



HAL
open science

Une conscience émancipée dans un corps maussade ? Quand une pédagogie engagée féministe fait face à un (dés)engagement étudiant

Vanina Mozziconacci

► To cite this version:

Vanina Mozziconacci. Une conscience émancipée dans un corps maussade ? Quand une pédagogie engagée féministe fait face à un (dés)engagement étudiant. *Revue française de pédagogie*, 2022, 215, pp.71-83. 10.4000/rfp.11778 . halshs-04453948

HAL Id: halshs-04453948

<https://shs.hal.science/halshs-04453948v1>

Submitted on 10 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Une conscience émancipée dans un corps maussade ? Quand une pédagogie engagée féministe fait face à un (dés)engagement étudiant

Vanina Mozziconacci

Cet article vise à confronter et à mesurer l'écart entre deux récits d'une même expérience de pédagogie critique féministe aux États-Unis : celle d'une professeure, bell hooks (Gloria Watkins), et celle de « son » étudiant, Gary Dauphin. Que se produit-il lorsque l'engagement enseignant et l'engagement étudiant entrent en conflit ? Je tenterai de répondre en analysant une divergence entre les discours des deux protagonistes : là où bell hooks souligne l'importance de la pratique de la liberté par la conscientisation, le rôle central de la « conscience critique et [de l']engagement », Gary Dauphin, quant à lui, répète que ce sont les limites de son corps qui ont déterminé la situation, un corps « maussade », inerte et renonçant.

Mots-clés (TESE) : théorie pédagogique, égalité des sexes, pensée critique, relation enseignant-étudiant

Introduction : bell hooks et Gary Dauphin

Si la littérature sur les acteurs et les actrices qui promeuvent la pédagogie critique – au premier rang desquels les enseignants – est riche, le point de vue de celles et ceux qui en sont les « destinataires » tend à être relégué au second plan, que ce soit parce que les

discours des étudiant.es et des élèves se trouvent « subsumés » dans le propos des éducateurs.rices, ou parce que ceux-ci sont tout simplement absents de nombreux récits d'expérience.

Le présent article porte sur une situation pour laquelle un croisement de perspectives est possible car il en existe deux comptes-rendus écrits distincts : celui d'un étudiant et celui d'une enseignante. Il s'agira de

confronter deux descriptions d'une même expérience de pédagogie critique féministe aux États-Unis : celle d'une professeure, bell hooks (Gloria Watkins), et celle de « son » étudiant, Gary Dauphin. Pour ce faire, je mènerai une analyse conjointe de deux textes ; le premier (hooks, 2019 [1994]), écrit par l'enseignante-chercheuse, dans lequel elle expose les principes qui guident sa pratique pédagogique ; le second (Dauphin, 1992), écrit par l'étudiant, dans lequel il fait le récit de ses années universitaires. Les deux textes ont en commun d'aborder un moment de désaccord entre hooks et Dauphin – il s'agit de mettre en parallèle ces deux discours, en soulignant les divergences qui existent aussi bien dans les partis-pris narratifs que dans l'interprétation de l'événement.

Le conflit entre hooks et Dauphin porte sur le choix fait par l'étudiant de rejoindre une fraternité (aux États-Unis, les fraternités sont des associations étudiantes qui organisent une sociabilité masculine non mixte et dont les codes sont souvent dénoncés pour leur sexisme²) ; contre l'avis de hooks, Dauphin s'engagera dans une « frat » de son campus, pour finalement rapidement l'abandonner. Ma lecture vise à mesurer l'écart qu'il existe entre ces deux interprétations d'un même épisode de vie universitaire. Je tenterai d'analyser les dissonances entre les deux textes, dissonances qui marquent la reconstruction et la rationalisation *a posteriori* de l'enchaînement des faits faite par les protagonistes, afin de déterminer leur positionnement au sein d'une relation pédagogique présentée comme « engagée ».

Il n'est pas question de chercher à élucider la façon dont l'événement se serait « réellement » déroulé, mais de mesurer ce que les écarts entre les deux « versions » disent de la façon dont l'enseignante et l'étudiant s'engagent *au sein de* et *vis-à-vis* d'un rapport pédagogique qui se veut émancipateur, critique et féministe. Cela pourrait conduire à répondre à certaines questions plus générales au sujet de toute pédagogie « engagée » (pour reprendre les termes de hooks) : de qui une telle pédagogie actualise-t-elle l'engagement ? En son sein, l'engagement enseignant est-il une condition de l'engagement étudiant ? Si oui, que se produit-il lorsque

ces engagements entrent en conflit, lorsqu'il y a « mésentente » dans l'expérience d'*empowerment* entre les émancipateurs.ices et les émancipé.es (Balazard & Rui, 2018) ? Je chercherai à répondre à partir de ce qui semble être une opposition dans les discours des deux protagonistes : là où hooks souligne l'importance de la pratique de la liberté par la *conscientisation*, le rôle central de la « conscience critique et [de l']engagement », Gary Dauphin, quant à lui, répète que ce sont les limites de son *corps* qui ont déterminé la situation, un corps « maussade », inerte, renonçant.

Cette étude constituera enfin une occasion de revenir sur les implications méthodologiques du constat du déséquilibre entre voix étudiante et voix enseignante dans les écrits pédagogiques. En tant que philosophe de l'éducation – qui ne mène pas d'enquête de terrain et dont les recherches ont pour unique matériau des écrits (articles scientifiques, essais, manuels, témoignages) –, je considère qu'une telle dissymétrie doit avoir des implications sur la façon dont je mène mes analyses. Je voudrais donc esquisser quelques propositions épistémologiques en ce sens.

« S'engager » ou « gagner du terrain » ?

Contextes

Née Gloria Jean Watkins, bell hooks prend le nom de sa grand-mère maternelle comme nom de plume, l'écrivant sans majuscules pour signifier la moindre importance de l'identité personnelle au regard du travail. Théoricienne, pédagogue, féministe, ses écrits abordent les liens entre les oppressions de sexe, de « race » et de classe, notamment au regard de son propre vécu : issue d'une famille afro-américaine de classe populaire, elle grandit au sein d'une petite ville rurale dans un contexte de ségrégation raciale.

Dans le premier chapitre de son livre *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, ouvrage publié en 1994 et dans lequel la pédagogie critique et Paulo Freire occupent une place importante, elle décrit ce qu'elle caractérise comme une « pédagogie engagée »³ (2013). Pour ce faire, elle

1 Bien que les tournures impersonnelles et l'emploi du « nous » de majesté soient plus courants dans l'écriture académique, je choisis d'utiliser le « je ». En effet, les théories féministes constituant pour mon travail un cadre de réflexion, je tiens à marquer le caractère situé de mon raisonnement.

2 Pour une analyse de la place de la violence et son lien avec la masculinité dans les fraternités étudiantes noires, voir Ricky L. Jones (2015).

3 Les extraits cités ici sont issus de la traduction du chapitre publié en ligne par la revue *Tracés* (2013). Toutefois, l'ouvrage a également été traduit dans son intégralité aux éditions Syllepse sous le titre *Apprendre à transgresser. L'éducation comme pratique de la liberté* (2019).

revient sur ses expériences, d'abord d'étudiante puis d'enseignante à l'université. Vers la fin du chapitre, hooks aborde le désir de « réalisation de soi » des étudiant.es et note que la génération à laquelle elle s'adresse rencontre davantage de difficultés que la sienne à satisfaire ce désir. Face à cela, affirme-t-elle, l'enseignant.e tient un rôle important, celui de soigner l'ignorance et la désinformation, sans pour autant être un.e thérapeute. Ce soin, ajoute-t-elle, ne signifie toutefois pas que les étudiant.es suivront toujours les conseils de l'enseignant.e – et pour illustrer ce point, elle raconte une anecdote impliquant l'un de ses étudiant.es, Gary Dauphin, anecdote que lui-même rapporte dans un article antérieur. hooks évoque cet article en affirmant que l'étudiant « y partage à la fois la joie de travailler avec [elle] et les tensions qui sont apparues entre [eux] quand il a commencé à consacrer son temps à une fraternité étudiante plutôt qu'au perfectionnement de ses qualités d'écriture ». Elle le cite longuement et à plusieurs reprises, et on apprend notamment que Dauphin est un homme noir. Elle évoque le mépris qu'elle avait pour cette décision et le fait que son influence sur l'étudiant était limitée, du fait de l'« affirmation d'autonomie » de ce dernier. Finalement, elle indique que Dauphin a renoncé à la fraternité et l'analyse qu'elle fait de cet épisode – sur laquelle nous reviendrons – la conduit à affirmer que c'est un « témoignage de pédagogie engagée ».

