

DU COTE DE TROIS FEMINISTES¹ ... AFRICAINES-AMERICAINES : A L'INTERSECTION DU SEXISME, DU RACISME ET DU CLASSISME

Nassira Hedjerassi

Université de Lille 3 – CIREL/PROFEOR
UFR des Sciences de l'Éducation
Domaine universitaire du « Pont de Bois »
FR-59653 Villeneuve d'Ascq Cedex
Nassira.Hedjerassi@univ-lille3.fr

Mots-clés : rapports sociaux de sexe, intersectionnalité, féministes africaines-américaines, rapport au savoir.

Résumé. Ce travail porte sur Angela Davis, Audre Lorde et bell hooks, trois figures importantes de l'histoire des luttes et des pensées féministes africaines-américaines. Je m'inscris dans une démarche biographique : en reconstituant leurs itinéraires, je cherche à comprendre comment elles se sont construites, forgées comme intellectuelles, dans un contexte où les Noirs, de manière générale, et les femmes noires en particulier, luttaient pour conquérir un certain nombre de droits. C'est donc à la biographie, en particulier au parcours de formation, de ces trois féministes que je vais m'attacher, les situant dans leur contexte socio-historique. Leurs (auto)biographies et différents textes m'ont fourni largement matière à analyser leur rapport au(x) savoir(s), selon une grille de lecture intersectionnelle articulant l'ensemble interconnecté des rapports sociaux à l'œuvre (classe, race, sexe, âge, sexualité).

1. Introduction

La recherche sur laquelle s'appuie cette communication s'inscrit dans un ensemble plus large de travaux que je conduis sur des intellectuelles, cherchant à comprendre les parcours de celles qui ont su se distinguer dans la sphère de la production scientifique ou intellectuelle. Ce travail porte sur Angela Davis, Audre Lorde et bell hooks, trois figures importantes de l'histoire des luttes et des pensées féministes africaines-américaines du XX^{ème} siècle. A partir de leur biographie, il s'agit de comprendre comment elles se sont construites, forgées comme intellectuelles, dans un contexte où les Noirs, de manière générale, et les femmes noires en particulier, luttaient pour conquérir un certain nombre de droits. C'est donc au parcours de formation, à la période de l'enfance et de la jeunesse de ces trois féministes que je vais m'attacher, les situant dans leur contexte socio-historique, pour analyser leur rapport au(x) savoir(s), selon une grille de lecture intersectionnelle articulant l'ensemble interconnecté des rapports sociaux à l'œuvre (classe, race, sexe, âge, sexualité).

2. Cadre, démarche et corpus

2.1 Une lecture intersectionnelle

Si les rapports sociaux de sexe constituent l'un des axes majeurs de mon cadre théorique, je me situe dans une approche intersectionnelle. Mes référents théoriques doivent à la fois aux travaux des féministes, africaines-américaines et africaines et aux Etudes postcoloniales. Cette lecture des rapports de domination et des rapports sociaux, inclusive et attentive aux contextes, remet en cause la prédétermination du rapport social de sexe sur les autres rapports sociaux. Comme le synthétise

1. Mon titre est un clin d'œil au grand classique d'Elena Gianini Belotti, *Du côté des petites filles* (1973).

Bilge (2005), la perspective intersectionnelle « s'interroge sur les mécanismes d'articulation des différentes logiques de domination qui s'opèrent à partir des construits sociaux tels le genre, l'ethnicité, la race, etc., et se renforcent mutuellement. L'objectif n'est pas tant d'additionner ces attributs (race, ethnicité, classe, âge, sexe/genre, orientation sexuelle, etc.) comme des « désavantages » statistiques et indépendants, mais d'établir des liens entre eux et les systèmes de domination et d'exclusion » (p. 2). Ainsi la prise en compte du caractère interconnecté des différents rapports sociaux, ne se traduit pas en une approche que je qualifierai d'additionnelle, en faisant de l'oppression « la somme de « sous-oppressions » constituant collectivement une totalité » (Juteau, 1999, p. 106). Seule l'approche « multidimensionnelle » (Juteau, 2004, p. 69) ou pluridimensionnelle² permettrait d'appréhender les interrelations, et la dynamique des rapports sociaux. Il importe donc de mobiliser ces différents rapports sociaux inégaux - âge, classe, sexe, race, culture, religion, sexualité ... - leur enchevêtrement pour déchiffrer le sens des situations, comprendre les processus à l'œuvre. Cette approche entend donner place à l'ensemble des rapports sociaux à l'œuvre, agissant simultanément et en interpénétration, sans qu'il soit possible de privilégier un seul de ces rapports. Comme le souligne Danièle Kergoat (2004), une telle approche engage sur le plan épistémologique la possibilité de comprendre ce qui se joue.

