

## **Pédagogie sensible, pédagogie située**

### **Propositions pour un atelier de recherche**

Maite Molina Mármol

*Insignare* : « mettre des marques ». Enseigner, c'est non seulement transmettre un savoir (nécessairement accompagné, en ses déclinaisons contemporaines, de savoir-faire et savoir-être), apprendre des méthodes, mais aussi laisser une trace. Cette marque désigne ce qui perdure, s'inscrit dans le temps, tout en renvoyant à l'empreinte de celui qui transmet, celui qui, au sens premier, « envoie de l'autre côté », l'enseignant. Jeux d'échanges, de réciprocity, de miroirs : pédagogie sensible.

Défendre l'idée que l'on ne peut apprendre qu' « avec » relève peut-être d'une posture singulière. Dans la perspective d'une pédagogie sensible, la pratique enseignante constitue avant tout un échange entre sujets, entre élèves et professeurs, qu'il s'agit de mettre au centre de l'attention. Le sensible recouvre ainsi un mode de présence, reconnu et assumé, à l'acte d'enseigner, qui en fait toujours une rencontre particulière entre individus, dans un espace et un temps spécifiques.

Comment, en ce sens, tenir bon face au principe d'interchangeabilité – des élèves, classes, professeurs, établissements – qui semble aujourd'hui régir le fonctionnement de l'enseignement et qui soulève des questions en matière d'apprentissage et de transmission? On le sait, l'élève ne peut être regardé comme une « page blanche » sur laquelle se déposerait puis, progressivement, s'inscrirait l'objet de l'apprentissage ; de même, l'enseignant n'est pas plus le vecteur neutre de connaissances et de manières de faire, bien que l'on veuille s'en persuader et que l'on s'efforce de lui rappeler la nécessité de cette posture.

Comment, parallèlement, considérer les tendances privilégiant les avancées technologiques qui permettent et invitent à une dématérialisation de l'enseignement – dont l'activité peut être enregistrée, différée, diffusée, quand elle n'est pas simplement désincarnée ?

Comment, tout en reconnaissant la nécessité et l'utilité d'un cadrage des contenus et des méthodes d'enseignement, souvent vécu par les acteurs comme une contrainte et une forme de dépossession, faire place à l'expérience et donner voix à ces acteurs ?

Une pédagogie sensible peut s'entendre comme une tierce voie, déjouant l'alternative entre la posture transmissive, traditionnellement axée sur les contenus, et la pédagogie en tant que discipline qui tend à se constituer comme une « science dure », fournissant outils et techniques ayant fait leurs preuves quels que soient le contexte et les objets d'apprentissage. En effet, le sensible peut être considéré comme un vecteur d'apprentissage. Il demande toutefois à être pensé au-delà d'une acception littérale qui conduit à limiter sa mise en œuvre aux seuls espaces du jeu et de l'interactivité. Évitant les risques liés à cette perspective « ergonomique » du sensible – qui évacuerait à la fois l'expérience, la présence et le contenu –, une pédagogie sensible entend non seulement faire justice aux potentialités cognitives des savoirs et savoir-faire basés sur le sensible, mais aussi se constituer comme horizon d'attente à déployer dans l'expérience des processus d'apprentissage.

Aussi, le terme sensible est-il à entendre dans la pluralité de ses significations : tant dans sa forme nominale, qui désigne un champ d'expériences ou d'objets, que dans sa forme adjectivale, qui renvoie, elle, à une manière de percevoir, d'accueillir, de critiquer, de recevoir – ainsi lorsque l'on parle d'un être « sensible ». C'est à la rencontre de ces deux espaces de signification que pourra se déployer et se formuler une pédagogie authentiquement inspirée par les puissances du sensible.

Mais le sensible ne peut être pensé hors sol et les modalités d'apprentissage qu'il suppose ne peuvent être mobilisées que dans le cadre d'une pédagogie située considérant la classe comme un écosystème, lui-même en connexion avec d'autres sphères extérieures. Si l'école est une institution traversée par les champs culturel, politique, économique et social, et qu'il faut nécessairement prendre en compte les effets de ces dimensions, il s'agit ici, à la manière dont on est « sur le terrain » en anthropologie, de considérer toute classe comme un environnement inscrit dans un système plus large, mais pourvu d'une dynamique et d'un fonctionnement propres, débordant d'ailleurs le rapport entre enseignants et élèves, et influençant le processus de transmission et de partage.