L'article de Dauphin s'intitule « *How to run the yard. Off-line and into the margins at Yale* » [« Comment gagner du terrain. Être à part puis dans les marges à Yale »]; il est publié dans un supplément sur l'éducation de *The Village Voice*, un hebdomadaire new-yorkais gratuit. Le supplément vise à proposer des textes d'autoportraits de différent.es étudiant.es autour de problématiques liées à la diversité, à l'identité et aux minorités. L'article de Dauphin s'ouvre sur les discussions autour du multiculturalisme et la position qu'on tend à lui assigner, en tant qu'homme noir, dans ces discussions – considéré comme « représentant » d'une minorité, il est exhorté à se positionner « pour » ou « contre » et renvoyé à la posture du « *native informant* » (ce sont ses termes), à savoir celui ou celle qui est considéré.e comme expert.e d'une population parce qu'il ou elle en fait partie. C'est ce qui se produit notamment lorsqu'on lui demande de raconter « son » vécu à Yale et que l'essentialisation du regard blanc (« *white gaze* ») le confond avec tous les étudiants noirs. Cela revient à considérer que son expérience sera la même, par exemple, que celle des membres d'une fraternité noire

(dits *fratboys*)... alors qu'il s'agissait justement de personnes qu'il a beaucoup cherché à éviter; ce qu'il entreprend d'expliquer en racontant son expérience de l'université. Le premier tiers de l'article est ainsi consacré aux discussions sur le multiculturalisme et à la difficulté qu'éprouve Dauphin pour trouver sa place à Yale, notamment du fait de sa position sociale; le deuxième tiers raconte sa rencontre avec Gloria (hooks) et la discussion sur l'entrée dans la fraternité; le dernier tiers porte sur les violents rites d'initiation et le bizutage qui accompagnent son engagement dans la fraternité (*pledging*) ainsi que les traumatismes et l'abandon qui en découlent.

« Gloria m'avait appris tout ce que je savais sur le fait d'avoir l'esprit critique, mais Gloria n'était pas l'un des miens »

À la fin de son article, Dauphin rappelle que – la seule fois où elle a mentionné l'épisode *a posteriori* – hooks lui a dit qu'il pouvait donner le sens qu'il voulait à ces événements tant qu'il restait honnête. Il écrit alors :

C'est pourquoi je n'ai jamais affirmé que j'avais choisi d'abandonner [la fraternité] pour mes idéaux, mais simplement que mon corps maussade qui refusait de continuer [*the dull refusal of my body to go on*] constituait un meilleur raisonnement que tout ce que j'aurais pu échafauder théoriquement et abstraitement. Au-delà du vouloir et du besoin, ce qui avait du sens, c'était d'arrêter (1992, p. 11).

Compte tenu de la violence à laquelle Dauphin s'exposa en cherchant à entrer dans une fraternité, on peut se demander ce qui le conduisit à l'intégrer, alors même qu'il avait trouvé au travers des cours de hooks un asile au sein de l'université (qui se matérialise notamment par la cuisine jaune dans laquelle l'enseignante déjeune avec certain.es étudiant.es) ainsi que des outils critiques et politiques pour penser sa vie. C'est ainsi qu'il énonce le désir derrière ce choix qu'il caractérise lui-même comme pouvant sembler incompréhensible ou insensé :

Gloria était un refuge sûr, mais souvent je me sentais comme un enfant qui regarde à travers la fenêtre pleine de givre. Si on fixe du regard suffisamment longtemps, on finit par oublier à quel point il fait froid dehors. [...] Gloria m'avait appris tout ce que je savais sur le fait d'avoir l'esprit critique, mais Gloria n'était pas l'un des miens [*one of my peers*], elle n'était pas un garçon. Je décidai que ce que j'avais besoin de savoir sur comment être heureux m'attendait loin de sa cuisine jaune et de sa sollicitude [*care*], quelque

part dehors, dans les courses et les cris pendant lesquels les jeunes hommes noirs deviennent frères (1992, p. 10-11).

Sur ce point, hooks ne s'y trompe pas ; elle perçoit les motifs derrière la démarche de Dauphin : son besoin de nouer des liens avec ses « semblables », d'être comme les autres, d'éprouver un sentiment d'appartenance. Parmi les propos qu'il rapporte de l'enseignante (qui le met en garde sur le fait que l'entrée en fraternité est d'abord quelque chose de dangereux, puisque le bizutage conduit parfois à des blessures graves et des morts), on peut lire : « tu veux être l'un de ces trous du cul ? [...] Te faire botter le cul ne te fera pas sentir intégré [*won't make you feel like you belong*]. Je sais que tu le sais » (1992, p. 11). Ce point constitue un enjeu important dans la pensée de hooks, qui critique dans plusieurs de ses textes l'idée selon laquelle la reconquête d'une dignité pour les Afro-Américains impliquerait d'affirmer une virilité noire empreinte de violence⁴. Dans le chapitre « *Don't make me hurt you* » [« Ne me pousse pas à te faire du mal »] de *We Real Cool. Black Men and Masculinity* (2004), elle souligne qu'une des manifestations du racisme consiste à considérer que les hommes noirs sont des bêtes brutes et elle ajoute qu'une telle représentation a servi la cause de la suprématie blanche (notamment lorsque l'impérialisme états-unien exige que des corps noirs fassent la guerre). Si une lutte contre ces stéréotypes existe, elle avance que certains hommes noirs choisissent toutefois de les incarner de façon défensive :

Si les hommes noirs sont socialisés depuis la naissance à intégrer l'idée que leur masculinité sera déterminée par le fait de pouvoir dominer et contrôler les autres, et qu'en même temps, le système politique dans lequel ils vivent (le patriarcat capitaliste, impérialiste, de la suprématie blanche) empêche la plupart d'entre eux d'avoir accès à des positions dominantes de pouvoir acceptables, alors ils revendiqueront leur masculinité patriarcale à travers des moyens inacceptables [...]. Ces facteurs conduisent beaucoup d'hommes noirs à cultiver une personnalité d'abuseur dès l'enfance. C'est une défense. Élevés dans l'idée que le monde est contre eux, qu'ils sont condamnés à être des victimes, ils endossent la posture de l'agresseur (2004, p. 57-61).

4 L'exemple le plus extrême de cette démarche étant incarné par Eldridge Cleaver, militant du *Black Panther Party*, qui raconte notamment dans son ouvrage *Soul on Ice* qu'il violait des femmes noires pour « se préparer » à violer ensuite des femmes blanches, ce dernier acte étant décrit par lui comme « insurrectionnel ».

hooks en appelle à mettre fin à cette fascination pour la violence, qui est toujours d'emblée sexiste et misogynne : c'est là une autre façon de reconnaître qu'il est nécessaire de considérer l'« interconnectivité » entre sexe, « race » et classe ; par conséquent, les individus – et en l'occurrence, les hommes noirs – ne peuvent confondre « action politique » et « mettre fin à ce qui les blesse », dans une aspiration au changement « autocentrée » (Ferrarese, 2012). Symétriquement, elle critique certaines féministes radicales qui, selon elle, « sont tellement enragées par la domination masculine qu'elles n'arrivent pas à considérer la possibilité que les hommes souffrent et qu'on puisse leur pardonner », occultant ainsi le fait que « les gens qui victimisent les autres sont souvent aussi eux-mêmes des victimes » (2021, p. 173).