2.2 *Le rapport au savoir à l'intersection de rapports sociaux*

L'autre élément central mobilisé sur le plan théorique, est la notion de rapport au savoir. Je propose une compréhension de cette notion qui prenne en compte les différents rapports sociaux qui le traversent et travaillent. L'ambition est donc d'arriver à faire s'entrecroiser ces éléments, de construire un cadre de compréhension et d'intelligibilité qui mobilise les apports des théorisations que nous devons aux féministes américaines, françaises, ainsi qu'aux féministes africaines, africaines-américaines et « postcoloniales » ou « subalternes ». Dès lors que je me situe dans une approche en termes de rapports sociaux de sexe et une approche intersectionnelle, je m'inscris dans la filiation théorique par rapport à Nicole Mosconi, qui entre-croise rapport au savoir et rapports sociaux de sexe. Se situant dans le champ de l'éducation, Nicole Mosconi souligne l'importance de l'éducation dans le processus de différences entre les sexes. Dès lors qu'« on ne naît pas femme : on le devient » (*Deuxième Sexe*), les rôles sociaux de sexe font l'objet d'un apprentissage d'une génération à l'autre (Mosconi, 2004, p. 15). Selon elle, « ce sont les rapports sociaux de sexe, comme rapports sociaux inégaux, qui régissent l'éducation des filles et des garçons, à l'insu des adultes » (p.16). De même, les rapports sociaux inégaux entre hommes et femmes laissent leur marque dans la constitution du rapport au savoir.

Ma définition du rapport au savoir, si elle doit à Nicole Mosconi pour la prise en compte des rapports sociaux de sexe, s'inscrit dans le sillage de celles proposées par Bernard Charlot, mais avec une compréhension élargie des rapports sociaux en jeu dans la constitution du rapport au savoir, pour ne pas diluer le complexe des rapports de domination à l'œuvre – ce qui m'apparaît encore très insuffisamment travaillé, en particulier dans les travaux en sciences de l'éducation.

2.3 *Une démarche biographique*

Je m'inscris dans une démarche biographique, cherchant à comprendre pour ces figures leurs « manières d'utiliser et de contourner les contraintes pour se construire un espace de liberté » (Marini, 1992, p. 292). Si j'entreprends cet examen, c'est que la question du sens que les acteurs et actrices donnent à leurs pratiques, à leur place et à celle des autres, est centrale pour comprendre les rapports sociaux, en l'occurrence de sexe, qui sont à l'œuvre (Daune-Richard, Devreux, 1992). Il s'agit d'examiner comment chacune a composé avec ces rapports sociaux, s'est construite comme intellectuelle. Mon corpus est composé principalement des (auto)biographies dont nous disposons pour chacune : *Zami. A new spelling of my name. A biomythography*, pour Audre Lorde, *Autobiographie*, pour Angela Davis et *Bone Blacks: Memoirs of a Girlhood*, suivi de *Wounds of Passion: A Writing Life* pour bell hooks. Je m'appuie également sur différents textes ou essais qu'elles ont produits ainsi que des études qui ont pu leur être consacrées ... Je me suis essayée à

2. « elle doit être envisagée plutôt en fonction d'un paradigme pluridimensionnel » (Juteau, 1999, p. 106).

analyser à partir de ce matériau, leur rapport au(x) savoir(s), comme on pourrait le faire à partir d'un corpus fait d'entretiens et d'autres éléments.

Angela Davis explique, dans la Préface de son texte, pourquoi elle s'est résolue à écrire si jeune son autobiographie (publiée en 1974). Elle définit cette entreprise comme un geste politique, parlant d'« une autobiographie politique » (p. 10), pour aider à comprendre les luttes des Noir.e.s contre l'oppression. Son texte se présente comme un Journal tenu entre le 9 août 1970 et juin 1974, qui couvre sa période de détention et s'achève par sa libération. C'est à l'intérieur qu'elle revient sur son passé, son enfance, son parcours. « t »

L'enjeu est aussi politique pour bell hooks (1998) – « it's political for me in so much as I get tired of never hearing the real life story of black girls » (p.14) - l'entreprise partant du constat que « so little is written about black girls and how we feel » (p.13). Pour le premier volet de sa biographie, elle choisit d'utiliser le terme « Mémoires » et non pas celui d'autobiographie. Les mémoires comme une catégorie d'autobiographie présentent l'intérêt de pouvoir s'affranchir de la contrainte de la chronologie. Son récit couvre l'enfance jusqu'aux premières années dans l'enseignement supérieur. Elle s'affranchit des contraintes narratives, l'important étant de mettre des événements en exergue. Elle n'utilise pas nécessairement le « je » mais également la troisième personne « elle ». Le deuxième volet, *Wounds of Passion: A Writing Life*, raconte la période où elle a quitté le Sud, sa famille ..., où elle entre à l'université de Stanford, comment elle devient écrivaine.

