

**La (re)lecture des mots, du monde et des maux des
jeunes noirs :
apports de la pédagogie critique à la recherche en
éducation en contextes de racialisation**

Gina Thésée

Université du Québec à Montréal

Paul R. Carr

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Dans la francophonie, la recherche en éducation accorde, jusqu'à présent, peu d'attention aux problématiques raciales, ce qui constitue un obstacle à la compréhension des expériences socioéducatives des jeunes noirs en contextes « racialisés ». Comment la recherche peut-elle leur donner voix et contribuer à transformer leurs réalités défavorables? La pédagogie critique et les théories postcoloniales proposent des cadres de références pour esquisser une recherche critique qui fait la (re)lecture des mots, du monde et des maux des jeunes noirs. Cet article propose une telle reconceptualisation qui pourrait fournir un cadre de recherche et d'action plus sensible aux réalités des jeunes noirs, en général, et dans le contexte francophone, en particulier.

Mots-clés : pédagogie critique, épistémologie critique, contextes de racialisation, jeunes noirs, théorie critique raciale, blancheur

Abstract

Educational research in French-speaking countries has given little attention to issues of race until now, which has presented challenges for understanding the socio-educational experiences of black youth within “racialized” contexts. How can research help their voices be heard and contribute to transforming their disadvantaged realities? Critical pedagogy and postcolonial theories provide referential frameworks that can sketch out a critical exploration and (re)reading of black youths’ words, world, and problems. This article proposes a reconceptualization that could offer a research and action framework that is more sensitive to the realities of black youth, in general and within the franco-phone context, in particular.

Keywords: critical pedagogy, critical epistemology, racialized contexts, black youth, critical race theory (CRT), whiteness

Introduction

La représentation des jeunes noirs dans la recherche en éducation, de façon générale, est basée sur à des constats socioéducatifs défavorables. Retards scolaires, difficultés d'apprentissage, échecs scolaires, surreprésentation en classes spéciales, sous-représentation dans les filières scolaires valorisées, difficultés linguistiques et problèmes de comportements figurent parmi les désastres socioéducatifs associés aux expériences scolaires de ces jeunes, que ce soit aux États-Unis (Ladson-Billings, 2009) ou au Canada (Benjamin et al., 2010; Dei, Karumanchery & Karumanchery, 2005; Ibrahim, 2009; James, 2010). En France, le sujet est difficilement abordé, puisque le critère racial n'est pas considéré pertinent (Yade-Zimet, 2007). Au Québec, des études montrent des situations similaires (Lafortune, 2012; Mc Andrew & Ledent, 2009; Potvin, 2010; Potvin & Mc Andrew, 2010; Thésée, 2003). Devant la récurrence de ces résultats, décennie après décennie, force est de reconnaître que la recherche en éducation, bien qu'elle ait été très utile dans la mise en évidence de situations défavorables et préoccupantes pour les personnes et les collectivités concernées, n'a pas eu pour objectifs de transformer ces réalités sociales ni d'accompagner les collectivités dans la compréhension des situations vécues, et encore moins d'aider les personnes à relever les nombreux défis socioéducatifs auxquels elles font face. Pourtant, il faudrait reconnaître la contribution importante et significative de certains chercheurs qui ont mis en évidence certaines dimensions de la problématique, notamment grâce à l'approche critique en éducation (Denzin & Lincoln, 2011; Fals Borda & Brandao, 1986; Reason & Bradbury, 2008).

En déplorant le fait que des démarches transformatrices n'aient pas toujours suivi, il est possible d'affirmer que ces traditions de recherche ont une portée limitée dans la transformation des réalités socioéducatives auxquelles font face les communautés noires en contextes de racialisation. Ici, nous aimerions souligner que la classe sociale, la pauvreté et les conditions sociales ont souvent un rapport direct avec les contextes de marginalisation. Autrement dit, dans divers contextes et différents pays, une proportion importante de la communauté de race noire est définie par l'intersectionnalité de leur identité et de leur condition sociale. Dès lors, une autre perspective de recherche en éducation, élaborée avec les jeunes noirs, est nécessaire. Elle s'appuie sur des questions de recherche posées différemment, évoquant leurs mots, leur monde et leurs maux : comment voient-ils le monde? Quel est leur monde? Comment voient-ils les problèmes socioéducatifs à

l'étude? Quel(s) sens leur donnent-ils? Quelles pistes de solutions collectives et individuelles élaborent-ils? Quelles voies d'avenir privilégient-ils? Quels moyens envisagent-ils? Il est nécessaire d'élaborer une épistémologie axée sur des relations significatives avec les personnes concernées par une situation problème et visant avant tout leur émancipation et *leur empowerment*.

Les perspectives de recherche critiques sont issues de la théorie critique, valorisée en premier par l'École de Francfort, et dont l'un des principes est d'amener chercheurs et participants à entreprendre ensemble un effort de résistance, de critique et d'*empowerment* de tous (Denzin & Lincoln, 2011) dans un espace de savoirs partagé. Les perspectives de recherche critiques s'inspirent des principes de la pédagogie critique (Carr, 2011; Freire, 1974; Kincheloe, 2008a, 2008b), entendus notamment comme suit : les savoirs sont coconstruits par les chercheurs et les participants dans un espace commun partagé où il n'y a ni spectateurs ni experts; la prise de conscience des apprentissages réalisés ensemble a un réel potentiel éducatif; la dynamique dialogique permet de confronter la culture et les structures oppressives et invasives; l'action dialogique remet en question les traditions de recherche qui manipulent et définissent l'Autre tout en maintenant les dynamiques de conquête. En ce sens, la recherche critique en éducation et les savoirs coconstruits peuvent devenir un espace de résistance et d'*empowerment* des personnes et des collectivités qui demeurent mal comprises, incomprises ou dévalorisées selon les canons traditionnels de recherche.

