Tracés. Revue de Sciences humaines

25 | 2013
Éducation : émancipation ?

La pédagogie engagée

bell hooks

Éditeur
ENS Éditions

Édition électronique
URL : http://traces.revues.org/5852
ISSN : 1963-1812

Édition imprimée
Date de publication : 18 novembre 2013
Pagination : 179-190
ISBN : 978-2-84788-399-2
ISSN : 1763-0061

Référence électronique
bell hooks, « La pédagogie engagée », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 25 | 2013, mis en ligne le 18 novembre 2015, consulté le 02 janvier 2017. URL : http://traces.revues.org/5852 ; DOI : 10.4000/traces.5852

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

© ENS Éditions

La pédagogie engagée

BELL HOOKS
TRADUIT DE L'ANGLAIS (AMÉRICAIN)
ET PRÉSENTÉ PAR CLÉMENCE FOURTON

Dans le premier chapitre de son livre *Teaching to Transgress : Education as the Practice of Freedom*, bell hooks[1] détaille le projet de ce qu'elle appelle *Engaged Pedagogy*, « la pédagogie engagée » (hooks, 1994, p. 13-22). Publié treize ans après le premier texte qui l'a fait connaître, *Ain't I a Woman ? Black Women and Feminism* (hooks, 1981), qui abordait la question de l'imbrication des rapports sociaux, ce livre constitue le premier volume d'une trilogie sur l'éducation, qui inclut également *Teaching Community : a Pedagogy of Hope* (hooks, 2003) et *Teaching Critical Thinking : Practical Wisdom* (hooks, 2010). Dans le texte que nous traduisons, à l'image de ces autres ouvrages, hooks revient sur son expérience personnelle d'étudiante dans les années 1970 aux États-Unis et de professeure à l'université, tout en présentant les principales inspirations théoriques, politiques et spirituelles de sa pensée et de sa pratique. Il convient de souligner que le projet de pédagogie engagée qu'elle y décrit concerne des étudiant-e-s adultes, dans un contexte universitaire où le féminisme a été pour partie institutionnalisé à travers la création de chaires ou de départements consacrés aux études sur les femmes.

Elle qualifie sa pédagogie de « pratique de la liberté », et se concentre ici sur ses modalités de déploiement. Ce qu'elle désigne comme liberté recoupe à la fois un état psychologique et physique de bien-être, et une capacité à identifier les rapports de domination et à se situer par rapport à eux. Selon bell hooks, son projet de pédagogie engagée se distingue des pédagogies féministes traditionnelles en ce que l'enseignante doit être elle-même une actrice à part entière de la pratique de la liberté. Cette pédagogie suppose en outre une attention particulière au bien-être des étudiant-e-s, et valorise, en plus de leur épanouissement intellectuel et politique, ce qu'elle appelle leur esprit, ou leur âme. On voit donc apparaître les influences principales de bell hooks : le projet d'éducation populaire d'inspiration marxiste promu par Paolo Freire, connu sous le nom

1 Écrit délibérément sans majuscules, bell hooks est le nom de plume de l'auteure.

de « pédagogie des opprimé-e-s »[2], le courant du *Black Feminism*[3], qu'elle a elle-même contribué à développer, et la philosophie bouddhiste du moine Thich Nhat Hanh[4].

Avec Paolo Freire, hooks affirme l'importance de l'éducation des adultes dans un processus d'émancipation. Plus loin dans l'ouvrage, hooks insiste ainsi sur les processus de subjectivation à l'œuvre dans l'éducation populaire (1994, p. 46). Elle reprend à son compte l'idée de Freire selon laquelle il est nécessaire, pour commencer à lutter, d'engager un processus de réappropriation de soi. C'est cette forme de subjectivation, au sens où les opprimé-e-s parviennent à se défaire des systèmes d'oppression réifiants en se réappropriant leur pensée, leurs représentations et leur sens critique, que bell hooks désigne par le terme de réalisation de soi (*self-actualization*). Elle explique également comment sa lecture de Freire prend en compte les présupposés sexistes qu'il mobilise, en proposant de réformer sa pensée d'un point de vue féministe, sans pour autant en rejeter l'essentiel (*ibid.*, p. 49).