Toutefois, si les paroles de hooks touchent Dauphin, l'étudiant pointe un écart, une rupture entre « ce qu'il sait » et « ce qu'il ressent », entre « la vie de son esprit » et « son corps noir masculin » comme lorsqu'il analyse son abandon : « Quand je me souviens de Gloria, je n'arrive pas à me souvenir de la raison pour laquelle je me suis engagé. [...] Quand je me rappelle que j'étais malheureux, je me rappelle pourquoi je me suis engagé » (1992, p. 11).

Il suggère à plusieurs reprises que son malaise – de n'être pas à sa place, d'être à part, d'être différent – est lié à sa position sociale et à son parcours d'homme noir issu des classes populaires. Il raconte comment, lors d'un week-end portes ouvertes de l'Université, il est impressionné par Pierre, un autre garçon noir venant comme lui du Queens et d'une école majoritairement blanche et catholique, mais qui, contrairement à lui, manifeste assurance, agressivité et confiance en soi. Pierre devient son modèle et apparaît comme « la personne qu[e lui-même] avai[t] toujours été censé être, si seulement [il] avai[t] fait les bons choix » (p. 4). C'est ce même Pierre qui le bizutera violemment lorsqu'il voudra rejoindre la fraternité. Lorsque Dauphin intègre Yale, il ne se sent toujours pas à sa place, y compris dans les espaces en non-mixité pour les étudiant.es noir.es de l'université. La découverte du cours de hooks est réconfortante et enthousiasmante, mais l'expérience de Dauphin reste celle d'un « aller-retour entre des hauts en classe et des bas à l'extérieur » (p. 10).

En rejoignant la fraternité, il s'agit bien pour Dauphin de faire en sorte que son corps (d'homme noir non athlétique, comme il le précise) appartienne à un autre corps, plus vaste, plus robuste, un corps solidaire, avec une identité virile – de ne plus être hors-jeu, de

sortir de la marge. Comme il l'écrit : « vouloir devenir un *fratboy* est une déclaration on ne peut plus manifeste sur ce qu'on pense du genre, de l'identité et de la communauté » (p. 4) ; or, les fraternités représentaient « une vision de la masculinité noire qu[e bell hooks] détestait, où la violence et l'insulte étaient des codes fondamentaux de sociabilité et d'identité » (p. 11), elle qui avait attiré l'attention de Dauphin non pas sur la différence mais sur la similitude, « sur ce qu'[il] avait en commun en tant qu'homme noir avec les autres personnes de couleur, avec les femmes, avec les gays, les lesbiennes et les pauvres et toute autre personne qui cherche à avoir une place [*who wanted in*] » (p. 10).

Il est frappant de constater que lorsque hooks rapporte l'épisode avec Dauphin, elle ne mentionne à aucun moment les violences subies par l'étudiant lors de son engagement dans la fraternité, ni le fait que celles-ci ont joué un rôle déterminant dans son abandon. Elle résume en effet sa décision ainsi :

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 (2013, p. 188).

De la marge au centre...

Ma première interprétation quant à l'écart qui existait entre les deux descriptions de cet épisode revenait à considérer que l'interprétation de hooks était plutôt idéaliste, aussi bien au sens d'un accent mis sur la pensée, la conscience, les idées et les idéaux, qu'au sens d'une tendance à « sublimer » ce qui s'était produit. En effet, c'est de cette façon que je lisais l'opposition faite par l'enseignante entre l'ouverture et l'allégeance exclusive, ainsi que l'importance qu'elle donnait aux échanges, aux lectures et à la pédagogie plutôt qu'au contexte concret, corporel, matériel. Lorsque hooks raconte l'épisode, elle ne fait à aucun moment mention des violences du bizutage. Cela contraste avec le fait qu'environ un quart du texte de Dauphin est consacré à la description des supplices qui lui sont infligés par Pierre ainsi qu'aux troubles post-traumatiques qui en résultent. Il écrit ainsi que c'est *son corps* qui a refusé d'aller plus loin. À la lecture du seul texte de hooks, on pourrait penser que la décision de Dauphin émane

d'une délibération plus abstraite, et même qu'elle a été prise finalement avant d'entrer dans la fraternité.

Suivant ma première lecture, les décisions successives de Dauphin d'intégrer puis de quitter la fraternité manifestaient certaines limites de la « conscientisation » promue par les pédagogies féministes – de là les réflexions de l'étudiant lorsqu'il écrit, pour rendre compte de son entrée : « Gloria m'avait appris tout ce que je savais sur le fait d'avoir l'esprit critique, mais Gloria n'était pas l'un de mes semblables [*one of my peers*], elle n'était pas un garçon » (1992, p. 10). Pour le dire dans des termes bourdieusiens, il me semblait que la masculinité portée par la fraternité intégrée puis quittée par Dauphin constituait pleinement une « relation sociale somatisée, une loi sociale convertie en loi incorporée, [...] pas de celles que l'on peut suspendre par un simple effort de la volonté, fondé sur une prise de conscience » (Bourdieu, 1998, p. 60).

Au prisme de cette interprétation initiale, il me semblait qu'un désaccord voire un malentendu existait entre les deux protagonistes. Pour hooks, aller « de la marge au centre », pour reprendre le titre de l'un de ses ouvrages (1984), revient à mettre au centre des préoccupations celles et ceux qui sont les plus marginalisés et minorisés (par exemple en ne prenant plus pour évidence que la femme blanche hétérosexuelle de classe moyenne est le sujet privilégié du féminisme) – ou, pour le dire dans les termes d'une autre *Black Feminist*, Audre Lorde : « apprendre à faire cause commune avec toutes les personnes manifestement en dehors du système » (2003, p. 121). Il n'en va pas de même pour Dauphin, du moins initialement. Le titre même de son article en témoigne : il s'agit d'abord de réduire la distance avec ceux et celles qui font partie du « système », de s'intégrer, d'être accepté. On peut identifier dans cette démarche ce qu'Erving Goffman caractérise comme « normification » (1975), c'est-à-dire l'effort du stigmatisé pour devenir quelqu'un d'ordinaire⁵.

Conscientisation et corporéisation

Cette première interprétation m'apparaît dorénavant incomplète et en partie inexacte⁶, notamment en ce qu'elle présuppose que la différence entre l'accent mis

5 Je remercie Godefroy Lansade d'avoir attiré mon attention sur ce concept.

6 Je tiens à remercier le ou la relectrice anonyme ayant fait des retours sur une première version d'abord abandonnée de cet article d'avoir pointé les limites de cette première lecture.

sur la conscience et l'accent mis sur le corps consiste en une opposition plutôt que de correspondre à deux dimensions d'une même chose. Or, partir du principe que ces deux aspects ne sont pas exclusifs, et même que leur distinction n'est qu'heuristique, permet de livrer une lecture plus intéressante des récits de hooks et Dauphin.

Il s'agit donc de relire les deux témoignages en considérant que conscientisation et corporéisation sont deux attributs d'une même entité⁷ et non des processus de deux entités concurrentes, avec des logiques bien distinctes. Il ne s'agit pas non plus d'affirmer ici que la conscientisation « informe » le corps – ce qui présupposerait un hylémorphisme⁸ dans lequel le corps « n'est qu'une » matière dont la forme serait l'âme. Enfin, il ne s'agit pas de reprendre ce qui a pu être dit au sujet de l'éducation comme incorporation de normes, dans laquelle le corps serait « pense-bête » (Bourdieu, 1998) de la socialisation. C'est la raison pour laquelle je ne choisis pas le terme « incorporation », qui renvoie à ce processus faisant du corps un enregistreur d'ordres discursifs et normatifs, alors qu'il importe de montrer ici que le corps peut être une occasion de se défaire d'une « mise en ordre » ou d'une « mise aux normes » pour aller vers une ligne de fuite, un « devenir minoritaire » (Deleuze & Guattari, 1980).