Les mots, le monde et les maux des jeunes noirs sont exprimés de manière très éloquente dans un ensemble de manifestations préférablement artistiques qu'ils créent ou apprécient en musique (*hip-hop*), en chansons (paroles et musique), en poèmes (*spoken word*, *slams*), mais aussi dans les sports qu'ils pratiquent, leur tenue vestimentaire, leur coiffure, leurs liens de proximité avec leur africanité, leur métissage culturel, leurs relations familiales, sociales et autres, leurs domaines d'engagement social, leurs loisirs, leurs choix académiques, leurs styles de vie (Ibrahim, 2009; James, 2005; Low, 2011; Steinberg, 2006). Les émotions qui en émergent expriment en quelque sorte des enfances volées, marquées par les empreintes de la douleur et de la colère vécues dans des contextes de vie qui se déroulent sous les signes de la précarité familiale, de la pauvreté, du racisme, des stéréotypes négatifs, du profilage racial, des limitations et exclusions socioéducatives, des violences de toutes sortes. Qu'ils vivent dans les pays d'Afrique, d'Amérique du Sud et du Nord, de l'Europe, ou d'ailleurs, les mots, le monde et les maux

d'un certain nombre de jeunes noirs se manifestent d'une manière aussi présente que troublante tout en illustrant la construction sociologique de l'identité racialisée, qui n'est pas fondée sur la conceptualisation biologique, mais plutôt sur des pratiques, des traitements, des perceptions et des expériences vécues. La pertinence de la variable raciale est abordée et bien contextualisée dans la littérature scientifique de langue anglaise sous la rubrique de la blanchitude. Celle-ci est moins connue, comprise et débattue dans le contexte francophone (Carr, 2010; Carr & Lund, 2007). De plus, le domaine de la théorie critique de la race (*Critical Race Theory* en anglais) fournit un cadre pour analyser l'arrière-plan, le contexte, le fonctionnement et le rendement de la racialisation dans la société (Delgado & Stefancic, 2012). Ce fondement de racisme dans la société, inspiré, cultivé et renforcé par le système juridique, lieu d'enquête principal de la théorie critique de race, est aussi développé, expliqué et bien argumenté dans le travail d'Henry et Tator (2009), qui maintiennent que la démocratie en Occident contient une logique raciste, menant à ce que ces auteurs appellent la démocratie raciste. Les réalités socioéducatives de plusieurs jeunes noirs sont souvent faites de souffrances banalisées; comment les aborder et, surtout, comment les transformer en réalités émancipatoires? Telle est la quête de la pédagogie critique qui prône que l'espoir est nécessaire, indispensable et possible là où les êtres humains cultivent une prise de conscience critique des réalités oppressives du monde (Freire, 1974). À leurs manières, il y a des jeunes noirs qui montrent le chemin et s'y engagent (Ibrahim, 2009; Thésée, 2014, à paraître).

Écrire cet article en français, c'est assumer que les phénomènes sociaux de racialisation sont transnationaux, transculturels et translinguistiques. Ils se déroulent aussi bien dans des contextes anglophones, hispanophones, lusophones et autres, que dans les contextes francophones, au Québec, ailleurs au Canada et ailleurs dans la francophonie. Bien que la littérature sur le sujet soit encore très peu développée en français, les phénomènes de racialisation décrits en d'autres langues sont semblables à ceux que l'on observe dans la francophonie (Carr, 2010) : globalement, un bon nombre de jeunes de race noire vit des expériences socioéducatives empreintes de discrimination, de marginalisation, d'exclusion et, enfin, de racismes. Bien entendu, en raison de leur contexte global, les mouvements de revendication des jeunes noirs sont plus saillants aux États-Unis et pourraient laisser croire qu'aucune comparaison n'est possible avec eux (Ogbu, 1992; Ogbu & Davis, 2003). Cependant, le fait même que beaucoup de jeunes noirs du monde entier s'identifient, se réclament et s'approprient de façon générale l'ensemble

des éléments de revendication des jeunes Afro-Américains nous indique une similarité de situations. Par ailleurs, la réussite socioéducative de très nombreux jeunes — et moins jeunes — noirs ne doit pas évacuer le fait que les phénomènes de racialisation des jeunes noirs sont systémiques (partout), chroniques (tout le temps) et systématiques (en tout). Les exemples de réussite, paradoxalement, ne font que complexifier le problème en donnant l'impression souvent fautive que le plafond de verre n'existe plus. Le concept de *Whiteness*, ce que nous appelons la « Blanchitude » pour faire écho à la « Négritude », permet une analyse fine des dynamiques invisibles, inaudibles, mais néanmoins effectives, à l'œuvre dans les expériences socioéducatives des personnes des communautés noires (Carr, 2010; Carr & Lund, 2007; Fine, Weis, Powell Pruitt, & Burns, 2004).

Cet article se veut une réflexion sur le potentiel transformatoire des perspectives critiques dans la recherche en éducation en contextes de racialisation. Le but visé est, notamment, de souligner la complexité et la nature nuancée du racisme, et d'exposer à la lumière d'autres manières de comprendre et de contextualiser la problématique de l'expérience en éducation des jeunes noirs. Plus précisément, il s'agit d'une posture épistémologique en rupture avec certains canons de la recherche, une recherche ayant pour but la mise en voix des jeunes noirs et basée sur la (re)lecture de leurs mots, de leur monde et de leurs maux selon le cadre de référence de la pédagogie et l'épistémologie critiques. Dans les sections qui suivent sont discutés : 1) les dimensions épistémologique et sociopolitique d'une recherche critique en contextes de racialisation; 2) l'apport de la pédagogie et l'épistémologie critiques; 3) des éléments de structure possibles d'une telle recherche critique.