Du *Black Feminism*, elle retient la théorie du point de vue (*standpoint theory*), qui affirme que les dominé-e-s jouissent, du fait de leur marginalisation sociale, d'un « privilège » épistémologique qui leur permet d'appréhender le monde en ayant conscience des rapports de domination et de leurs effets sur tous les domaines de l'existence (Harstock, 1983). L'épistémologie du point de vue suggère que la mise en récit de soi peut être une façon de produire un savoir : l'un des ressorts des systèmes d'oppression étant de passer sous silence les mouvements de lutte et leur histoire, et de conférer le monopole de la légitimité discursive à des institutions reproduisant les oppressions, faire entendre la voix des dominé-e-s est une manière de contester cet ordre dominant et d'affirmer que celles-ci sont porteuses d'un savoir légitime et subversif (Rich, 1979 ; Dorlin, 2009). Cette épistémologie se traduit dans les pratiques pédagogiques féministes par la valorisation du partage de l'expérience personnelle, notamment celle mettant en jeu des situations où les étudiant-e-s ont fait l'expérience de la domination masculine, dans un but à la fois d'identification des rapports sociaux de domination, de théorisation et d'élaboration d'une réponse politique et théorique.

Enfin, de la philosophie de Thich Nhat Hanh, bell hooks retient trois choses. Elle s'intéresse d'abord au bien-être des étudiant-e-s, dans une approche holiste des individus, qui prend en compte les étudiant-e-s dans leur intégralité, en veillant à leur bien-être physique et psychique autant qu'à leur épanouissement intellectuel et spirituel. Elle ne définit pas précisément ce que recoupe pour elle le terme d'« âme » (*soul*), et il est difficile de savoir si c'est un véritable appel à une pratique spirituelle, ou si c'est un moyen d'en appeler à la sensibilité, à l'individualité des étudiant-e-s. Dans tous les cas, sa pra-

2 Paolo Freire, pédagogue brésilien, a placé l'alphabétisation des adultes au cœur du processus d'émancipation des opprimé-e-s (Freire, 1974).

3 Le *Black Feminism*, ou féminisme noir, débute dans les années 1960-1970 lorsque des femmes noires américaines affirment la nécessité de combattre conjointement les oppressions de race et de genre. On peut se reporter à l'anthologie de textes du *Black Feminism* traduits en français (Dorlin, 2008).

4 Thich Nhat Hanh est un moine bouddhiste vietnamien. Militant pour la paix, il a étudié aux États-Unis et vécu une grande partie de sa vie en France comme réfugié politique.

tique pédagogique s'ancre dans l'individu, dont importe la réalisation individuelle. C'est cette dimension individuelle de la pratique de la liberté qui nous pousse à traduire *self-actualization* par « réalisation de soi », et non par « émancipation », puisque cela désigne une forme de préalable individuel nécessaire à une possible lutte collective. On note également, dans le rôle fondamental qu'elle confère à l'enseignant-e, l'influence des pratiques spirituelles où la ou le guide a un rôle d'initiation et de modèle. C'est autour d'elle ou de lui que s'organise, à la fois matériellement et spirituellement, la pratique de la liberté qu'hooks appelle de ses vœux. Elle attribue à l'enseignant-e une forme de responsabilité de s'assurer de sa propre réalisation de soi avant de s'occuper de celle de ses élèves, en exigeant que l'enseignant-e soit elle-même ou lui-même dans de bonnes dispositions psychiques et physiques lorsqu'elle ou il fait classe. Cela peut sembler surprenant, et faire peu de cas des rapports sociaux de domination dans lesquelles l'enseignant-e est elle-même ou lui-même pris-e. Mais cette affirmation peut aussi se lire comme une injonction à la réflexivité sur ses propres pratiques, pédagogiques et politiques, et comme une façon de contrebalancer la tendance des pédagogies progressistes à affirmer la quête de l'émancipation des élèves comme seul principe légitime d'organisation des processus pédagogiques.

bell hooks opère donc une synthèse surprenante et unique d'influences politiques et théoriques, mêlant des considérations d'inspiration marxiste sur la fonction idéologique des institutions scolaires bourgeoises et une dimension spirituelle. De toutes ces influences, c'est probablement celle de Thich Nhat Hanh qui surprendra le plus le lectorat francophone. En appeler à l'âme des élèves peut sembler incongru, inapproprié même, que ce soit du côté de l'institution scolaire, où la laïcité apparaît plus que jamais comme un principe normatif, ou du côté d'une large partie de la critique de l'école, pour laquelle la production et la reproduction de la domination sociale et scolaire sont appréhendées en termes de ressources matérielles et symboliques, et les luttes rarement ou jamais envisagées en termes de spiritualité.