L'analyse qui est faite *a posteriori* par Dauphin sur cet épisode conclut ainsi sur l'idée que ce qui a été son vécu corporel n'est pas à opposer à une prise de conscience de sa situation sociale, de son histoire et de son positionnement politique, mais que c'est au cœur de ce même vécu que cette conscientisation s'est réalisée. Suivant cela, il revient sur le fait de concevoir les marges comme un espace duquel il ne faut pas fuir, mais au sein duquel il faut accueillir, notamment accueillir le chagrin :

Les personnes noires sont toujours en train de fuir leur marginalité – je sais que ce fut mon cas. Soit nous faisons cela, soit nous accourons pour exploiter le statut marginal d'autres que nous. En tant qu'étudiant.es de Yale, nous nous précipitons vers les bénéfices économiques précaires que nous confèrent nos diplômes, et en tant qu'hommes vers les privilèges sexuels conférés par notre sexe. Nous ne comprenons

jamais les leçons de nos chagrins parce qu'il semblerait que nous soyons toujours en train de les réinfliger à d'autres. Ce corps noir a abandonné parce qu'il y a eu un moment où il s'est souvenu de sa propre histoire et n'a pas pu choisir les mêmes douleurs encore et encore (1992, p. 11).

Et en effet, c'est bien le virilisme, comme idéologie visant à soumettre et à dominer, et en tant qu'il a été forcé dans le corps de Dauphin⁹, qui a été insupportable pour celui-ci. Ce ne sont pas des exactions gratuites, qui n'ont pas de sens, sans lien avec les normes masculines, qui ont épuisé et brisé l'étudiant. Supporter ces violences qui devaient faire de lui « un homme, un vrai » était indissociable de l'incorporation de normes de genre. Dauphin suggère que cette domination de genre rappelle d'autres formes de dominations, peut-être celles dont « ce corps noir [...] s'est souvenu [dans] sa propre histoire » d'Afro-Américain. Ce refus tout corporel ne peut donc être dissocié d'une conscience engagée. Ce corps qui refuse de continuer n'est pas un corps qui échoue, mais un corps qui résiste, un corps dissident, qui vient briser une reproduction sociale. La conscientisation peut être comprise ici comme ce qu'un corps veut dire¹⁰ : le somatique est le point sur lequel se trouve alors « du collectif au cœur d'une expérience individuelle » (Choulet-Vallet, 2021).

Une telle analyse rejoint ce que soutient hooks par ailleurs, à savoir que « en conscience » et « en corps » sont deux faces d'une même médaille dans la pédagogie critique. On ne peut ainsi se contenter de résumer la conscientisation par l'idée selon laquelle « changer la façon de penser des individus est suffisant ». Elle avance qu'en plus d'être méprisante, une telle représentation omet que la transformation d'un état d'esprit n'a de sens que lorsqu'elle est articulée à une pratique, autrement dit à « vérifier en praxis ce qu'on sait en conscience [*verifying in praxis what we know in consciousness*] » (1994, p. 47).

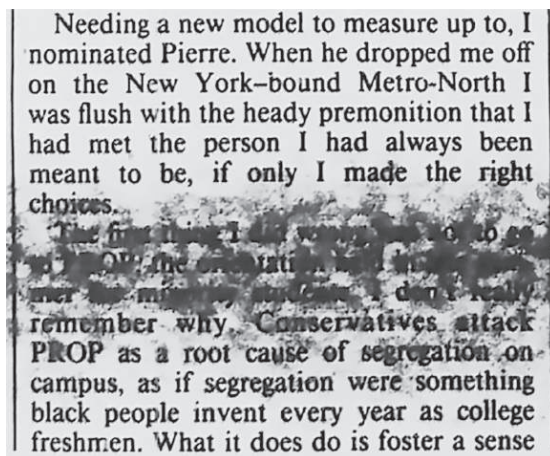
9 Ceci ne va pas sans rappeler la nouvelle de Kafka, *La colonie pénitentiaire* (1919), dans laquelle un explorateur découvre le système d'exécution publique d'une île lointaine, qui consiste en l'inscription longue et douloureuse de la loi et du motif de la punition dans la chair d'un condamné, jusqu'à la mort, par une machine.

10 Cette formulation détourne le titre d'un ouvrage récent, *Ce qu'incorporer veut dire* (Fleuriel, Goubet, Mierzejewski *et al.*, 2021), qui vise à objectiver et mettre à distance non seulement le corps mais les processus d'enregistrement du social en son sein.

7 Cette conception du rapport esprit/corps reprend une approche spinoziste qui refuse de penser celui-ci sur un mode dualiste mais considère au contraire que l'âme et le corps sont deux attributs d'une même substance. Voir voir ce que Spinoza en dit dans *l'Éthique*; voir aussi Henry, 2015.

8 Le principal représentant de l'hylémorphisme est Aristote, voir *De l'âme*.

Figure 1. Aperçu du microfilm endommagé du texte de Dauphin, détail d'une des parties illisibles



Troisième texte, troisième voix, troisième choix

Pour finir, il me semble important de resituer mon texte afin de ne pas présenter celui-ci comme une « synthèse » surplombante et totalisante de deux points de vue divergents, comme un « dernier mot » qui viendrait arbitrer entre deux voix. Ce travail de réflexivité qui vise à présenter le présent article comme tout autant, si ce n'est plus¹¹, relatif que les deux textes sur lesquels il porte, implique de revenir sur le parcours concret de son écriture ainsi que sur les problèmes qu'elle soulève.

La cuisine de la recherche : rapiécer, ménager, ranger

Si le texte de hooks portant sur Dauphin est aisément consultable (il est issu d'un ouvrage relativement célèbre), ce n'est pas le cas du texte de Dauphin au sujet de hooks. Cela tient notamment au type de publication dans lequel il a été diffusé, à savoir un supplément de *The Village Voice* (journal hebdomadaire new-yorkais distribué gratuitement), mais cela s'explique également par le fait que si hooks cite littéralement l'article de Dauphin, elle ne donne à aucun moment les référé-

rences précises de celui-ci. Après une enquête laborieuse¹², j'ai pu déterminer les références précises de ce texte et j'y ai eu accès via un microfilm (qui semble être l'unique archive de ce document). Malheureusement, celui-ci est abîmé, ce qui rend une partie du texte illisible¹³ (voir figure 1).

hooks revendique une écriture qui ne correspond pas aux normes académiques, évitant tout « jargon » et avec un style qui se veut accessible pour les non-universitaires. Toutefois, ce parti-pris la conduit également à ne pas se soumettre aux exigences de renvois bibliographiques des textes scientifiques : dans *Teaching to Transgress* (1994), on ne trouve ni note de bas de page, ni liste des références bibliographiques. Comme le rappelle Nassira Hedjerassi, « Elle fait le choix politique d'«utiliser un langage simple» car elle analyse les normes universitaires (notes de bas de page, appareil critique, bibliographie...) comme des outils de hiérarchisation des productions intellectuelles, ce qui contribuerait à «perpétuer l'élitisme de classe» » (Hedjerassi,

11 Notamment car ces textes ne sont pas écrits en français et que je dois donc les traduire – avec toutes les décisions qu'un tel geste implique – pour les analyser et les présenter ici.

12 Si les détails prosaïques décrits ici ne sont pas étrangers à bon nombre de collègues d'autres disciplines – au premier rang desquels les historien.nes –, ce qui me semble important est tout autant de rendre visible cette concrète « cuisine de la recherche » dans un champ comme celui de la philosophie, marqué par différentes formes d'idéalisme, que de mettre en récit ces éléments de façon à montrer la manière dont ils influencent l'analyse théorique.