La théorie critique raciale dans la recherche en éducation

Adopter une posture critique raciale dans la recherche en éducation suppose d'abord et avant tout de questionner la nature des savoirs toxiques (Dei et al., 2005; Thésée, 2013) qui participent à l'entreprise institutionnalisée d'infériorisation des personnes et des collectivités noires. Les nouveaux racismes adoptent des formes subtiles, et par le fait même plus insidieuses, qui sont définies et analysées notamment dans le concept de « racisme épistémologique » (Scheurich & Young, 1997). Malheureusement, la recherche en éducation, tout particulièrement dans le monde francophone, semble accorder moins d'importance à aborder dans leur globalité et leur complexité les situations socioéducatives

des jeunes noirs, évitant, par exemple, de valider les problématiques, les concepts, les théories, les méthodologies ou les herméneutiques liés à la construction identitaire raciale. Cependant, les mots, le monde et les maux en contextes socioscolaires racialisés ne peuvent être lus dans un vacuum qui fait fi d'éléments identitaires fondamentaux et déterminants, agissant même différemment dans des contextes bien distincts. Le concept même de « racialisation » se présente comme un subterfuge terminologique nécessaire pour contourner l'invalidation des concepts de race et de racisme. Pourquoi la recherche en éducation devrait-elle donner voix aux jeunes noirs en contextes de racialisation et comment pourrait-elle le faire?

La question de l'identité raciale est centrale, car il s'agit d'abord de se défaire des représentations, étiquettes ou stéréotypes racialisés élaborés par l'Autre à propos de soi, autrement dit, d'entreprendre une démarche personnelle et collective de résistance épistémologique et de déconstruction des savoirs (Dei et al., 2005; Thésée, 2006). Pour comprendre les enjeux des identités racialisées, dans des sociétés qui se disent pourtant aveugles aux couleurs (*colour-blind*), plusieurs cadres théoriques interreliés sont nécessaires. Par exemple, la théorie des minorités volontaires et involontaires d'Ogbu (1992, 2003), associée aux autres théories critiques raciales, permet de mieux comprendre les relations spécifiques des diverses communautés noires avec l'éducation formelle aux États-Unis. Une nouvelle alphabétisation épistémologique des chercheurs en éducation est nécessaire, tout comme une herméneutique critique (Kincheloe, 2008b).

Cela exige un changement de paradigme de recherche qui n'est pas aisé. Deux défis se présentent à une recherche en éducation qui se veut transformatrice dans l'approche des réalités socioéducatives des jeunes noirs. Nous intitulons le premier, « Racialiser la recherche » (ou *Racing Research*) et le second, « Rechercher la race » (ou *Researching Race*), pour faire écho aux travaux de Twine et Warren (2000). D'une part, « racialiser la recherche » suppose une démarche épistémologique de reconsidération des structures de recherche selon des perspectives critiques « Autres », comme celles qui sont proposées par des épistémologies féministes, antiracistes, anticolonialistes, indigénistes, afro-centriques, spiritualistes, écologiques. D'autre part, « rechercher la race » suppose une démarche sociopolitique de problématisation critique des éléments structurels inhérents aux situations de racialisation, comme les relations de pouvoir, les rapports de savoirs, les dynamiques systémiques de discrimination raciale, les situations d'inéquité, d'inégalités

et d'injustices sociales, les contextes de vulnérabilités multiples, les diverses formes de violence, les racismes et le musellement.

La pédagogie critique et l'épistémologie critique dans la production de savoirs en contextes de racialisation

La pédagogie critique est toujours en quête de la voix des « Autres » qui ont été exclues de la chorale des savoirs (Kincheloe, 2008a). Elle s'appuie sur une épistémologie critique complexe qui étudie les circonstances sociales, politiques, historiques, économiques, culturelles et éducationnelles à partir des perspectives particulières d'une collectivité de personnes (en termes de race, ethnie, classe, culture, genre, colonisation, habiletés, phénotype, religion, orientation sexuelle et autres) aux prises avec des situations de discrimination, d'oppression, de marginalisation ou d'exclusion (Darder, Baltodano, & Torres, 2009; Kincheloe, 2008b). La pédagogie critique et l'épistémologie critique ont d'emblée un caractère politique. La notion de criticité remet en question les présupposés fondamentaux des traditions de recherche et des discours dominants dans les diverses disciplines académiques (Denzin & Lincoln, 2011). Selon Kincheloe (2008a), l'analyse de l'articulation étroite des rapports de pouvoir et des rapports de savoirs se trouve au cœur de l'épistémologie critique et permet de mieux comprendre, pour mieux les déconstruire, les expériences socioéducatives des personnes et collectivités d'ascendance africaine, des Premières Nations, et de nombreux autres groupes sociaux marginalisés ou colonisés du monde. L'épistémologie critique reconnaît que les entreprises de production de savoirs, comme la recherche, font intrinsèquement partie de l'arsenal d'oppression et doivent être considérées comme des instruments d'oppression dont les effets sont ressentis avec acuité par les groupes sociaux disqualifiés (Abdi, 2012). Il est important que les chercheurs critiques contextualisent la colère, l'anxiété et la dépression qui peuvent en résulter (Kincheloe, 2008a). La pédagogie critique et l'épistémologie critique vont de pair, puisque l'une des dimensions centrales de la première est sa (re)lecture, sa prise de conscience critique des effets des savoirs dominants et son élaboration de savoirs critiques (Kincheloe, 2008b).

Voici quelques principes fondamentaux de la pédagogie critique (Kincheloe, 2008b, p. 10) : i) une vision de justice sociale et d'équité; ii) la dimension politique de l'éducation; iii) la diminution de la souffrance humaine; iv) une école qui ne blâme pas

et ne heurte pas les apprenants; v) la prise en compte de thèmes générateurs issus de la lecture des mots et du monde des apprenants; vi) l'intérêt pour les marginalisés; vii) l'objectif de comprendre les diverses dimensions des contextes socioéducatifs; viii) la résistance aux effets néfastes des pouvoirs dominants; ix) l'importance de la complexité dans l'élaboration d'un projet éducatif transformatoire; x) la déconstruction des structures et dynamiques néocoloniales qui façonnent la production des savoirs. Aller au-delà des multiples limitations imposées par les épistémologies traditionnelles dans la recherche en éducation et en psychologie suppose une rupture épistémologique et un changement de paradigme de recherche, qui tous deux requièrent le courage d'oser concevoir une démarche de recherche en éducation transformée (Abdi, 2012).