Cette diversité d'influences invite finalement à voir, dans ce que hooks nomme « l'éducation comme pratique de la liberté », un mouvement dialectique entre réalisation de soi individuelle et émancipation collective. Car la possibilité d'une émancipation, comprise comme un processus à la fois individuel et collectif de construction d'une position oppositionnelle à l'encontre de l'oppression, reste l'objectif de la pédagogie de bell hooks. Tout comme pour les pédagogies féministes, il s'agit, en transmettant des outils d'analyse, de permettre aux étudiant-e-s d'exercer leur esprit critique (*critical thinking*) afin de déconstruire les contenus dominants, d'identifier les rapports sociaux de domination et de se positionner par rapport à eux (Shrewsbury, 1987 ; Solar, 1992). hooks détaille ce projet dans le troisième volume de la trilogie, et insiste sur le rôle des enseignant-e-s dans la transmission d'outils d'analyse des discours institutionnels et culturels, permettant notamment de trouver dans les textes les marques invisibles des stéréotypes racistes et sexistes. Cette (re)lecture du monde d'un point de vue critique est un processus qui s'apprend, à la fois au sein de sa classe et à ses marges, et que les étudiant-e-s peuvent reproduire en dehors du cadre de son enseignement. En cela, son projet pédagogique s'étend au-delà des limites du cadre scolaire, puisque c'est dans la

construction d'une relation interpersonnelle de confiance que se joue une grande partie de la prise de conscience politique qu'elle espère susciter chez ses étudiant-e-s, et parce que c'est également là que les étudiant-e-s sont susceptibles de rejoindre ou de créer des structures de discussion ou d'action politique pérennes.

Clémence Fourton

Tout le monde peut apprendre à faire de l'enseignement une pratique de la liberté. C'est toutefois plus facile pour celles et ceux d'entre nous qui enseignent en étant convaincu-e-s qu'il y a dans notre vocation une dimension sacrée, que notre travail ne consiste pas seulement à transmettre un contenu, mais aussi à prendre part au développement intellectuel et spirituel de nos élèves. C'est en enseignant de façon à respecter et prendre soin de l'âme de nos élèves que nous pouvons créer les conditions de possibilité d'un apprentissage profond et intime.

Dans ma vie d'élève et de professeure, les enseignant-e-s qui m'ont le plus inspirée sont celles et ceux qui ont eu le courage de transgresser les limites qui voudraient enfermer les élèves dans une conception mécanique de l'apprentissage, conçu à la manière du travail sur une chaîne de montage. Ces enseignant-e-s s'adressent aux élèves avec la volonté et le désir d'entrer en contact avec des personnes uniques. La situation ne permet pas toujours qu'une relation de reconnaissance mutuelle se mette effectivement en place, mais dans tous les cas, la possibilité d'une telle reconnaissance reste présente.

Paulo Freire et le moine vietnamien bouddhiste Thich Nhat Hanh sont deux de ces « enseignant-e-s » dont le travail m'a profondément touchée. Quand je suis entrée à l'université, le travail de Freire m'a donné le soutien dont j'avais besoin pour remettre en question le « système bancaire » d'éducation, cette approche de l'apprentissage qui se base sur l'idée que les élèves doivent consommer un contenu délivré par un-e professeur-e, l'assimiler et l'emmagasiner. C'est Freire qui, en soulignant que l'éducation pouvait être une pratique de la liberté, m'a rapidement encouragée à inventer des stratégies visant ce qu'il appelle « la prise de conscience » au sein de la salle de classe. Interprétant cette prise de conscience en termes de conscience critique et d'engagement, je suis allée en classe convaincue qu'il était indispensable pour moi et tous et toutes les autres élèves de participer activement, de ne pas consommer passivement. Certain-e-s professeur-e-s se montrant cependant volontairement hostiles à la participation des élèves, l'enseignement ne pouvait être une pratique de la liberté. Freire affirme dans ses travaux que l'éducation ne peut être libératrice que si l'on considère le savoir comme un champ dans lequel nous travaillons tous et

toutes ensemble. Cette notion de travail partagé est formulée par Thich Nhat Hanh, qui dans sa philosophie bouddhiste engagée affirme qu'il est nécessaire d'associer la pratique à la contemplation. Tout comme Freire, il insiste sur la *praxis*, comprise comme l'action et la réflexion sur le monde dans le but de le changer.