13 Le microfilm en question a été fourni par la Bibliothèque universitaire Johann Christian Senckenberge (Francfort-sur-le-Main, Allemagne) en 2019.

2017, p.26-27)¹⁴. De ce fait, si elle cite précisément l'article de Dauphin (ce n'est pas une reformulation de « mémoire », mais bien une citation exacte), les informations qu'elle livre sur le texte sont insuffisantes pour y accéder aisément. Si on peut comprendre le choix de ne pas surcharger le texte avec du paratexte pour ne pas rebuter le lecteur ou la lectrice peu familiarisé.e avec les normes de l'écriture scientifique, une telle décision n'a pas les mêmes conséquences selon si elle s'applique à des ouvrages fameux (comme ceux de Paulo Freire) ou à un texte confidentiel, oublié et peu diffusé. Paradoxalement, au nom d'une visée qu'on pourrait qualifier de « démocratique », hooks en vient ainsi à faire des choix éditoriaux qui invisibilisent des voix bien moins entendues et connues que la sienne.

Lorsque j'ai entrepris de lire le texte de Dauphin, je disposais donc, pour le retrouver, uniquement du nom de l'auteur et du titre de l'article (je n'avais ni date – je pouvais seulement le situer avant 1994, année de parution du texte de hooks – ni numéro de revue). Devant la difficulté de situer la publication précise parmi les très nombreuses archives du journal gratuit *The Village Voice*, j'ai contacté directement l'auteur, que j'ai fini par retrouver sur un réseau social (Twitter). Il m'a répondu deux semaines plus tard le message suivant : « Salut Vanina, désolé, je ne suis pas toujours là ? As-tu trouvé l'article ? J'en ai peut-être un exemplaire dans ma cave, que je peux scanner. Bien à toi, Gary ». Je lui ai donc dit que je n'avais toujours pas trouvé l'article et que je serais ravie de recevoir son scan. Une dizaine de jours plus tard, j'ai fini par le repérer en

14 Les citations de hooks mobilisées par Hedjerassi sont tirées de *Teaching to Transgress*. Elle précise également que hooks revient sur les critiques qui ont été faites à l'encontre du choix de ne pas utiliser de notes de bas de page dans *Talking Back* : « J'ai dit aux gens que j'étais inquiète à l'idée que les notes de bas de page dressent des barrières de classe pour les lecteurs.ices, car elles indiquent à qui un livre est destiné. J'ai été choquée que beaucoup de collègues universitaires se moquent de cette idée. J'ai raconté que j'étais allée dans des communautés noires de classe populaire et que j'avais parlé avec des membres de ma famille et avec des ami.es pour savoir si elles et ils avaient déjà lu des livres avec des notes de bas de page, et ce n'était pas le cas. Quelques un.es ne savaient pas de quoi il s'agissait, mais la plupart les voyaient comme une indication que le livre en question était pour des gens ayant fait des études supérieures. Ces retours ont influencé ma décision. Lorsque certain.es de mes ami.es les plus radicaux.ales ont piqué une crise sur cette absence de notes, je me suis sérieusement demandé comment nous pourrions envisager une transformation sociale révolutionnaire si une déviation aussi petite apparaissait comme une menace aussi importante » (1989, p.81). Elle ajoute qu'un tel choix fait courir le risque de ne pas être prise au sérieux par ses pairs, d'entamer la crédibilité scientifique, mais que ce ne fut pas le cas pour elle.

bibliothèque grâce à l'aide d'un autre utilisateur de Twitter qui avait réussi à en identifier les métadonnées. J'ai écrit à nouveau à Dauphin pour le lui annoncer (et pour lui faire comprendre qu'il n'avait plus à chercher l'exemplaire pour le scanner). Il me répondit alors « Content que tu l'aies trouvé ! J'ai regardé dans quelques cartons mais je ne suis pas encore tombé dessus ». J'ai considéré que cette réponse valait « accord » pour utiliser cet article, même si je n'ai jamais précisé à son auteur quel était l'objectif de ma recherche. Bien qu'il ne m'ait, de fait, pas envoyé l'article, que Dauphin se dise « content » (*glad*) que j'aie retrouvé le texte m'a semblé rassurant. En effet, ma démarche, qui implique de « déterrer » un écrit de jeunesse dans lequel des événements humiliants et traumatisants sont décrits, n'est pas anodine. L'une des raisons pour lesquelles hooks ne mentionne à aucun moment le bizutage subi par l'étudiant est peut-être d'ailleurs une forme de pudeur, un refus de lui faire « revivre » cet épisode en l'exposant à un public plus large, dans une publication vouée à une destinée plus longue que celle d'un journal local gratuit.

Enfin, la présentation et la mobilisation des deux textes au sein de mon propre article posaient la question de l'ordre d'exposition. Le texte de Dauphin a bien sûr été écrit et publié avant le texte de hooks (deux ans auparavant, précisément). Toutefois, mon cheminement de lecture est allé à rebours, puisque c'est par le second que j'ai pris connaissance du premier. Fallait-il que je rende compte d'un ordre chronologique « objectif », en abordant d'abord le texte de Dauphin puis le texte de hooks ? Ou devais-je retranscrire un cheminement situé et partial, celui qui avait été le mien, et dans lequel l'appréhension du texte de Dauphin se fait toujours depuis le texte de hooks ? J'ai choisi de faire en sorte que l'ordre d'exposition rende compte de l'ordre de découverte plutôt que de l'ordre historique. En effet, un exposé qui aurait occulté mon propre cheminement pour présenter un enchaînement « neutre » risquait selon moi de faire passer mes biais de lecture pour des caractéristiques du texte même. Ainsi, si je m'attarde ici sur certains passages du texte de Dauphin plutôt que sur d'autres, c'est bien parce que je le lis à partir de hooks, et non parce que l'auteur lui-même souligne particulièrement ces moments¹⁵.

15 Le présent article a été évalué par des expert.es anonymes – que je remercie – et l'un.e d'entre eux.elles précisait dans ses retours que « des éléments biographiques de Gary Dauphin auraient gagné à être davantage mobilisés – outre ce texte paru dans *The*

Une épistémologie située pour une éducation située

Ces différents éléments – autour de la « retranscription » d'une voix qui demeure ou risque de demeurer « confidentielle » – peuvent sembler relever de l'anecdote, de la « cuisine interne de la recherche ». Pourtant, ils méritent à mon sens d'être analysés comme révélateurs de certaines asymétries dans les récits des expériences pédagogiques, asymétries dont doit se soucier toute entreprise de pédagogie critique. De plus, le déséquilibre qui existe dans la littérature pédagogique entre discours d'éducateurs.rices et discours d'éduqué.es est peut-être d'autant plus difficile à reconnaître pour les pédagogues critiques, que ceux et celles-ci, à la suite de Paulo Freire, revendiquent une contestation de l'opposition entre éducateur.rice et éduqué.e en tant qu'elle serait la marque de fabrique d'une éducation « bancaire », qui fait des premier.ères des agents actifs et des second.es des récepteurs passifs (Freire, 2001 [1974]). En cherchant à « annuler » cette opposition, ces pédagogues ne se poseraient alors plus la question en termes de points de vue concurrents voire opposés sur le processus pédagogique, ce qui conduirait à les détourner de l'intérêt d'une confrontation de ces points de vue.