La longue histoire de l'épistémologie occidentale dominante amène à se préoccuper de ses effets très souvent aliénants sur les personnes et les collectivités colonisées, socialement infériorisées et disqualifiées, et à s'inquiéter, tout particulièrement, des impacts sociaux des disciplines telles l'anthropologie, l'ethnologie, la géographie, la sociobiologie, la psychologie et l'éducation (Abdi, 2012; Kincheloe, 2008b; Thésée, 2006) où l'entreprise de « fabrication de l'Autre » y est active. Ceci est bien illustré par le concept d'« orientalisme » de Said (1978). Selon cet auteur, la fabrication de l'Autre (l'Orient), par l'Occident a non seulement permis de conquérir des territoires, mais a aussi rendu possible la confiscation des identités, des cultures, des imaginaires et des voix de l'Autre. Sa révélation de « la fabrication de l'Autre » constitue un changement de paradigme dans les discours de nombreuses disciplines en sciences humaines et sociales et met en lumière les structures sous-jacentes de pouvoir, de savoir, d'hégémonie culturelle et d'impérialisme inhérents au discours colonial sur l'Autre (Burney, 2012). Malheureusement, malgré l'étude extensive de la théorie postcoloniale de Said en sciences humaines et sociales, elle n'a eu que très peu d'échos en éducation. Pourtant, le cadre théorique de Said est tout à fait applicable aux enjeux d'enseignement et d'apprentissage qui touchent les identités marginalisées (Burney, 2012). De même, le cadre de référence théorique de Said est très approprié pour aller vers une « pédagogie de l'Autre » où l'Autre représente la valeur ajoutée aux savoirs.

L'épistémologie critique trouve normale la divergence entre les savoirs produits sur les personnes par l'épistémologie coloniale dominante et les savoirs élaborés par ces personnes, avec ces personnes et à partir de leurs propres perspectives. Cependant, elle reconnaît la prégnance de l'épistémologie coloniale dominante sur les uns et sur les autres

par la colonisation de l'esprit (Abdi, 2012; Darder et al., 2009). C'est pourquoi l'épistémologie critique se donne comme premier objectif la décolonisation de l'esprit et des savoirs, et propulse vers de nouveaux niveaux de cognition. Ainsi, de nombreuses voix « Autres » se sont fait entendre, au-delà des frontières de leur pays d'origine et de leur langue maternelle, pour dénoncer les représentations de l'Autre à travers le prisme colonial eurocentrique et en proposer des (re)lectures : Albert Memmi de la Tunisie, Frantz Fanon et Aimé Césaire de la Martinique, Anténor Firmin et Jacques Roumain d'Haïti, Edward Saïd de la Palestine, Vandana Shiva, Gayatri Spivak, Homi Bhabha, Ashis Nandy et Shehla Burney de l'Inde, Bell Hooks et Molefi Asante des États-Unis, Ama Mazama de la Guadeloupe, Antonia Darder de Porto Rico, Russel Bishop et Linda Smith, Maoris de la Nouvelle-Zélande, Paulo Freire et Ana Cruz du Brésil, Marie Battiste, Mi'kmaw du Canada, Patrick Solomon de la Jamaïque, George Dei du Ghana et NJoki Wane du Kenya (Thésée & Carr, 2012).

Déjà ébranlée dans ses assises, de l'intérieur également, par les analyses notoires de Kuhn, Foucault, Feyerabend, Bourdieu, Derrida, Morin, Gramsci, Bakhtin, Hall, Giroux, Chomsky et Kincheloe (Kincheloe, 2008b; Malott, 2011; Thésée, 2003), l'épistémologie coloniale dominante s'est vue critiquée, notamment pour son principe d'un savoir fixe, un savoir à « signification transcendantale » au sens de Derrida, c'est-à-dire qui existe en dehors de l'histoire et résiste aux interprétations contextuelles divergentes. Autrement dit, l'épistémologie coloniale dominante propose des savoirs de curriculum (standardisés, officialisés, scientifiés) figés dans un cadre interprétatif unique et restreint, celui des pouvoirs coloniaux politique, militaire, religieux et scientifique (Kincheloe, 2008b; Thésée, 2006).

L'épistémologie critique sous-tend l'importance de soi et la compréhension des processus identitaires dans l'analyse rigoureuse de la construction des savoirs : apprendre et être sont inséparables (Freire, 1974; Kincheloe, 2008b). La réintégration de soi dans le processus de connaissance a été rendue nécessaire à la suite de son invalidation par la perspective positiviste et de son remplacement par les critères (mythes?) de scientificité : l'objectivité, la neutralité, l'universalité et la vérité (ou leurs équivalents). Comment la connaissance, cet acte intime, opaque et complexe, peut-elle être comprise en dehors du soi et du contexte qui façonne le soi par ses relations avec les autres, dans un vacuum identitaire qui semble garant de la qualité du savoir produit? L'épistémologie critique, qui fait partie des courants interprétatifs (Denzin & Lincoln, 2011), reconnaît la complexité

et la multidimensionnalité de toute réalité, et met en garde les chercheurs contre le réductionnisme des traditions de recherche inspirées du positivisme.