Dans ses écrits, Thich Nhat Hanh décrit toujours l'enseignant-e comme un guérisseur ou une guérisseuse. Comme chez Freire, son approche du savoir en appelle à la participation active des élèves, afin de lier prise de conscience et pratique. Si chez Freire la pensée revêt une importance capitale, l'approche pédagogique de Thich Nhat Hanh insiste davantage sur les personnes dans leur globalité, sur l'union de la pensée, du corps et de l'esprit. Son approche holiste de l'apprentissage et de la pratique spirituelle m'a permis de me défaire de longues années de socialisation où l'on m'avait appris à croire qu'une situation d'enseignement perdait de sa valeur si élèves et professeur-e-s se considéraient mutuellement comme des personnes « à part entière », pour qui l'enjeu n'est pas seulement d'apprendre ce qu'il y a dans les livres, mais aussi d'apprendre comment vivre dans le monde.

Pendant mes vingt ans d'enseignement, j'ai pu observer que les professeur-e-s sont très mal à l'aise (quelle que soit leur orientation politique) quand les élèves exigent que nous les considérions comme des personnes à part entière, aux vies et aux expériences complexes, et non comme si elles et ils ne cherchaient qu'à obtenir des morceaux fragmentés de connaissance. Durant mes premières années d'université, les « études sur les femmes » (*Women's Studies*) étaient seulement en train de se faire une place à l'université. Ces salles de cours étaient les seuls endroits où les enseignantes reconnaissaient volontiers qu'il existe un lien entre les idées apprises dans un cadre universitaire et celles apprises dans d'autres types d'espaces. Même lorsque les élèves abusaient de la liberté qui caractérisait ces cours pour s'étendre trop longuement sur leur expérience personnelle, j'ai de manière générale pu y observer des enseignantes qui s'efforçaient de créer des espaces participatifs où partager le savoir. De nos jours, la plupart des professeures qui enseignent les « études sur les femmes » ne sont plus aussi engagées dans l'exploration de nouvelles stratégies pédagogiques. Malgré ce changement, beaucoup d'élèves cherchent toujours à aller à des cours féministes, parce qu'elles et ils continuent de penser pouvoir y faire, plus que dans n'importe quel autre espace universitaire, l'expérience de l'éducation comme pratique de la liberté.

La pédagogie progressiste et holiste, la « pédagogie engagée » est plus exigeante que la pédagogie critique habituelle, ou que la pédagogie féministe. Car, à la différence de ces deux pratiques d'enseignement, elle insiste

sur le bien-être. Cela signifie que les enseignant-e-s doivent s'engager activement dans un processus de réalisation de soi qui concoure à leur propre bien-être si elles et ils veulent que leur enseignement soit une source d'*empowerment*[5] pour les élèves. Thich Nhat Hanh souligne que « la pratique d'un guérisseur ou d'une guérisseuse, d'un-e thérapeute, d'un-e enseignant-e, ou de n'importe quelle personne dont le métier est d'aider les autres, doit d'abord s'appliquer à soi-même, car si elles ou ils sont tristes, les soignant-e-s ne peuvent pas aider les autres efficacement ». Aux États-Unis, il est rare que les professeur-e-s de l'université soient décrit-e-s comme des soignant-e-s. Et il est encore plus rare qu'on évoque une quelconque responsabilité des enseignant-e-s à devenir des individus qui se réalisent pleinement.

