

bell hooks, enseigner aux marges (2^e partie)

L'œuvre de bell hooks demeure encore largement méconnue en France. Il a fallu attendre trente-quatre ans pour que le premier livre de cette figure majeure du *black feminism* soit accessible dans notre langue. Se définissant elle-même comme socialiste et féministe révolutionnaire, bell hooks défend une conception radicale de l'éducation et de la pédagogie – une pédagogie qu'elle qualifie « d'engagée » (*Engaged Pedagogy*) et dont l'objectif est d'« apprendre à transgresser ». Nous publions le deuxième temps d'un portrait en deux parties.

Reprenant une grille d'analyse marxiste, bell hooks interroge le rapport aliéné au travail des femmes noires issues de la classe ouvrière condamnées aux « sales boulots » et celui des femmes de la classe dominante pensés en termes de carrières prestigieuses.

« Désespérées de ne jamais voir se produire de révolution féministe, de nombreuses femmes d'abord engagées dans l'élimination de l'oppression sexiste ont fini par concentrer leurs efforts sur l'obtention du maximum de pouvoir et de privilèges possibles au sein de la structure sociale existante. Les militantes féministes savent maintenant que les femmes ont tendance à exercer le pouvoir de la même façon que les hommes quand elles se retrouvent dans les mêmes positions qu'eux dans les sphères sociales et politiques. »¹

Dressant le bilan des succès du mouvement féministe, elle souligne le fait que si les réformes ont permis des avancées vers l'égalité sociale avec les hommes, elles sont restées cantonnées au sein du système suprémaciste et patriarcal sans remettre fondamentalement en question l'oppression et l'exploitation sexiste. C'est là que le féminisme révolutionnaire a un rôle central à jouer, parce que, explique bell hooks :



« L'oppression sexiste est de première importance, non pas parce qu'elle serait la base de toutes les autres oppressions, mais parce qu'elle représente la pratique de domination vécue par le plus grand nombre de personnes, que ce soit dans le rôle du discriminant ou de la discriminée, de l'exploiteur ou de l'exploitée. C'est la pratique de domination que le plus de gens ont appris à accepter, avant même de savoir que

d'autres formes d'oppression sociale existaient. Cela ne veut pas dire qu'éradiquer l'oppression sexiste aurait pour conséquence d'éliminer toutes les autres formes d'oppression. À partir du moment où toutes les formes d'oppression sont liées dans notre société, dans la mesure où elles sont toutes entretenues par des structures institutionnelles et sociales similaires un système ne peut pas être anéanti tout en laissant les autres intacts. La remise en cause de l'oppression sexiste constitue une étape cruciale dans la lutte pour éliminer toutes les formes d'oppression². »

Si l'on veut sortir de ces impasses, il faut lutter ensemble. C'est le sens de la sororité définie comme « solidarité politique entre les femmes ». Là encore, il s'agit dans un premier temps de déconstruire l'usage dégradé et inauthentique qui a été fait du mot. La sororité ne peut se définir qu'en termes de lutte, de combativité et de pensée critique. Les femmes doivent désapprendre la peur du conflit enracinée en elles par le patriarcat. La confrontation est une étape essentielle pour s'émanciper de l'éducation sexiste et s'engager sur le chemin d'une transformation individuelle ou collective. La conscientisation révolutionnaire est bien la finalité d'une éducation féministe qui se propose de partager les cultures, les savoirs et les expériences, à travers une « pédagogie engagée »

« L'effort d'éveil des consciences par les féministes a principalement consisté à aider les femmes à comprendre la nature du sexisme dans leur vie personnelle, et en particulier à identifier la domination masculine. Bien que cette tâche soit nécessaire, ça ne devrait pas être le seul objectif de la prise de conscience. L'éveil féministe des consciences n'a pas réellement poussé les femmes vers des politiques révolutionnaires. Dans l'ensemble, cela n'a pas aidé les femmes à comprendre le capitalisme – c'est-à-dire à comprendre son fonctionnement en tant que système qui exploite le travail des

femmes et à voir en quoi il est interconnecté avec l'oppression sexiste.³ »

« L'éducation que la plupart d'entre nous avons reçue, et donnions, n'était pas et ne serait jamais politiquement neutre.⁴ »