Une recherche en éducation par et avec les jeunes noirs plutôt que sur et à propos des jeunes noirs

La disqualification des personnes et des collectivités par l'épistémologie coloniale dominante, de même que les savoirs dont elles sont porteuses, se poursuit encore aujourd'hui via des institutions et organes sociaux tels les écoles, les disciplines, les médias, la littérature scientifique, les représentations sociales, les curricula, les arts, la muséographie, la culture, etc. En 1994, la publication du livre le plus vendu en psychologie cognitive, « *The Bell Curve* », de Herrnstein et Murray (Kincheloe, 2008b) a fourni un exemple éloquent de la « guerre sainte » orchestrée par l'épistémologie coloniale dominante contre les porteurs de savoirs « Autres » en amenant la preuve soi-disant « rigoureusement scientifique » que les noirs ont un QI moyen de 75. Malgré le faisceau de critiques formulées avec véhémence par des chercheurs de plusieurs disciplines dans le monde entier, notons que ce « savoir » est encore considéré pertinent et même, dans certains cas, toléré. Les noirs, et tout particulièrement les jeunes noirs, sont, de manière générale, représentés dans les médias et les institutions éducatives comme des parias, c'est-à-dire des personnes à problèmes dont il est impossible de changer la situation (Thésée, 2014, à paraître). Certains chercheurs ont évoqué la problématique du racisme anti-noir, plaçant les noirs en bas de l'échelle d'une manière systémique (Carr & Lund, 2007; Dei et al., 2005).

Élaborer des savoirs standardisés sur l'Autre, et toxiques pour lui, c'est exercer un pouvoir aliénant qu'il est très difficile d'identifier, de dénoncer et de combattre en raison même de la notoriété célébrée et non questionnée de l'épistémologie coloniale dominante. Conséquemment, la démarche de résistance épistémologique et de décolonisation des savoirs que proposent la pédagogie et l'épistémologie critiques est risquée et périlleuse en éducation. Elle est fort probablement plus périlleuse encore dans le monde francophone, où une certaine frilosité conceptuelle amène à rejeter des notions clés, tels les concepts de race, de racismes et d'antiracisme, de colorisme, d'hégémonie culturelle et d'aliénation, d'oppression et d'émancipation, de colonialisme et d'anticolonialisme, qui sont pourtant de véritables outils conceptuels dans les discours de conscientisation et

d'émancipation. Freire (1974) voyait l'éducation et l'alphabétisation comme des forces de transformation des réalités sociales douloureuses du monde, un réveil politique incontournable et une action culturelle visant la libération des esprits contraints dans des relations de pouvoir oppressives. C'est d'ailleurs le sens que prend pour lui la conjugaison de la lecture des mots et de la lecture du monde : l'alphabétisation va de pair avec les luttes contre les injustices et les inégalités sociales. Nous inscrivons la recherche en éducation dans ces efforts de transformation des réalités sociales oppressives; ainsi, le chercheur en éducation est plus qu'un bon « méthodologue », il est aussi, et d'abord, un agent de transformation sociale, un guerrier épistémologique et un éducateur populaire.

La théorie postcoloniale de Said (1978) est considérée comme une école de pensée contemporaine qui offre à la recherche un outil intellectuel puissant pour (re)penser les éléments de structure des recherches qui ont trait aux cultures, aux représentations et aux identités colonisées. Elle a permis de développer une méthodologie de recherche appropriée pour comprendre la nature des identités culturelles interreliées avec les aspects sociaux de race, d'ethnicité, de genre, de classe sociale et de nationalités dans les sociétés dites postcoloniales. Les questions de langage, de pouvoir et de subjectivité sont des sujets clés dans cette théorie postcoloniale. De plus, la théorie présente un caractère inter/transdisciplinaire qui permet de déconstruire les structures, couches et formes sous-jacentes imprégnées des dynamiques coloniales et néocoloniales (Burney, 2012). Cette auteure propose une « pédagogie de l'Autre », faisant écho à la « pédagogie des opprimés » de Freire et inspirée de la théorie postcoloniale de Said, pour constater la rupture des identités disloquées et le silence des voix muselées, le but étant d'amener les identités colonisées du monde au centre des apprentissages et de l'enseignement, mais aussi au centre de la recherche en éducation.

La pédagogie de l'Autre repose sur le principe premier de reconnaître que l'Autre a été socialement construit par les savoirs et les pouvoirs inhérents aux dynamiques coloniales, dominé par l'impérialisme culturel de l'Occident, marginalisé par un processus de chosification, et est représenté depuis plusieurs siècles à travers les lentilles d'une épistémologie qui lui est presque toujours défavorable et souvent dommageable. La pédagogie de l'Autre s'appuie sur des dynamiques de résistance, aux plans nationaux et internationaux, qui se sont manifestées non seulement en politique, mais aussi en littérature pour découdre les histoires échafaudées et les (re)coudre autrement. Selon Burney (2012), l'une des formes de résistance les plus pratiquées par certains intellectuels est le

contre-discours, c'est-à-dire, la réappropriation culturelle du discours colonial (politique, culturel, éducatif, médiatique, culturel).

À l'instar des stratégies discursives postcoloniales et critiques, la lecture des mots, du monde et des maux des jeunes noirs dans la recherche en éducation est une forme de résistance qui adopte un contre-discours ou même une contre-méthodologie destinés à tenir compte du contexte social et à inclure l'Autre comme auteur des savoirs sur lui-même. La dimension culturelle d'une recherche en éducation contre-hégémonique est centrale; c'est une méthodologie à valeur ajoutée culturelle (Berryman et al., 2013; Smith, 1999). On peut retenir les principes suivants de cette recherche en éducation contre-hégémonique : 1) refuser les difficultés scolaires comme caractéristiques naturelles et l'échec académique comme sort incontournable des jeunes noirs; 2) accompagner les jeunes noirs dans le défi de s'engager dans une éducation qui les prépare à participer pleinement au monde; 3) guider les jeunes noirs dans leurs démarches d'émancipation; 4) concevoir une éducation qui permette aux jeunes noirs d'apprécier le succès éducatif et de viser leur plein potentiel; 5) construire des cadres de recherche à partir des mots, du monde et des maux des jeunes noirs et viser la transformation de leurs réalités socioéducatives douloureuses (Thésée, 2013).