Avant mon entrée à l'université, mes représentations du travail des intellectuelles et des intellectuels et des universitaires étaient principalement fondées sur mes lectures de textes fictionnels et non fictionnels du XXe siècle. J'étais donc convaincue que la tâche de celles et ceux d'entre nous qui choisissent cette vocation était de se lancer toutes entières et entiers dans une quête de la réalisation de soi. C'est l'expérience que j'ai faite de l'université qui a brisé cette image. C'est là-bas que l'on m'a fait sentir que j'étais terriblement naïve au sujet de la « profession ». J'ai appris que, bien loin d'être un lieu de réalisation de soi, l'université se présentait comme un havre pour celles et ceux qui maîtrisent parfaitement le savoir des livres, mais peuvent être par ailleurs inaptes aux interactions sociales. Heureusement, durant mes premières années d'université, j'ai commencé à faire la distinction entre, d'un côté, remplir sa fonction en tant qu'universitaire et, de l'autre, être concrètement un intellectuel ou une intellectuelle et un-e enseignant-e.

Il était difficile de rester fidèle à cette image de l'intellectuel ou l'intellectuelle qui cherche à être une personne à part entière, alors que j'étais prise dans un contexte où peu de cas était fait du bien-être spirituel, des soins portés à l'âme. De fait, la réification de l'enseignant-e dans les structures de l'école bourgeoise semblait aller à l'encontre de la notion de personne entière et maintenir une division de la pensée et du corps, laquelle valorise et soutient la compartimentation.

Cette division renforce la séparation binaire entre public et privé, car elle encourage les enseignant-e-s et les élèves à ne pas voir de lien entre les expériences de toute sorte, les modes de vie, et le rôle des enseignant-e-s. L'image

5 N.d.t. Plusieurs traductions d'*empowerment* ont été proposées en français, telles que augmentation de la puissance d'agir, capacitation, autonomisation, ou encore émancipation. Nous conservons ici *empowerment*, car aucune de ces traductions n'est tout à fait équivalente au terme anglais, qui insiste à la fois sur le processus de libération et sur le surcroît de pouvoir individuel et collectif qui en résulte.

de l'intellectuel ou de l'intellectuelle cherchant à réunir la pensée, le corps et l'esprit avait été remplacée par l'idée qu'être intelligent-e impliquait nécessairement d'être instable sur le plan émotionnel, et que le travail universitaire donnait à voir ce qu'une personne avait de meilleur. En somme, que les universitaires puissent être toxicomanes, alcooliques, violent-e-s ou délinquant-e-s sexuels ou sexuelles n'importait pas : les seuls aspects saillants de notre identité étaient nos performances intellectuelles et notre capacité à faire notre travail en cours. On pouvait supposer que l'individu se vidait de sa substance au moment de franchir le seuil de la salle de classe, et qu'il ne restait plus qu'un esprit objectif, dénué d'expériences et d'opinions. On craignait que les particularités de cette personne n'interfèrent avec le processus d'enseignement. Une partie du luxe et des privilèges inhérents au rôle d'enseignant-e ou de professeur-e aujourd'hui tient au fait qu'aucune réalisation de soi n'est attendue de nous. Sans surprise, les professeur-e-s qui ne s'inquiètent pas de leur propre bien-être sont celles et ceux qui se sentent les plus menacé-e-s lorsque les élèves demandent une éducation libératrice, et des processus pédagogiques qui les aident dans leur propre lutte pour la réalisation de soi.

C'était bien sûr naïf de ma part d'imaginer, durant mes années de lycée, qu'au sein du monde universitaire je trouverais conseil auprès d'auteur-e-s, de penseurs ou de penseuses, d'intellectuels ou d'intellectuelles. Si tel avait été le cas, j'aurais découvert un trésor rare. J'ai appris, comme les autres élèves, à m'estimer chanceuse quand je trouvais un-e professeur-e intéressant-e qui parlait de manière convaincante. La plupart de mes professeur-e-s ne se souciaient pas le moins du monde de nous éclairer. Plus que tout, ils et elles semblaient fasciné-e-s par l'exercice du pouvoir et de l'autorité au sein de leur royaume miniature, la salle de classe.

Cela ne veut pas dire qu'il n'y avait pas des despotes convaincant-e-s et bienveillant-e-s, mais vraiment, d'après mes souvenirs, c'était rare – cruellement, incroyablement rare – de rencontrer des professeur-e-s qui s'engageaient sincèrement dans des pratiques pédagogiques progressistes. Cela me consternait : la plupart de mes professeur-e-s n'étaient pas des personnes dont j'avais envie d'imiter la façon d'enseigner.