« Je veux de nouveau affirmer que c'est le croisement entre la pensée de Paulo Freire et la pédagogie des enseignantes noires de mon enfance, qui se voyaient comme chargées d'une mission libératrice – celle de nous éduquer pour résister de façon efficace au racisme et à la suprématie blanche –, c'est ce croisement qui a eu un impact profond sur ma façon de penser à l'art et à la pratique d'enseigner⁵. »

Progressivement la question pédagogique a acquis une centralité dans la réflexion de bell hooks. Dans le sillage de Paulo Freire, elle est en quête d'une « éducation à la liberté » qu'elle entend mettre en pratique dans son propre enseignement à l'Université, mais aussi au-delà.

La « pédagogie engagée » qu'elle s'efforce de définir – et surtout de mettre en œuvre – se donne pour objectif de lier les luttes collectives et l'émancipation individuelle à travers des transformations radicales des pratiques éducatives et pédagogiques et des contenus des programmes. Si elle se réfère aux pédagogies anticoloniales, critiques et féministes, elle ne cesse de dire sa dette vis-à-vis de ses premières enseignantes du temps de la ségrégation et de leurs pratiques présentées comme

« un acte contre-hégémonique, une manière fondamentale de résister à toute stratégie de colonisation raciste blanche. Bien qu'elles n'aient jamais défini ou énoncé ces pratiques en termes théoriques, nos enseignantes pratiquaient une pédagogie révolutionnaire, de résistance, profondément anticoloniale⁶. »

Partant comme souvent de sa propre expérience pour nourrir sa pensée, la critique de bell hooks balaye l'ensemble du spectre social, à commencer par la famille où s'enracine l'éducation sexiste et où se légitiment toutes les oppressions :

« Politiquement, l'État patriarcal blanc et suprémaciste blanc se repose sur la famille pour endoctriner ses membres en leur inculquant des valeurs favorables au contrôle hiérarchique et à l'autorité coercitive.⁷ »

La famille est au cœur d'une conception de l'éducation qui repose sur l'autorité, la contrainte, la force et la violence. La première tâche d'une éducation féministe est donc de désapprendre ce conditionnement, cette acceptation de la « loi du plus fort ». Cette critique du rôle de la famille s'inscrit résolument dans une tradition marxiste (chez Engels par exemple⁸).

« On leur [les travailleurs] enseigne qu'ils pourront régner sur leur foyer, qu'ils pourront y exercer contrôle et domination, et que c'est là la grande récompense de leur acceptation de l'ordre social et de l'exploitation économique. [...] En cautionnant et en perpétuant la domination des hommes sur les femmes afin de prévenir toute rébellion au travail, l'élite capitaliste masculine s'assure que la violence des hommes s'exprime dans les foyers et non dans les usines⁹. »

Ce conditionnement et l'idée que les structures hiérarchiques doivent être à la base des relations humaines, se prolongent au-delà du cercle familial à travers l'école et l'Université, l'Église, les médias, etc. De son passage dans les écoles mixtes comme de ses premières années à l'Université, bell hooks retient la « douloureuse » idée que toute éducation n'est pas nécessairement émancipatrice mais peut se transformer en instrument d'aliénation, en pratique de domination. C'est ce que Freire appelle la conception bancaire de l'éducation, métaphore que bell hooks prolonge en parlant d'une « approche de l'apprentissage liée à

la chaîne de montage¹⁰ » et dont la manifestation la plus visible est l'autoritarisme :

« Ils semblaient plus que tout obsédés par l'exercice de leur pouvoir et de leur autorité dans le mini-royaume qu'était leur classe¹¹. » ; « La peur d'une perte de contrôle dans les cours pousse souvent les enseignant·es à tomber dans un schéma d'enseignement traditionnel où le pouvoir est utilisé à des fins destructives. C'est cette peur qui provoque un investissement professoral collectif dans le décorum bourgeois de façon à maintenir une notion fixe d'ordre, de s'assurer que l'enseignant·e conserve une autorité absolue¹². »