Des problématiques de recherche à partir des maux des jeunes noirs

Des problématiques culturellement sensibles aux situations des jeunes noirs doivent marquer une rupture avec la stigmatisation et la pathologisation orchestrées de l'extérieur. La problématisation des situations vécues par les jeunes noirs devrait se faire à partir des maux tels qu'ils les expriment dans différentes formes culturelles et artistiques (musique, chansons, spoken word, slams, vidéos, etc.) (Ibrahim, 2009). Leurs textes, leurs images et leurs sons constituent déjà des problématiques socioéducatives, d'une bonne teneur argumentaire, présentées par eux à la manière de véritables chercheurs critiques. La traduction de leurs dynamiques de résistance aux structures scolaires oppressives en problématique de recherche pourrait se révéler être une démarche herméneutique pertinente pour la recherche en éducation (Dei, 2005; Ladson-Billings, 2009; Ogbu, 1992; Orelus, 2010). Certaines problématiques sont prometteuses : la création d'une communauté socioculturelle spécifique; une certaine prise de conscience ethnoculturelle critique; de hautes aspirations académiques et professionnelles associées paradoxalement à une faible estime

de soi; l'élaboration de savoirs d'opposition; l'adoption de comportements paradoxaux, en opposition avec la culture scolaire pour contrer la blanchitude (*whiteness*); des comportements de défiance face au système qui les aliène; une certaine crainte de perte ou de dilution de leur identité culturelle; des stratégies d'expression d'une identité collective défensive; l'élaboration d'une culture des mots pour parler des maux et du monde.

Des cadres théoriques conceptuels à partir des mots des jeunes noirs

Les cadres théoriques conceptuels doivent rompre avec des théories et des concepts qui banalisent ou masquent les enjeux sous-jacents des réalités socioéducatives des jeunes noirs. Certains chercheurs des théories critiques raciales élaborent des cadres conceptuels qui constituent de nouveaux outils de déconstruction des réalités socioéducatives des collectivités marginalisées; notons : la « race » comme concept central des études sur les noirs en contextes de racialisation (Dei et al., 2005; Hooks, 1981); les mots de la culture populaire (*hip-hop, slam, spoken word, etc.*) comme concepts d'émancipation intégrés à la recherche en éducation (Hoechsmann & Low, 2008; Ibrahim, 2009; Low, 2011); la diversité géographique, culturelle, sociale, linguistique et artistique des jeunes noirs comme autant de cadres conceptuels pertinents pour la recherche (James, 2005, 2010; Steinberg, 2006). Comme l'a si bien soutenu Greene (2009), les sciences et la philosophie n'ont pas toutes les réponses et ne permettent pas d'aller au-delà des limitations des expériences vécues; cependant, l'art, la littérature, la poésie, l'imagination et la créativité, par leur ouverture sur des futurs possibles, détiennent un potentiel éducatif et émancipatoire, malheureusement trop peu exploré.

Des cadres méthodologiques et herméneutiques à partir du monde des jeunes noirs

Puisque les caractéristiques majeures des traditions de recherche résident essentiellement dans leurs aspects méthodologiques, la rupture à opérer avec ces derniers est d'autant plus importante et difficile, compte tenu de leur prégnance dans l'épistémologie dominante et dans la formation des chercheurs en éducation. Le défi majeur est incontestablement de combattre le néopositivisme, ou les zombies du positivisme comme l'amène Kincheloe (2008a, 2008b), à l'œuvre dans tout échafaudage méthodologique et qui suppose une

démarche mécaniste dans le processus d'élaboration des savoirs, que Kincheloe (2008a, 2008b) décrit en anglais comme une épistémologie *FIDUROD* : F pour *Format*, l'adhésion rigide à une méthodologie fixe quelles que soient les circonstances; I pour *Intractable*, le principe que le monde est une entité statique et inerte, ignorant la nature toujours en évolution des personnes, des collectivités; D pour *Decontextualized*, des chercheurs qui extirpent le phénomène à l'étude de son contexte, paradoxalement pour mieux l'étudier; U pour *Universalistic*, des savoirs prétendant à l'universalité, « l'universalité occidentale », parce que la méthodologie a été respectée avec rigueur; R pour *Reductionistic*, la prise en compte de facteurs mesurables et quantifiables, ou transformés; OD pour *One Dimensional*, c'est-à-dire une épistémologie basée sur l'étude d'un facteur unique considéré comme déterminant (Kincheloe, 2008b).

Une recherche en éducation *par et avec* les jeunes noirs n'est pas incompatible avec une épistémologie *FIDUROD* dont le principe est justement d'évacuer les identités, la créativité et la vitalité des personnes et des collectivités dans l'équation de la production des savoirs. Le sens donné par les acteurs d'une réalité sociale en fait d'eux des auteurs de leurs propres savoirs, au même titre — et peut-être de manière plus pertinente encore — que les chercheurs qui signent les rapports de recherche où ces personnes sont des participants passifs. Le monde des jeunes noirs est considéré comme une source riche et diversifiée de formes narratives en construction dans de multiples contextes sociolinguistiques et géopolitiques, indigènes ou diasporiques. Il adopte des formes d'expression toujours novatrices, selon des dynamiques d'hybridation et de métissage culturel aux intersections de l'Afrique, de l'Europe et des trois Amériques, et offre un potentiel de savoirs inépuisables à la recherche en éducation. Les contenus narratifs et les formes d'expression qui ont été créés par les jeunes noirs d'hier et d'aujourd'hui contiennent des éléments méthodologiques et herméneutiques propices, ou Bricolage méthodologique (Steinberg, 2006), pour soutenir une recherche en éducation orientée vers la transformation des réalités sociales oppressives et l'émancipation des personnes qui les vivent. Ils révèlent des épistémologies novatrices sous-jacentes en résonance avec les divers contextes socioéducatifs des jeunes noirs, au même titre que l'on a vu éclore au cours de ces dernières décennies des épistémologies féministes, indigénistes, environnementalistes, antiracistes, décolonisatrices, spiritualistes. Selon ces perspectives critiques de recherche, qui ont à cœur de redonner le pouvoir aux personnes et collectivités qui ont été tenues à l'écart du monde des savoirs, les jeunes noirs seraient considérés non plus