*L'objet de ce premier atelier consiste donc à ouvrir un chantier de réflexion destiné à affiner les questions que posent les notions de pédagogie sensible et de pédagogie située, que ce soit à travers le partage d'expériences pratiques (dans le cadre de pédagogies dites alternatives ou plus traditionnelles) et/ou de suggestions de pistes théoriques – qui élargiraient les sources d'inspiration premières que nous paraissent constituer les travaux de John Dewey, Donna Haramay, Jacques Rancière ou encore Tim Ingold.*

*Un dispositif basé sur de courtes conférences ensuite mises en débat nous semble la formule la plus appropriée. Lançant un programme de recherche, les analyses et propositions issues de ces échanges constitueront la matière première d'un colloque qui se tiendra en 2019-2020.*

## Annexe : Bibliographie sélective commentée

**Textes de John DEWEY, notamment présentés dans Gérard DELEDALLE, *Pédagogues et pédagogies : John Dewey*, Paris, PUF, 1995**

*L'idée d'une pédagogie située peut être placée dans la lignée de Dewey et de sa proposition d'une pédagogie « progressive ». Elle est fondée sur le principe d'une continuité de l'expérience et sur le refus de séparer l'homme de son milieu et de son environnement d'une part ; sur l'idée que l'école est une forme de vie sociale en soi d'autre part. Au sein de ce « processus de vie », la relation élèves/professeur occupe une place centrale. L'intérêt de celui-ci pour ceux-là – « non seulement comme des débutants, mais aussi dans leur devenir, dans leurs possibilités, c'est-à-dire dans leurs idéaux » [p. 58] – relève d'une compétence primordiale qui permettra d'assurer le développement des connaissances.*

**Textes de François GALICHET, notamment « La pédagogie comme fondement d'une utopie éthique », *Imaginaire & Inconscient*, 2006/1 (n° 17), p. 101-116. [disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2006-1-page-101.htm>] et « Éthique et déontologie de l'enseignement » [disponible en ligne : <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/Ethique-et-d%C3%A9ontologie-de-lenseignement.pdf>]**

*Dans le premier texte cité, Galichet propose d'analyser l'utopie de la communication en partie comme un mixte de trois paradigmes qu'il différencie sur le plan pédagogique : modèles familial, du travail et de la discussion. En réponse à la prédiction dont est porteuse cette utopie, notamment le dépérissement de l'institution scolaire au profit e-learning « qui rendra inutiles le maître, les manuels, la salle de classe, les règlements », l'auteur propose la pédagogie en tant que telle comme utopie, écartant les modèles éducationnels importés d'autres domaines. Cette nouvelle utopie, exprimant pleinement « l'idéal de la citoyenneté démocratique », repose sur l'idée d'une communauté éducative, entre éducateurs et éduqués, au sein de laquelle l'idéal démocratique trouve son plein accomplissement. C'est ainsi que, dans le second texte, sur base de la différenciation de quatre profils déontologiques (professeurs modernistes ; libertaires ; classiques ou élitistes ; démocratisants, dont seuls ces derniers considèrent la pédagogie non seulement comme une nécessité mais comme une exigence morale), Galichet défend l'intérêt d'une exigence déontologique de la pédagogie. Cette dernière correspond à une conception « plus réaliste et pour ainsi dire plus 'praxique' de l'enseignement comme activité productrice de ses propres conditions d'exercice, créatrice d'un milieu éducatif et non pas seulement transmission d'esprit à esprit ou communication interpsychique ». Toutefois, la reconnaissance d'une « dépendance éducative » en tant que « dénivellement fondamentale liée à la fois à la détention des savoirs et à l'exercice d'une autorité reconnue a priori comme légitime » l'écarte de la « méthode de l'égalité » de Rancière dont le propos est plus radical.*

*Il reste que cette utopie pédagogique, nécessaire pour contrecarrer celle du « village planétaire », défend l'importance du face à face, du corps à corps effectif de la relation pédagogique, position qui se trouve à la base de la proposition d'une pédagogie sensible.*

**Donna HARAWAY, *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences, fictions, féminismes. Anthologie établie par Laurence Allard, Delphine Gardey et Nathalie Magnan*, Paris, Exils Éditeur, 2007 ainsi que Benedikte ZITOUNI, « With whose blood were my eyes crafted ? (D. Haraway) Les savoirs situés comme la proposition d'une autre objectivité, Elsa ROLDIN et Eva RODRIGUEZ (dir.), *Penser avec Donna Haraway*, Paris, PUF, 2012, p. 46-63**