En tant que philosophe et suivant les méthodes traditionnelles et majoritaires de ma discipline, je ne dispose pas d'un accès « direct » aux expériences des éducateurs.rices et des éduqué.es¹⁶. En effet, mes recherches ont pour matériau des écrits qui rendent compte de ces discours et de ces expériences. Ce constat d'une dissymétrie entre voix éducative et voix éduquée étant fait, quelles pourraient être ses implications sur la façon dont je conduis mes recherches ? Quelles propositions épistémologiques pourraient découler de ce souci de ne pas entériner un déséquilibre qui conduit à rendre moins audible des voix aux-

quelles on accorde déjà peu de portée ? Je voudrais esquisser trois suggestions en ce sens :

1. De la philosophie de terrain (Dekeuwer & Henry, 2020). Une première possibilité consisterait à transgresser les frontières traditionnelles de ma discipline pour « aller faire du terrain », démarche habituellement réservée aux sciences sociales. Ce contact de première main et en première personne ne garantirait évidemment pas de récolter une expérience « brute », « pure », sans médiation. Mais cela conduirait au moins, par comparaison, à une plus grande vigilance quant aux partis-pris (épistémologiques, méthodologiques, politiques) des résultats d'enquêtes empiriques retranscrits dans les ouvrages de pédagogie ou de sciences sociales, nourrissant ainsi le travail de réflexivité nécessaire à une reprise d'observations faites par d'autres. Autrement dit, il s'agit de ne pas se trouver comme les philosophes « avaleurs d'histoire telle que d'autres l'ont confectionnée » (Michel Foucault, cité dans Renault, 2008, p.81).

2. Des « concepts à la sueur », en langue originale *sweaty concepts*. Cette expression, empruntée à Sara Ahmed (2017), philosophe féministe et phénoménologue, désigne « les concepts qui manifestent le travail ou l'effort corporel nécessaire à leur élaboration »¹⁷. Cette deuxième piste reviendrait à refuser une séparation entre corps et idées et à relever le plus minutieusement possible l'incarnation concrète de celles-ci. J'ai essayé, pour le présent article, de mener un tel travail. Le fait qu'à aucun moment hooks n'interroge la tension qui peut exister entre son influence forte, en tant que figure d'autorité, et la « pratique de la liberté » de son étudiant – alors que l'antinomie entre autorité et autonomie est considérée comme l'une des principales difficultés de la pédagogie féministe (Morgan, 1987) – m'a conduite à vouloir en savoir davantage sur le témoignage de Dauphin. Cette curiosité a été également aiguësée par le fait que hooks, juste après avoir mentionné l'épisode avec son étudiant, écrit « la pédagogie engagée valorise nécessairement l'expression des élèves », tout en ayant rapporté le récit de Dauphin de façon très partielle (et sans coécriture). Ce travail pour élaborer des concepts à la sueur peut prendre différentes formes : par exemple une attention accrue à la place laissée ou non à la dimension somatique dans les récits et les analyses ; un travail de croisement ou de « triangulation » permettant de relativiser et de singulariser davantage le positionnement de celles et

Village Voice, il a tenu une chronique dans ce même magazine culturel, il a produit des recensions d'ouvrages de bell hooks, voire l'interviewée ». Malheureusement, je n'ai pas réussi à trouver l'interview en question dans le temps imparti pour reprendre ce texte – cela aurait très probablement permis d'approfondir l'analyse menée ici.

16 Il est à noter que si le travail sur corpus et sans terrain est, de loin, le plus représenté dans la recherche en philosophie, ce sont peut-être les philosophes de l'éducation qui débordent le plus fréquemment de ce cadre, notamment parce qu'ils et elles choisissent souvent de croiser leurs analyses textuelles avec des observations empiriques : voir par exemple les travaux d'Anne-Claire Husser, de Bérengère Kolly ou d'Irène Pereira.

17 En ligne : <<https://feministkilljoys.com/2013/08/28/changing-hands/>> (consulté le 3 septembre 2022).

ceux qui livrent leur expérience; ou encore une démarche volontariste d'entrée en *contact* avec les auteurs et autrices des textes étudiés.

3. «La réflexivité ne suffit pas... si elle ne nous relie qu'à nous-mêmes» (Fauray, 2020). Plusieurs critiques ont pu être formulées ces dernières années au sujet de la démarche qui consiste à expliquer d'abord «d'où on parle». En effet, il a été souligné que cette démarche tend à «faire de la réflexivité une coquille vide, nouvel exercice de style imposé, plaqué entre l'état de l'art et la présentation de la méthodologie» (Blidon, 2012, p. 537). Noémie Marignier écrit ainsi qu'«une certaine posture de "localisation" est parfois adoptée (chez les militant.es/universitaires) sans beaucoup d'examen critique, sans réflexivité, sans questionnement sur sa nature. "Se situer" me semble alors devenir une chose que l'on pioche dans la boîte à outils du militant.e-chercheur.se alors que c'est une démarche complexe et qui à mon avis ne peut être adoptée comme une évidence» (2014). Pour ne pas que le «d'où je parle» devienne une «formule magique» dont on croit qu'elle conjure «une fois prononcée, tous les andro, ethno-, etc., -centrismes», elle doit être accompagnée d'un réel travail «sur les interactions entre [ses] attributs (qu'ils soient d'âge, de genre, de pratiques amoureuses et sexuelles, de race, de classe économique, de capacités physiques et mentales, etc.) et l'objet étudié» (Mathieu, Mozziconacci, Ruault *et al.*, 2020, p. 13). Il me semble qu'on peut attendre une certaine réflexivité quant à ces interactions non seulement dans la relation épistémique mais également dans la relation pédagogique. Toutefois, j'avance que faire preuve de ce type de réflexivité quand on écrit sur les pratiques pédagogiques d'autres que soi conduit à prendre garde à la tentation de s'octroyer le «beau rôle», qui revient à être du «bon côté», du côté des minoritaires (celles et ceux en situation de moindre pouvoir), avec tout ce que cela implique de déni quant à sa propre position de pouvoir. Je voudrais aborder ce dernier point pour finir.

Blanche, pas neutre

En rapportant et en analysant le discours d'un «destinataire» d'une pédagogie critique féministe, j'ai voulu ménager une place pour un type de contrepoint de vue qui tend habituellement à être éclipsé. Mon article était l'occasion de construire une «caisse de résonance» venant «amplifi[er] la voix des sans-voix» (Fischbach, 2009, p. 91). Mais en me faisant porte-voix, ne risquais-je pas de succomber à la tentation de devenir porte-

parole? Le risque est réel d'accaparer un «privilège épistémique» sous prétexte que je serais «du (bon) côté» des concerné.es minoritaires (celles et ceux en situation de moindre pouvoir mais qui se trouvent pourtant «en première ligne»). Un tel écueil reviendrait à adopter une perspective dominante, celle du ou de la scientifique venant porter un discours critique (car abstrait sur des pratiques, comme une «inspectrice des travaux finis» au regard surplombant depuis sa chair(e) universitaire¹⁸. Étant enseignante moi-même, je suis consciente des apories et des ambiguïtés qui caractérisent la plupart des situations pédagogiques. Il serait alors paradoxal et injuste, en tant que telle et en tant que féministe, que je défende une vérité «désengagée», telle que la décrit ainsi Catharine MacKinnon :

Le féminisme n'est pas [...] objectif, abstrait ou universel. Il ne prétend pas se fonder sur quelque chose d'extérieur, dans une sphère asexuée de généralisation et d'abstraction par-delà le pouvoir masculin, ni une transcendance par rapport à la spécificité de chacune de ses manifestations. Comment faire pour saisir une vérité engagée qui ne se contente pas de rejouer ce qui la détermine? Toute vérité désengagée réitère ses déterminations (1989, p. 116).

Un exemple concret permet d'illustrer ce point. Lorsque j'ai analysé le discours de hooks concernant le sexisme des fraternités étudiantes, notamment des fraternités noires, et que je l'ai confronté à l'attrait (notamment communautaire) qu'une telle institution présentait pour Dauphin, j'ai d'abord cherché à déterminer s'il n'existait pas une troisième voie entre l'alternative rejoindre/ne pas rejoindre la fraternité. Il s'agissait de considérer qu'on ne peut confondre action politique et injonctions morales adressées aux individus, tendance qu'Estelle Ferrarese¹⁹ repère chez hooks, dont les «remèdes» visent selon elle «des intentionnalités, ne laiss[an]t guère de place à des considérations sur la nature ou la logique des structures» (2012, p. 232). J'ai alors découvert que certains auteurs considèrent

18 Ces précautions méritent d'autant plus d'être prises que mon article, étant publié «en dernier», risque d'être lu comme «le dernier mot», et qu'étant écrit en français, les principaux intéressés (qui ne seront d'ailleurs peut-être pas intéressés) ne le liront probablement pas (d'où la difficulté d'un éventuel «droit de réponse»). Note de l'autrice, au 3 septembre 2022 : entre la rédaction et la publication de cet article, bell hooks est décédée (le 15 décembre 2021).

