supports et des mises en situations qui permettent aux étudiants de réfléchir sur les systèmes d'oppression et de privilèges. Par exemple, un tableau invite chaque étudiant à se situer pour chaque oppression comme occupant une place d'opprimé, de privilégié ou indifférente dans le système de privilèges.

Les orientations de l'enseignement pour la justice sociale en école primaire. Bree Picower, dans un article universitaire de 2012, a indiqué six objectifs pour l'enseignement de la justice sociale dans les écoles élémentaires:

- Les enseignants déconstruisent les stéréotypes à l'égard des élèves victimes de stéréotypes socialement négatifs et les aident à renforcer leur estime d'eux-mêmes;
- Les élèves déconstruisent les stéréotypes qu'ils ont vis-à-vis des autres élèves et les élèves sont invités à présenter des éléments valorisant leur culture antérieure;
- Les enseignements ne se contentent pas d'une éducation célébrant la tolérance et la diversité, mais ils enseignent l'histoire des différentes oppressions dont ont été victimes les groupes socialement minorés;
- Ils développent l'empowerment de leurs élèves en leur présentant l'histoire et l'actualité des mouvements sociaux qui ont lutté contre les injustices sociales;
- Les enseignants offrent aux élèves l'occasion de sensibiliser d'autres élèves ou d'autres personnes aux situations d'oppression qu'ils ont eux-mêmes vécues;
- Les enseignants offrent l'occasion aux élèves d'agir pour changer les problèmes d'oppression ou de discrimination sociale dont ils sont victimes.

Alors qu'il existe de très nombreuses ressources en anglais sur l'enseignement pour la justice sociale, facilement accessibles sur Internet, on peut au contraire regretter l'absence de documentation dans l'aire francophone sur le sujet.