J'ai continué à aller en cours parce que l'apprentissage était pour moi un engagement. Mais malgré cela, parce que je ne faisais pas ce qu'on attendait de moi – je ne voulais pas écouter passivement, sans poser de question – certain-e-s professeur-e-s me traitaient avec mépris. Je me trouvais de moins en moins à ma place dans ce type d'éducation. Découvrir Freire à ce moment-là a été crucial pour ma survie en tant qu'élève. Son travail m'a permis à la fois de comprendre les limites du type d'éducation que je recevais et de rencontrer des stratégies alternatives d'apprentissage et

d'enseignement. C'était particulièrement décevant de voir des professeurs hommes blancs qui se targuaient de suivre le modèle de Freire alors même que leurs pratiques pédagogiques étaient embourbées dans les structures de domination, et qu'ils reproduisaient les méthodes des professeurs conservateurs, même quand leur point de vue sur les contenus était plus progressiste.

Quand j'ai rencontré Paolo Freire pour la première fois, j'étais impatiente de voir si sa façon d'enseigner donnerait corps aux pratiques pédagogiques qu'il décrivait avec tant d'éloquence dans ses travaux. Durant le peu de temps où j'ai étudié avec lui, j'ai été profondément émue par sa présence, par sa façon d'enseigner qui illustrait sa théorie pédagogique. (Tous les élèves qui s'intéressent à Freire n'ont pas fait la même expérience.) Cette expérience m'a redonné foi dans l'éducation libératrice. Je n'avais jamais voulu abandonner la conviction qu'il était possible d'enseigner sans renforcer les systèmes de domination existants. J'avais besoin de savoir que les professeur-e-s pouvaient être autre chose que des despotes dans leurs classes.

Alors que je voulais me lancer dans une carrière d'enseignante, j'étais convaincue que la réussite personnelle était intimement liée à la réalisation de soi. Ma quête passionnée pour la réalisation de soi m'a amenée à constamment interroger la division entre pensée et corps qui était si souvent tenue pour acquise. La plupart des professeur-e-s étaient souvent très hostiles, et même méprisant-e-s envers toute approche de l'apprentissage qui s'inspirait d'un point de vue philosophique insistant sur l'union de la pensée, du corps et de l'esprit, plutôt que sur la séparation de ces éléments. Comme beaucoup des élèves auxquelles et auxquels j'enseigne maintenant, je me suis souvent entendu dire par de puissant-e-s universitaires que j'avais tort de rechercher une telle perspective au sein de l'université. Pendant mes années d'études, je ressentais en moi une profonde angoisse. Le souvenir de cette douleur me revient lorsque j'entends des élèves exprimer leur peur de ne pas réussir dans des professions universitaires si elles ou ils veulent se sentir bien, et refusent de supporter des comportements problématiques ou de s'intégrer à des formes coercitives de hiérarchie. Ces élèves ont souvent peur, comme moi à l'époque, qu'il n'y ait pas d'espaces dans l'université où pouvoir affirmer leur désir de se réaliser.

Cette peur existe parce que nombre de professeur-e-s réagissent de manière très hostile à la vision de l'éducation libératrice qui associe le désir de savoir et le désir de devenir. Quand les professeur-e-s sont entre pairs, certain-e-s se plaignent souvent amèrement que les élèves attendent des cours qu'ils constituent des « thérapies de groupe ». S'il est complètement déraisonnable de chercher dans la classe un espace thérapeutique, les élèves ont raison d'espérer que le savoir reçu dans ces espaces les enrichira et les rendra meilleur-e-s.

Aujourd'hui, les élèves que je rencontre me semblent nourrir beaucoup plus de doutes quant au projet de réalisation de soi que ma génération et moi il y a vingt ans. Elles et ils ont l'impression que les actions ne sont pas orientées par des principes éthiques clairs. Pourtant, alors qu'elles et ils désespèrent, ces élèves sont aussi inflexibles sur le fait que l'éducation devrait être libératrice. Elles et ils attendent et exigent bien plus de la part de leurs professeur-e-s que ne le faisait ma génération. Parfois, j'entre dans des classes pleines d'élèves qui se sentent très atteint-e-s psychiquement (beaucoup font des psychothérapies), et pourtant je ne crois pas qu'elles et ils attendent de moi un travail de thérapeute. Ce qu'elles et ils veulent, c'est une éducation qui soigne la méconnaissance, l'ignorance. Ce que ces élèves veulent, c'est une connaissance qui ait du sens. Elles et ils attendent légitimement que mes collègues et moi-même fassions plus que leur apporter des informations sans interroger le lien entre les apprentissages et leurs expériences de vie en général.