On ne se débarrasse pas de cette conception bancaire uniquement en changeant les programmes, comme le font trop de professeur·es adoptant « un style d'enseignement conservateur, même s'ils abordaient leur sujet d'un point de vue progressiste¹³. » Les pratiques pédagogiques sont le reflet de normes de pensée qui se prétendent universelles, la critique de cette éducation instrumentale et inauthentique ne saurait se limiter aux seuls contenus. « L'éducation comme pratique de la liberté ne concerne pas juste la connaissance libératrice, mais la pratique libératrice en cours¹⁴. » Et il ne suffit pas, comme trop d'enseignant·es engagé·es le pensent, de vouloir faire de sa classe un espace « sûr » (*safe*) en se contentant de faire un cours magistral à un groupe d'étudiant·es silencieux·euses qui ne répondent que quand on les interpelle. De Paulo Freire, hooks retient l'idée, pour l'avoir vécu dans sa propre chaire, que « nous ne pouvons entrer en lutte comme objets afin de devenir, plus tard, des sujets. » Son premier ouvrage – *Ne suis-je pas une femme noire ?* – raconte justement ses difficultés à passer d'objet à sujet. Ce qui réifie et aliène le sujet, c'est d'abord la construction des savoirs qu'il s'agit d'interroger d'un point de vue qui inclut la prise de conscience de la race, du sexe et de la classe sociale.

« Enseigner de nouveaux mondes, de nouveaux mots »

« Combiner la théorie et la pratique, afin d'affirmer et de démontrer des pratiques pédagogiques cherchant à créer une nouvelle langue, à casser les frontières disciplinaires, à décentrer l'autorité, à réécrire les zones frontières institutionnelles et discursives au sein desquelles les politiques deviennent une condition de réaffirmation de la relation entre capacité d'action, pouvoir et lutte¹⁵. »

En quoi consiste exactement la révolution des pratiques pédagogiques prônée par bell hooks ? C'est d'abord sur la place du corps que s'est portée son attention, à partir de son expérience de la dévalorisation physique dont font l'objet les Noir·es. Revendiquer une place au corps, pour l'enseignant·e comme pour les apprenant·es, c'est une manière de remettre radicalement en cause le pouvoir et la norme. Dans un long entretien avec Ron Scapp, celui-ci propose une stimulante analogie entre corps immobiles et savoirs figés :

« La manière traditionnelle d'être en cours est celle d'un·e enseignant·e derrière un bureau ou debout devant, immobile. Bizarrement, cela rappelle le corpus fixé, immobilisé des connaissances, le caractère immuable de la vérité elle-même¹⁶. »

L'effacement du corps contribue à une invisibilisation des différences sociales et masque le rôle de l'Université comme lieu de reproduction d'une classe privilégiée et de ses valeurs : les faits, désincarnés, ne sont plus situés et se prétendent neutres et objectifs. Redonner place au corps, redonner place à la voix – et plus seulement celle de l'enseignant·e – tel est le défi d'une pédagogie critique qui considère que les dominé·es sont les mieux placés pour dire les rapports de domination. Mais il ne s'agit pas de juste raconter son expérience : ce récit de soi qui permet de trouver sa voix

est une première étape du processus de réappropriation de soi et de ses pensées. Il faut rompre avec un modèle traditionnel où le pouvoir et l'autorité imposent le silence :

« Faire entendre la voix des dominé·es est une manière de contester cet ordre dominant et d'affirmer que celles-ci sont porteuses d'un savoir légitime et subversif. »

bell hooks privilégie le dialogue et la collaboration au sein de la classe. L'objectif de cette subversion du rapport hiérarchique est de construire une autre relation au savoir détachée d'un exercice de pouvoir pour (re)trouver une joie d'apprendre.

Accueillir le corps et la voix, engager un dialogue authentique, refuser les invisibilisations, considérer que des savoirs vont se construire collectivement, c'est poser les bases d'une communauté d'apprentissage. C'est « faire de la classe un environnement démocratique où tout le monde ressent la responsabilité de contribuer à un objectif essentiel de la transformation pédagogique ». bell hooks souligne d'ailleurs que la question des effectifs est centrale sous peine de voir la classe se transformer en spectacle, en lieu de divertissement qui sape le pouvoir potentiellement transformateur de la pédagogie critique.