comme des entités chosifiées de la recherche, mais plutôt comme des chercheurs à part entière, c'est-à-dire, des agents de transformation de leurs réalités éducatives, des activistes visant à réintégrer les épistémologies modernes desquelles ils ont été exclus, et des leaders sociaux dont la créativité, le courage et la confiance en soi seraient des germes d'émancipation et de prise de pouvoir sur soi (*empowerment*).

Conclusion

Notre but était d'aborder la situation socioéducative très préoccupante des jeunes noirs en lien avec la recherche en éducation menée sur eux et à propos d'eux plutôt que par eux et avec eux. Nous avons voulu oser une réflexion sur la recherche en éducation à partir des théories raciales critiques, tout particulièrement à travers l'optique de la pédagogie critique et de l'épistémologie critique. Pour tenir compte des divers contextes de racialisation ou de fabrication de l'Autre (Otherness) dans lesquels ces jeunes évoluent, que ce soit dans leur pays d'origine ou en diaspora, nous nous sommes inspirés des théories postcoloniales, notamment celle de Said (1978), et des théories de décolonisation des savoirs, notamment celles des chercheurs qui s'inscrivent dans les courants anticolonialistes, antiracistes, environnementalistes, féministes et indigénistes.

L'objectif était, pour reprendre certaines propositions de Freire, de proposer une (re)lecture des mots, du monde et des maux des jeunes noirs pour en faire littéralement des éléments d'une recherche en éducation et, ultimement, des outils dans la réappropriation de leur pouvoir de savoir (se connaître, connaître l'Autre, connaître le monde) en vue de transformer leurs réalités socioéducatives défavorables et de s'affranchir des limitations imposées. À l'instar des chercheurs féministes, indigénistes et anticolonialistes (Berryman et al., 2013), nous pensons que le fait de proposer des épistémologies de recherche culturellement sensibles aux réalités socioéducatives des jeunes noirs, et élaborées à partir de ces réalités, ouvre des pistes de recherche prometteuses qui, tout en étant en rupture avec de grands pans de l'épistémologie dominante, pourront quand même s'inspirer de ces recherches et des nombreuses brèches qui y ont été faites ces dernières décennies.

Au terme de cette réflexion épistémologique, nous considérons important de souligner le concept théorique « d'énactivisme » de Maturana et Varela (Kincheloe, 2008b;

Malott, 2011) qui soutient que : « les êtres vivants se refont constamment en interaction avec leurs environnements » (Kincheloe, 2008b, p. 147). Dès lors, l'invariance des êtres est réfutée, et toute posture épistémologique qui invoque le déterminisme des caractères, le naturel des situations d'injustices et d'inégalités sociales, et l'impossibilité de les transformer, doit être considérée elle-même comme un organe d'oppression. Sous l'angle de la pédagogie critique, l'énactivisme ouvre des possibilités toujours renouvelées d'un nouveau soi, une ontologie critique selon Kincheloe (2008b). Ces possibilités sont appuyées par de nouveaux modes d'exploration du monde et sont ancrées dans l'interprétation nouvelle des expériences subjectives et des contextes sociaux pour reformuler les subjectivités et les savoirs. En ce sens, les chercheurs en éducation, qu'ils soient ou non issus des communautés racialisées, comme toute personne éduquée, ont intériorisé des hypothèses qui renforcent les structures et dynamiques d'inéquités et d'exclusion sociales (hooks, 1981; Wane, 2013). Sont-ils prêts à adopter une posture d'indignation et à s'engager dans une démarche de remise en question critique de leurs assomptions, théories et pratiques de recherche face aux situations socioéducatives des jeunes noirs?

Références

- Abdi, A. (2012). *Decolonizing philosophies of education*. Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers.
- Benjamin, A., James, C., Thomas Bernard, W., Este, D., Lloyd, B., & Turner, T. (2010). *Race and well-being: The lives, hopes and activism of African Canadians*. Black Point, Nouvelle-Écosse: Fernwood Publishing.
- Berryman, M., Soo Hoo, S., & Nevin, A. (2013). *Cultural responsive methodologies*. Bingley, Royaume-Uni: Emerald Group Publishing.
- Burney, S. (2012). *Pedagogy of the Other: Edward Said, postcolonial theory, and strategies for critique*. New York, NY: Peter Lang.
- Carr, P. R. (2010). L'interculturel et la race blanche : la face cachée des relations de pouvoirs inéquitables. Dans G. Thésée, N. Carignan, & P. R. Carr (Éds), *Les faces cachées de la recherche interculturelle : de la rencontre des porteurs de cultures*. Paris, France: L'Harmattan.
- Carr, P. R. (2011). *Does your vote count? Critical pedagogy and democracy*. New York, NY: Peter Lang.
- Carr, P. R., & Lund, D. E. (2007). *The great white North? Exploring whiteness, privilege and identity in education*. Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers.
- Darder, A., Baltodano, M. P., & Torres, R. D. (2009). *The critical pedagogy reader*. New York, NY: Routledge.
- Dei, G. J. S., Karumanchery, L. L., & Karumanchery, N. (2005). *Playing the race card: Exposing White power and White privilege*. New York: Peter Lang.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2012). *Critical race theory: An introduction*. New York, NY: New York University.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fals Borda, O., & Brandao, C. R. (1986). *Investigación participativa*. Montevideo, Uruguay: Instituto del Hombre.