Cette exigence de la part des élèves ne signifie pas qu'elles et ils accepteront toujours nos conseils. C'est là une des joies de l'éducation comme pratique de la liberté, car cela permet aux élèves d'assumer la responsabilité de leurs choix. Un de mes élèves, Gary Dauphin, a évoqué notre relation enseignante/élève dans un article de *Village Voice* intitulé « How to Run the Yard : Off-Line and into the Margins at Yale ». Il y partage à la fois la joie de travailler avec moi et les tensions qui sont apparues entre nous quand il a commencé à consacrer son temps à une fraternité[6] plutôt qu'au perfectionnement de ses qualités d'écriture :

> Les gens pensent que les universitaires comme Gloria [mon état civil] ne s'intéressent qu'à la différence, mais ce que j'ai appris d'elle portait surtout sur la ressemblance, sur ce que j'avais en commun, en tant qu'homme noir, avec les personnes de couleur, avec les femmes et les gays et les lesbiennes et les pauvres et quiconque voulait se joindre à nous. Une partie de cet apprentissage s'est faite par la lecture, mais la majeure partie est venue du temps passé dans les marges de sa vie. J'ai vécu comme ça pendant un moment, à alterner entre des hauts (en classe) et des bas (en dehors). Gloria était un refuge sûr… Passer son temps dans une fraternité est à peu de choses près ce qu'il y a de plus différent de ses classes, de la cuisine jaune où elle venait partager son déjeuner avec des élèves qui avaient besoin de diverses formes de nourriture.

Ça, c'est la joie dont Gary a pu faire part. Nos relations se sont tendues quand nous avons discuté des raisons pour lesquelles il voulait entrer dans une fraternité, et de mon mépris pour cette décision. Gary explique qu'« [les

6 N.d.t. Une fraternité (*fraternity*) est une association d'étudiants hommes organisant une sociabilité masculine non mixte, dont l'entrée est soumise à une série de rituels d'initiation.

membres de la fraternité] représentaient une vision de la masculinité noire qu'elle détestait, où la violence et l'insulte étaient des codes fondamentaux de sociabilité et d'identité». À propos de sa prise d'autonomie vis-à-vis de mon influence, il écrit : « Mais elle devait aussi savoir que même son influence sur ma vie avait ses limites – les limites des livres et des enseignant-e-s. »

Finalement, Gary a estimé que sa décision d'entrer dans une fraternité n'était pas constructive, que je « lui avai[s] appris l'ouverture » quand la fraternité encourageait une allégeance exclusive. Les échanges que nous avons eus pendant et après cette expérience furent un exemple de pédagogie engagée.

La pensée critique – processus qu'il a appris en lisant de la théorie et en analysant activement des textes – a permis à Gary de faire l'expérience de l'éducation comme pratique de la liberté. Voici ses derniers commentaires sur moi : « Gloria n'avait mentionné cet épisode qu'après coup, en me disant très simplement qu'il y avait beaucoup de choix différents, beaucoup de logiques différentes. Je pouvais donner à ces événements le sens que je voulais, tant que je restais honnête. » J'ai cité abondamment ce texte parce que c'est un témoignage de pédagogie engagée. Cela veut dire que ma voix n'est pas la seule trace de ce qui se passe en classe.

La pédagogie engagée valorise nécessairement l'expression des élèves. Dans son essai « Interrupting the calls for student voice in liberatory education : a feminist poststructuralist perspective », Mimi Orner utilise un cadre d'analyse foucaldien pour suggérer ceci :

> Les moyens et usages régulateurs et punitifs de la confession font penser aux pratiques pédagogiques et éducatives qui appellent les élèvent à révéler publiquement, et même à confesser, des informations sur leur vie et leur culture en présence de figures d'autorité telles que les enseignants. (Orner, 1992)

Quand l'éducation est une pratique de la liberté, les élèves ne sont pas les seul-e-s à qui on demande de partager, de confesser. La pédagogie engagée ne vise pas seulement l'*empowerment* des élèves. Tout cours qui emploie un modèle holiste d'apprentissage sera aussi un espace où les enseignant-e-s mûrissent, dans un processus d'*empowerment*.