Si bell hooks insiste sur ce qu'il peut y avoir de déstabilisateur dans cette démarche et dans cette exigence, c'est qu'il faut veiller à accueillir aussi cette souffrance et cet inconfort nés d'un changement de modèle. Mais, rappelle-t-elle, le modèle autoritaire aussi est violence :

« Dans nos cours, les étudiant·es ne ressentent ordinairement pas le besoin d'être en concurrence, puisque la notion même de voix privilégiée d'autorité est déconstruite par notre pratique critique collective¹⁷. »

Ce processus pédagogique, dans l'émergence d'une communauté d'apprentissage, est déjà une *praxis* : en questionnant

la place de chacun·e et leurs savoirs, on transforme déjà ces savoirs et la relation de domination au sein de l'école en affirmant – en acte – sa capacité d'action et de lutte.

Cela vaut pour les étudiant·es comme pour les universitaires, pour qui il est crucial d'engager un travail collectif sur la pédagogie :

« *Je pense qu'une des choses qui empêchent beaucoup d'enseignant·es d'interroger leurs propres pratiques pédagogiques est la peur que "ceci est mon identité et je ne peux pas la remettre en question"*¹⁸. »

La pédagogie engagée de bell hooks est indissociable d'une réflexion sur ses propres pratiques pédagogiques et politiques, et l'enseignement universitaire n'est pas une finalité en soi. Son engagement féministe ne se limite pas à l'Université mais embrasse l'ensemble de la société à travers un travail d'éducation populaire auprès des femmes exclues du système éducatif visant à « apprendre à lire et à écrire tout en apprenant à penser de manière critique et analytique ».

« Nous imaginons collectivement des moyens d'aller au-delà des frontières, de transgresser »

« *L'université n'est pas un paradis. Mais l'acte d'apprendre peut créer un paradis. La salle de classe, dans toutes ses limites, reste un lieu de possibilités. Dans ce champ des possibles nous avons l'occasion d'œuvrer pour la liberté, d'exiger de nous-mêmes et de nos camarades, une ouverture d'esprit et de cœur qui nous permet de faire face à la réalité même alors que nous imaginons collectivement des moyens d'aller au-delà des frontières, de transgresser. C'est cela l'éducation comme pratique de la liberté*¹⁹. »

Si la pédagogie engagée, féministe et radicale de bell hooks se présente comme « une pratique de la liberté », c'est qu'elle

L'INSTITUT BELL HOOKS

En France, l'Institut bell hooks – Paulo Freire, fondé en 2018, vise à développer les pédagogies féministes et critiques en vue de favoriser la justice sociale et environnementale, en construisant un espace de dialogues et d'échanges autour des pédagogies et des pensées féministes et critiques. Il dispose d'un site Internet et publie une revue, *Les Cahiers de pédagogies radicales*.

s'efforce de penser et d'articuler un double mouvement : la réalisation de soi et l'émancipation collective. En construisant des outils d'analyse des oppressions, en mettant en place un cadre pédagogique qui permet de déconstruire les dominations sociales, racistes et sexistes, en « décolonisant les esprits », il s'agit de proposer une (re)lecture du monde d'un point de vue critique. dans un processus qui s'engage à la fois au sein de la classe et à ses marges. ■

GRÉGORY CHAMBAT

NOTES

1. *De la Marge au centre, théorie féministe*, p. 182.
2. *Ibid.*, p. 110.
3. *Ibid.*, p. 284.
4. *Apprendre à transgresser*, p. 33.
5. *Ibid.*, p. 53.
6. *Ibid.*, p. 8.
7. *De la Marge au centre*, p. 114.
8. Par exemple chez Engels dans *L'Origine de la famille, de la propriété privée et de l'État*, 1884.
9. *De la Marge au centre*, p. 227.
10. *Apprendre à transgresser*, p. 19.
11. *Ibid.*, p. 22.
12. *Ibid.*, p. 172.
13. *Ibid.*, p. 23.
14. *Ibid.*, p. 137.
15. *Ibid.*, p. 121.
16. *Ibid.*, p. 128.
17. *Ibid.*, p. 81.
18. *Ibid.*, p. 126.
19. *Ibid.*, p. 188.