19 Ferrarese souligne d'ailleurs qu'il arrive à hooks de parler de «cruauté» plutôt que d'«injustice», dans un registre là encore moral (voire moralisant) : par exemple dans un texte sur la souffrance infligée à des Noirs par des Noirs, dont le sous-titre est «*Class Cruelty*»; il s'agit d'un chapitre de *Killing Rage. Ending Racism* (1995).

qu'il serait juste non pas de supprimer les fraternités étudiantes noires mais de les réformer, car elles sont des lieux de culture et de résistance afro-américaines historiques. Ainsi, Walter Kimbrough (2003), dans son ouvrage *Black Greek 101*, après avoir rappelé l'évolution des fraternités et sororités noires dans les universités états-uniennes, formule plusieurs propositions pour leur futur, comme par exemple «Mettre l'accent sur des opportunités éducatives sérieuses», «Imposer des sanctions sévères à l'échelle nationale en cas de bizutage» ou encore «Créer un programme éducatif pour l'initiation qui soit bien défini et structuré». Suivant ces propositions, j'ai d'abord pensé qu'une «authentique autonomie» aurait peut-être impliqué pour Dauphin de n'adhérer ni à la vision portée par hooks sur la fraternité étudiante, ni à la vision portée par la fraternité étudiante sur la masculinité.

En réalité, un tel positionnement est problématique à plusieurs égards. Tout d'abord, il revient à entériner une tradition dans laquelle le ou la philosophe adopte une posture évaluative non pas tant au regard des effets ou des conséquences concrètes d'une situation, mais par rapport à un idéal *a priori* (en l'occurrence, un idéal d'autonomie que j'avais construit en reprenant des gestes philosophiques très classiques : mise en question d'un présupposé de type «faux dilemme» et synthèse «dialectique»). Or, une attention fine au déroulement de cet épisode me conduit à reconnaître que Dauphin a manifesté une autonomie. En effet, il n'a pas adopté de façon immédiate ou acritique l'enseignement de hooks, puisqu'il a tenu à faire son expérience de la fraternité par lui-même, et en même temps, ce vécu a été une épreuve critique, au sens où il a éprouvé dans sa chair un engagement féministe en ne supportant pas les violences viriles du bizutage.

Quant à l'importance des fraternités pour la culture afro-américaine, et la possibilité qu'elles existent sans virilisme et sans sexisme, il faut poser franchement la question : est-ce vraiment à moi d'introduire, ici, ce débat ? Étant Blanche et n'étant ni spécialiste de l'histoire afro-américaine, ni spécialiste du racisme subi par les Noirs aux États-Unis, une telle spéculation (car il ne s'agirait alors pas d'autre chose), sous prétexte de se concentrer sur le problème du sexisme (au sujet duquel je suis à la fois spécialiste et «concernée»), risquerait d'occulter des enjeux de dominations croisées dont je n'ai pas conscience ou connaissance. Ce n'est pas parce que la pédagogie ici en jeu est une pédagogie *féministe*, et que je suis moi-même une femme féministe, qu'il serait pertinent d'«abstraire» la ques-

tion de la «race» en prétendant me concentrer sur celle du genre. En effet, pour citer Elsa Dorlin :

L'idée d'une logique intersectionnelle de la domination suppose que toute domination est par définition une domination de classe, de «sexe» – de genre et de sexualité –, de «race», de couleur... Autrement dit, les femmes «blanches», hétérosexuelles, appartenant aux classes privilégiées sont littéralement interpellées comme telles dans un rapport qui est tout autant inter-pénétré d'hétérosexisme, de racisme et d'antagonisme de classe, que celui qui touche les femmes lesbiennes, racisées, pauvres et les confine dans des identités dites intersectionnelles. Or, toute la difficulté est que, jouissant de certains privilèges de genre, de sexualité ou de classe ou de nationalité et/ou de couleur... les femmes appartenant aux groupes dominants ne se perçoivent jamais sous ces rapports imbriqués (2012, p. 13).

Faire preuve de réflexivité dans ce travail a donc aussi signifié penser la façon dont ma blancheur «interagit» avec mon sujet et, suivant cela, (re)considérer la pertinence de certaines de mes analyses. C'est pour cette raison que j'ai tenu à présenter tout au long de cet écrit les réflexes théoriques spontanés de la chercheuse ayant suivi un cursus classique de philosophie que je suis, pour revenir explicitement sur ceux-ci dans un second temps : autrement dit, introduire dans la démonstration de la chronologie, de la narration, du récit – geste assez rare dans ma discipline. Pour finir, la réflexivité se devant selon moi d'être exercée en contexte, avec une certaine intelligence de la situation et du *kairos*, il me semble juste de conclure un tel article sur la question de la «race» à un moment où l'université française est accusée d'«islamo-gauchisme» par sa ministre même et par une partie importante de la classe politique et médiatique²⁰.

Conclusion : parvenir, étudier, militer

L'une des questions auxquelles il s'agissait de répondre dans le présent article était : que se produit-il lorsque des engagements entrent en conflit au sein d'un espace qui promeut une «pédagogie engagée»? Plutôt que de revenir sur un éventuel désaccord enseignante/étudiant, il est intéressant, pour conclure, de replacer

20 En ligne : <https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/02/20/islamo-gauchisme-nous-universitaires-et-chercheurs-demandons-avec-force-la-demission-de-frederique-vidal_6070663_3232.html> (consulté le 3 septembre 2022).

cette pédagogie dans son contexte institutionnel. Si la salle de classe féministe apparaît comme un « refuge sûr » (et cela même mérite, à mon sens, d'être problématisé [Mozziconacci, 2019]) au sein duquel étudier ou militer, on ne peut oublier que celle-ci se trouve au cœur d'une université, institution qui vise aussi, entre autres, un parvenir individuel (par la diplomation, qui elle-même implique classement et compétition). Dans le cas de hooks, de surcroît, il s'agit d'une université élitiste, celle de Yale – le contraste avec l'ambition révolutionnaire des pédagogies critiques féministes mérite d'être souligné. L'espace universitaire est ainsi traversé par des visées contradictoires ; notamment la tension entre, d'une part, transformation d'un monde aux hiérarchies parfois injustes et, d'autre part, accession et progression au sein de ces mêmes hiérarchies. Si « la pédagogie féministe consiste à enseigner avec une intention politique et en visant un changement social et la libération – et non pas en ayant simplement pour but que (certaines) femmes "y arrivent" dans le monde de (certains) hommes » (Manicom, 1992, p. 366), alors la pertinence de cette *praxis* au sein d'un espace dont la logique première est celle de la réussite académique, mais aussi dans lequel on trouve des « fraternités » qui cultivent domination masculine et arrivisme, peut être interrogée. Du fait des logiques multiples et contradictoires qui informent la culture académique, tout engagement politique actualisé par une pédagogie universitaire mérite donc d'être étudié dans ses spécificités et distingué de celui qui se développe dans les espaces militants proprement dits. Une telle démarche semble cohérente avec les partis-pris de hooks, aussi bien vis-à-vis de son intérêt pour les questions pédagogiques que de sa critique d'un féminisme « arriviste » se réduisant à un outil de mobilité de classe et laissant intactes les structures sociales injustes (Ferrarese, 2012).