Cet *empowerment* ne peut avoir lieu si nous refusons d'être vulnérables tout en encourageant les élèves à prendre des risques. Les professeur-e-s qui attendent que les élèves partagent des récits d'expérience personnelle (*confessional narratives*) mais refusent d'en partager exercent un pouvoir coercitif. Dans mes cours, je n'attends pas que les élèves prennent des risques que je ne prendrais pas, qu'ils et elles partagent quoi que ce soit que je ne partagerais pas. Quand nous, professeur-e-s, faisons entrer des récits de notre propre expérience dans les discussions de la classe, cela nous

empêche d'agir comme des inquisiteurs omniscients et silencieux. Il est souvent productif que les professeur-e-s prennent le premier risque, en faisant le lien entre les récits d'expérience personnelle et les discussions universitaires, afin de montrer comment l'expérience peut éclairer et approfondir notre compréhension des contenus universitaires. Mais la plupart des professeur-e-s ont besoin de s'entraîner à être vulnérables en classe, à être pleinement présent-e-s, avec leur pensée, leur corps et leur esprit.

Les professeur-e-s progressistes qui s'attachent à transformer les contenus des cours de façon à éviter tout biais et à ne pas renforcer les systèmes de domination sont le plus souvent les individus qui sont prêt-e-s à prendre les risques qu'exige la pédagogie engagée et à faire de leurs pratiques pédagogiques un lieu de résistance. Dans son essai « On race and voice : challenges for liberation education in the 1990s », Chandra Mohanty écrit :

> La résistance se trouve dans la confrontation volontaire et réflexive avec les représentations et discours dominants et normatifs, ainsi que dans la création active d'espaces de lutte culturels et analytiques. Une résistance aléatoire et isolée n'est clairement pas aussi efficace que celle qui passe par des pratiques d'enseignement et d'apprentissage systématisées et politisées. Révéler et se réapproprier la connaissance assujettie est une des façons de revendiquer des histoires alternatives. Mais ces connaissances doivent être comprises et définies pédagogiquement, à la fois comme des questions de stratégie et de pratique, mais aussi comme des questions intellectuelles, afin de transformer radicalement les institutions éducatives. (Mohanty, 1989-1990)

Les professeur-e-s qui relèvent le défi de la réalisation de soi seront mieux à même de créer des pratiques pédagogiques qui engagent les élèves, et leur donnent accès à des manières de savoir qui renforcent leur capacité à vivre pleinement et intensément.

Bibliographie

Dorlin Elsa éd., 2008, *Black Feminism – Anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*, Paris, L'Harmattan.

— 2009, « Vers une épistémologie des résistances », *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, p. 5-18.

Freire Paolo, 1974 [1969], *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero.

Harstock Nancy, 1983, « The feminist standpoint : developing the ground for a specifically feminist historical materialism », *Discovering Reality, Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology and Philosophy of Science*, S. Harding et M. B. Hintikka éd., Dordrecht, D. Reidel Publishing Company, p. 283-310.

hooks bell, 1981, *Ain't I a Woman ? Black Women and Feminism*, New York, Routledge.

— 1994, *Teaching to Transgress : Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge.
— 2003, *Teaching Community : a Pedagogy of Hope*, New York, Routledge.
— 2010, *Teaching Critical Thinking : Practical Wisdom*, New York, Routledge.
Mohanty Chandra, 1989-1990, « On race and voice : challenges for liberation education in the 1990s », *Cultural Critique*, n° 14, p. 179-208.
Orner Mimi, 1992, « Interrupting the calls for student voice in liberatory education : a feminist poststructuralist perspective », *Feminisms and Critical Pedagogy*, C. Luke et J. Gore éd., New York, Routledge, p. 74-89.
Rich Adrienne, 1979, « Toward a woman-centered university », *On Lies, Secrets, and Silence, Selected Prose, 1966-1978*, New York, Norton, p. 125-155.
Shrewsbury Carolyn, 1987, « What is feminist pedagogy ? », *Women's Studies Quaterly*, vol. 15, n° 3, p. 6-14.
Solar Claudie, 1992, « Dentelle de pédagogies féministes », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 17, n° 3, p. 264-285.