- Fine, M., Weis, L., Powell Pruitt, L., & Burns, A. (2004). *Off White: Reading on power, privilege and resistance*. New York, NY: Routledge.
- Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Paris, France: Maspero.
- Greene (2009). In search of a critical pedagogy. Dans A. Darder, M. P. Baltodano, & R. D. Torres (Éds), *The critical pedagogy reader* (pp. 84–99). New York, NY: Routledge.
- Harding, S. (1998). *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Henry, F., & Tator, C. (2009). *The Colour of democracy: Racism in Canadian society*. Toronto, ON: Nelson College Indigenous.
- Hoechsmann, M., & Low, B. (2008). *Reading youth writing: New literacies, cultural studies & education*. New York, NY: Peter Lang.
- hooks, b. (1981). *Ain't I a woman? Black women and feminism*. Boston, MA: South End.
- Ibrahim, A. (2009). Takin Hip Hop to a whole nother level: Métissage, affect and pedagogy in a global Hip Hop nation. Dans H. S. Alim, A. Ibrahim, & A. Pennycook (Éds), *Global linguistic flows: Hip Hop cultures, youth identities and the politics of language*. New York, NY: Routledge.
- Ibrahim, A. (2011). Will they ever speak with authority? Race, post-coloniality and the symbolic violence of language. *Education Philosophy and Theory*, 43(6), 619–635.
- James, C. (2005). *Race in play: The socio-cultural worlds of student athletes*. Toronto, ON: Canadian Scholar's Press.
- James, C. (2010). *Seeing Ourselves: Exploring race, ethnicity and identity* (3^e éd.). Toronto, ON: Thompson Educational Publishing.
- Kincheloe, J. L. (2008a). *Critical pedagogy* (2^e éd.). New York, NY: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2008b). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. New York, NY: Springer.
- Ladson-Billings, G. (2009). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. Dans A. Darder, M. P. Baltodano, & R. D. Torres (Éds), *The critical pedagogy reader* (pp. 460–468). New York, NY: Routledge.

- Lafortune, G. (2012). *Rapport aux savoirs et aux apprentissages scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Low, B. (2011). *Slam school: Learning through conflict in the Hip-Hop and spoken word classroom*. Stanford, CA: University Press.
- Malott, C. S. (2011). *Critical pedagogy and cognition: An introduction to a postformal educational psychology*. New York, NY: Springer.
- Mc Andrew M., & Ledent, J. (2009). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire* (Rapport de recherche). Université de Montréal, INRS, Métropolis, Montréal, Québec.
- Morrison, T. (1992). *Playing in the dark: Whiteness and the literary imagination*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Ogbu, J. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue française de pédagogie*, 101, 9–26.
- Ogbu, J. U., & Davis, A. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Orelus P. (2010). When theory walks with praxis: critical pedagogy and the life of transnational and postcolonial subjects of color. Dans C. S. Malott & B. Portfilio (Éds), *Critical pedagogy in the twenty first century: A new generation of scholars* (pp. 3–21). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Potvin, M. (2010). La 2^e génération d'origine haïtienne au Québec. Dans F. Benjamin (Éd.), *Le Saint-Michel des Haïtiens* (pp. 59–76). Montréal, Québec: Les Éditions du CIDHICA.
- Potvin, M., & Mc Andrew, M. (2010). Racisme et antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal : politiques, pratiques et perceptions d'intervenants. Dans G. Thésée, N. Carignan, & P. R. Carr (Éds), *Les faces cachées de l'interculturel : de la rencontre des porteurs de cultures* (pp. 163–183). Paris, France : L'Harmattan.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2^e éd.). Londres, Royaume-Uni: Sage Publications.

- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York, NY: Vintage.
- Scheurich, J. J., & Young, M. (1997.) Coloring epistemologies: are our research methodologies racially biased? *Educational Researcher*, 26(4), 4–16.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Londres, Royaume-Uni: Zed Books.
- Steinberg, S. (2006). Critical cultural studies research: bricolage in action. Dans K. Tobin & J. Kincheloe (Éds), *Doing educational research: A handbook* (pp. 117–137). Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers.
- Thésée, G. (2003). *Le rapport au savoir scientifique d'élèves du secondaire d'origine haïtienne* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Thésée, G. (2006). A tool of massive erosion: scientific knowledge in the neo-colonial enterprise. Dans G. Dei & A. Kempf (Éds), *Anti-colonialism and education: The politics of resistance* (pp. 25–42). Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers.
- Thésée, G. (2013). Democracy as a practice of resistance and resiliency against tyranny. Dans A. Abdi & P. R. Carr (Éds), *Educating for democratic consciousness: Counter-hegemonic possibilities* (pp. 188–205). New York, NY: Peter Lang.
- Thésée, G. (2014; à paraître) A chronic identity intoxication syndrome: whiteness as seen by an Afro-Canadian francophone woman. Dans P. R. Carr & D. E. Lund (Éds), *The great white North? Exploring whiteness, privilege and identity in education* (2^e éd.). Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers.
- Thésée, G., & Carr, P. R. (2012). The 2011 international year for people of African descent (IYPAD): The paradox of colonized invisibility within the promise of mainstream visibility. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 158–180.
- Twine, F. W., & Warren, J. W. (2000). *Racing research and researching race: Methodological dilemmas in critical race studies*. New York, NY: NYU Press.
- Wane, N. (2013). [Re]claiming my indigenous knowledge: Challenges, resistance, and opportunities. *Decolonization*, 2(1), 97–107.

Willinsky, J. (1998). *Learning to divide the world: Education at empire's end.*

Minneapolis, MN: Minnesota University Press.

Yade-Zimet, R. (2007). *Noirs de France : un rendez-vous manqué entre la République et les Afro-antillais. Le modèle français d'intégration est-il un échec?* Paris, France: Calmann-Lévy.