Enfin²¹, il me semble judicieux de revenir sur l'opposition *conscientisation/somatisation* qui structurerait

21 Je tiens à remercier les participant.es du colloque *Philosophie critique de l'éducation : éducation/émancipation* organisé par Luc Vincenti en mai 2022 à l'université Paul Valéry Montpellier 3, en particulier Marie Esclafit et Irène Pereira, pour leurs remarques sur cette dernière hypothèse, qui ouvrent de nouvelles pistes dans mes recherches.

une partie de la présente réflexion et recouperait les deux versants de l'expérience analysée, à savoir *pédagogie engagée/désengagement étudiant*. Je propose de substituer à ces notions un autre concept qui me semble davantage opératoire pour envisager les effets possibles d'une « éducation militante ». Ne peut-on pas lire le passage de Dauphin par la fraternité – malgré les mises en garde féministes de hooks – ainsi que son départ – dans un corps qui refuse la violence viriliste – comme relevant de *l'agentivité*²², étant donné que « *l'agency* est un moment » (et non un attribut qui se localise dans l'individu), « une reconfiguration d'une formation discursive depuis l'intérieur de celle-ci » (Marignier, 2020, p. 27) ? Par différence avec une émancipation définie comme une extraction directe hors de l'idéologie ou du pouvoir, l'agentivité n'est pas immédiatement agissante et elle implique l'incorporation d'un discours qui conduit, dans un second temps, à un déplacement ou une prise de position vis-à-vis de celui-ci. Si l'agentivité se définit comme « la capacité à faire quelque chose avec ce qu'on fait de moi », pour reprendre la définition de Judith Butler (2006, p. 15), alors peut-être rend-elle compte avec justesse des pratiques pédagogiques comme celles de hooks, à savoir des pratiques qui donnent des appuis pour opérer des « déplacements dans les filiations discursives » (2006, p. 34). Suivant cela, la resignification opérée par hooks et Dauphin de l'expérience de la fraternité fait partie intégrante de cette expérience.

Vanina Mozziconacci
Université Paul Valéry Montpellier 3,
laboratoire CRISES (EA 4424)
vanina.mozziconacci@univ-montp3.fr

22 Mes remerciements vont également à Margot Giacinti pour les discussions autour de ce concept, qui m'ont conduite à l'intégrer dans la présente analyse.

Bibliographie

- AHMED S. (2017). *Living a Feminist Life*. Durham : Duke University Press.
- BALAZARD H. & S. RUI (2018). « Mésentente autour d'une expérience d'empowerment consacrée à la lutte contre les discriminations ». *Les cahiers de la LCD*, vol. 8, n°3, p.25-43.
- BIGNELL K. C. (1996). « Building feminist praxis out of feminist pedagogy: The importance of students' perspectives ». *Women's Studies International Forum*, n°19(3), p.315-325.
- BLIDON M. (2012). « Géographie de la sexualité ou sexualité du géographe ? Quelques leçons autour d'une injonction ». *Annales de géographie*, n°687-688, p.525-542.
- BOURDIEU P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Éd. du Seuil.
- BUTLER J. (2006). *Défaire le genre*. Paris : Éditions Amsterdam.
- CHOULET-VALLET A. (2021). « Pour une critique et une reconstruction féministes de l'éducation thérapeutique. L'exemple de l'endométriose ». *Éducation et socialisation*, n°60. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/edso.14223>>.
- DAUPHIN G. (1992). « How to run the yard. Off-line and into the margins at Yale ». *The Village Voice (New York)*, vol. 37, n°33, S4-S11.
- DEKEUWER C. & HENRY J. (2020). « Philosophie pratique de terrain : quelle posture de recherche ? ». *Éthique, politique, religions*, vol. 2019/2, n°15, p.131-145.
- DELEUZE G. & GUATTARI F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Éd. de Minuit.
- DORLIN E. (2012). « L'Atlantique féministe. L'intersectionnalité en débat ». *Papeles del CEIC*, n°83, p.1-16.
- FAURY M. (2020). « La réflexivité ne suffit pas #1 – Prémature ». *Carnet Hypothèses Espaces réflexifs, situés, diffractés et achevés*. En ligne : <<https://reflexivites.hypotheses.org/12195>>.
- FERRARESE E. (2012). « bell hooks et le politique. La lutte, la souffrance et l'amour ». *Cahiers du genre*, n°52, p.219-240.
- FISCHBACH F. (2009). *Manifeste pour une philosophie sociale*. Paris : La Découverte.
- FLEURIEL S., GOUBET J.-F., MIERZEJEWSKI S. & SCHOTTÉ M. (dir.) (2021). *Ce qu'incorporer veut dire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- FREIRE P. (2001 [1974]). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte.
- GOFFMAN E. (1975). *Stigmate*. Paris : Éd. de Minuit.
- GORE J. (1992). « What we can do for you! What can "We" do for "You"? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy ». In C. Luke & J. Gore (dir.), *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York : Routledge, p.54-73.
- HEDJERASSI N. (2017). « Préface ». In bell hooks, *De la marge au centre. Théorie féministe*. Paris : Cambourakis, p.9-45.
- HENRY J. (2015). *Spinoza : une anthropologie éthique. Variations affectives et temporalité de l'existence*. Paris : Classiques Garnier.
- hooks b. (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. New York : Routledge.
- hooks b. (1989). *Talking Back. Thinking Feminist, Thinking Black*. Toronto : Between the lines.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York : Routledge.
- hooks b. (1995). *Killing Rage. Ending Racism*. New York : Holt.
- hooks b. (2004). *We Real Cool. Black Men and Masculinity*. New York : Routledge.
- hooks b. (2013). « La pédagogie engagée ». *Tracés*, n°25, p.179-190. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/traces.5852>>.
- hooks b. (2019 [1994]). *Apprendre à transgresser. L'éducation comme pratique de la liberté*. Paris : Syllepse.
- hooks b. (2021). *La volonté de changer. Les hommes, la masculinité et l'amour*. Paris : Divergences.
- JAHJAH M. (2018). *Le chercheur comme artisan*. En ligne : <<https://marcjahjah.net/1840-le-chercheur-comme-artisan>>.
- JONES R. L. (2015). *Black Haze*. Albany : Suny Press.
- KIMBROUGH W. M. (2003) *Black Greek 101: The Culture, Customs, and Challenges of Black Fraternities and Sororities*. Madison : Fairleigh Dickinson University Press.
- LANSADE G. (2017). « La "vision des inclus". Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux ». *VST - Vie sociale et traitements*, vol. 135, n°3, p.16-23.
- LORDE A. (2003). *Sister Outsider*. Genève/Laval : Éditions Mamamélis/Éditions TROIS.
- MACKINNON C. (1989). *Toward a Feminist Theory of the State*. Cambridge : Harvard University Press.
- MANICOM A. (1992). « Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 17, n°3, p.365-389.
- MARIGNIER N. (2014). « Un point de vue sur les savoirs situés ». *Carnet Hypothèses Espaces réflexifs, situés, diffractés et achevés*. En ligne : <<https://reflexivites.hypotheses.org/5952>>.
- MARIGNIER N. (2020). « Pour l'intégration du concept d'agency en analyse du discours ». *Langage et société*, n°170, p.15-37.
- MATHIEU M., MOZZICONACCI V., RUAULT L. & WEIL A. (2020). « Pour un usage fort des épistémologies féministes ». *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 39, n°1, p.6-15.
- MORGAN K. (1987). « The perils and paradoxes of feminist pedagogy ». *Resources for Feminist Research*, n°16(3), p.49-52.
- MOZZICONACCI V. (2019). « "Le personnel est académique". Pour une subversion féministe de l'université, de la pédagogie à l'institution ». *Genre, sexualité & société*, n°22. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/gss.5897>>.
- RENAULT E. (2008). *Souffrances sociales. Philosophie, psychologie et politique*. Paris : La Découverte.