*Le concept de « pédagogie située » s'inspire notamment de la notion de « savoirs situés » proposée par Haraway. Elle est basée sur une « objectivité incorporée » se distanciant non seulement d'une vision transcendante qui sépare sujet et objet, mais aussi du relativisme. Ce sont les savoirs partiels, localisables et critiques qui constituent la possibilité de construire un savoir rationnel et qui ont, comme l'explique Zitouni, pour visée générale « la prétention émancipatrice » [p. 53]. Les savoirs situés mettent en avant l'importance des connexions que reprend la perspective d'une pédagogie située : elle reconnaît une place centrale à la relation entre enseignant et élève – ainsi « la description du monde 'réel' ne dépend plus alors d'une logique de la 'découverte' mais d'une relation sociale forte de 'conversation'. » [Haraway, p. 131]*

**Tim INGOLD, *L'anthropologie comme éducation*, Rennes, PUR, 2018**

*Ingold défend l'enseignement en tant que pratique participative, une « pratique d'attention » davantage qu'une activité de transmission. Il fait référence aux propositions de Dewey mais aussi de Deleuze et Guattari – notamment la différenciation de modes majeur et mineur selon lesquels se décline l'éducation – ainsi qu'à certains philosophes de l'éducation dont Masschelein et Rancière, reprenant de ce dernier la dénonciation du « mythe de la pédagogie » qui réduit l'éducation à l'apprentissage, qui plus est un apprentissage appauvri. En plus de ces références explicites, l'idée de l'ouverture et celle de l'importance du milieu, au sein duquel prend place la participation active, font écho aux propositions d'Haraway.*

*Synthétisant d'une certaine manière des travaux dont il avait été pressenti qu'ils constitueraient des références pour développer l'idée d'une pédagogie sensible et située, Ingold propose de transformer les sciences de l'éducation en arts de l'attention.*

**Textes et œuvres de Philippe MEIRIEU**

*Dans ses textes plus récents, Meirieu considère l'évolution des sciences de l'éducation en tant que discipline. On pourrait dire qu'elle est à la recherche d'un nouveau paradigme centré sur la notion de « modèle complexe » pour répondre aux difficultés d'une entreprise, l'enseignement, déterminée par des variables multiples et entrecroisées. La pédagogie occupe cependant une place à part, dont Meirieu défend la nécessité, et qui se caractérise par l'inventivité des méthodes, nourrie du fait que l'activité pédagogique se construit autour d'une ignorance, d'un creux, d'un vide. Meirieu défend l'idée que ce qui est formateur dans tout dispositif pédagogique est son caractère ouvert et son imperfection, « ce qui 'ne colle pas vraiment' et qui permet que s'instituent des espaces de négociation, des moments de réflexion » [2014, p. 8]. Ceci correspond au propos d'une pédagogie située, toujours ancrée dans une situation et basée sur une rencontre particulière entre enseignants et élèves. Ainsi également, « la relation pédagogique est étrangère à toute forme de mécanique : elle est rencontre avec des sujets et leurs histoires singulières » [2017, p. 38] et dans ce prolongement, le choix de l'éducation ne peut être celui de la neutralité mais bien de « la lucidité sur les fins que l'on se donne et la socialité que l'on veut promouvoir. » [2014, p. 8]*

**Jacques RANCIÈRE, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard – 10/18, 1987**

*À partir des expériences de Jean-Joseph Jacotot (XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup>), Rancière présente « l'enseignement universel » selon lequel « on peut apprendre quelque chose et tout y rapporter, d'après le principe que toutes les intelligences sont égales ». Le « maître ignorant », qui est capable d'enseigner ce qu'il ignore à condition de contraindre les étudiants à utiliser leur propre intelligence, est le vecteur de l'émancipation, lui dont la tâche est à la fois plus et moins importante que celle du savant : « Il ne vérifiera pas ce qu'a trouvé l'élève, il vérifiera qu'il a cherché. » [p. 54]. Cette méthode de la volonté et de l'égalité envisage un enseignement qui se construit dans un cadre où l'élève est considéré comme un véritable interlocuteur de l'enseignant à qui il s'adresse « comme on répond à quelqu'un qui vous parle et non à quelqu'un qui vous examine. » [p. 22].*

De manière plus générale, ces références bibliographiques manifestent qu'une pédagogie située constitue une proposition pour reconfigurer la « scène de l'enseignement » : les acteurs – particulièrement les élèves et les enseignants – entrent en relation sur la base d'un modèle horizontal, chacun occupant des places d'égale importance, mais non substituables les unes aux autres. L'enseignant n'occupe pas le haut de la pyramide et l'élève le bas, mais cette égalité hiérarchique n'implique pas une égalité des rôles ou des fonctions.