Quant à Audre Lorde, elle forge une autre catégorie dans le genre autobiographique : dans son sous-titre, elle invente le terme « biomythographie », qui indique par là que son texte mêlera le mythe, l'histoire et la biographie. Dans sa préface, elle décrit son travail comme né de la fusion de « dreams/myths/histories that give the book shape », « amalgame d'histoire, d'historiographie, d'auto-réflexivité et de créativité » (Russell, 2009). Pour Caren Kaplan (1999), elle invente par là même un nouveau genre qu'elle qualifie de « outlaw genre ». En utilisant le terme de biomythographie, Audre Lorde se situe à distance et en rupture avec la tradition occidentale d'autobiographie, de ses cadres. Son entreprise participe d'un acte radical de se renommer et de se redéfinir – on retrouve la problématique centrale pour elle de la nomination. Ce geste est lui aussi politique : elle impose le nom qu'elle s'est choisie, Zami, qui renvoie dans la mythologie de Carriacou (d'où vient sa mère, mais qui relève en fait du mythe, de la fiction) aux « femmes qui travaillent ensemble comme amies et amantes » (p.255). Ainsi, comme l'analyse Russel (2009), dès le titre, Audre Lorde « interpelle tout à la fois l'hétérosexisme des sociétés caribéennes, l'eurocentrisme et le phallogentrisme » (p. 63). Par ailleurs, son texte se tient à distance de la linéarité, puisqu'elle s'autorise des ruptures dans le fil chronologique, insérant par exemple des passages ou des sections séparées, marquées en italiques (Russell, 2009, p.65). Une autre logique prévaut, reliée à une conception africaine du temps, articulant des liens de sens plutôt que de chronologie. Dans cette conception, les individu.e.s sont relié.e.s à des générations antérieures. Il ne s'agit pas comme dans les biographies traditionnelles de l'histoire individualisée d'une femme noire à la quête de son auto-réalisation (Russell, 2009, p.59).

En bref, on peut dire que l'enjeu pour toutes les trois est moins de se raconter, de se dire³, que de dire quelque chose de l'expérience des filles noires⁴ dans ce contexte, car on doit comprendre ces entreprises d'écritures dans le contexte de « l'histoire du racisme à l'endroit de la production autobiographique noire » (Russell, 2009, p.65).

3. Famille et éducation

Je commencerai par de rapides tableaux de famille, qui permettent de mettre en exergue les éléments qui participent de la construction du rapport au savoir.

3 « a story about my own life, a useful story, not just a story for the sake of confessing something about myself but a meaningful story (...) » (hooks, 1998, p.13).

4 « a different kind of narrative of black girlhood » (hooks, 1998, p.14).

3.1 Audre Lorde

Audre (initialement Audrey) Lorde, née en 1934, est la dernière enfant d'une fratrie exclusivement féminine, composée de trois filles. Ses deux parents, originaires de Granada, des Antilles, ont migré aux USA en 1924, sa mère est alors âgée de 27 ans, son père de 26. Socialement la famille est très modeste : sa mère comme son père travaillent durement pour faire vivre la famille. Pour l'un des emplois de bonne qu'elle a occupée, elle décrit sa mère comme travaillant « avant l'aube, (...) 12h/jour, 7 jours par semaine, sans pause » (p.9).

Elle grandit à Harlem, qui est encore à l'époque une « zone mélangé racialement » (p.17). Elle est considérée officiellement comme aveugle à 5 ans. C'est pourquoi, elle est scolarisée dans une classe spéciale (p.21), dans une école publique alors que ses sœurs sont dans un établissement catholique. Cette expérience s'avère un tel échec que sa mère obtient que les Sœurs acceptent de l'accueillir en dépit de son jeune âge et de son handicap.

Si sa mère n'a pas pu poursuivre des études très avancées, elle a des aspirations pour ses filles. Tout est mobilisé pour qu'elles puissent réussir scolairement, et donc socialement. Le choix de l'école catholique participe de cette mobilisation familiale. Dans la même logique, la mère d'Audre Lorde développe des stratégies pour parfaire l'éducation de ses filles : « She did not know her way in and out of the galleries of the Museum of Natural History but she **did know that it was a good place** to take children if you wanted them to grow up **smart** » (p.12). De la même façon, elle emmène ses filles très tôt à la bibliothèque (Audre avait 4 ans, j'y reviendrai plus loin).

Et c'est avec une discipline de fer qu'elle éduque ses filles : « In my mother's house, there was no room in which to make errors, no room to be wrong » (p.58). Cette éducation très rigide pousse Audre Lorde à quitter le domicile familial avant ses 18 ans, pour sortir de ce système de contraintes et d'interdits imposé, et disposer d'elle-même. Tout au long de son enfance et de sa jeunesse, elle dit avoir souffert de l'absence d'un espace privé à soi, seules les toilettes lui permettaient de sortir de la vigilance constante exercée par sa mère.

3.2 Angela Davis

Angela Davis, née en 1944, a grandi dans le Sud ségrégué des Etats-Unis. Elle est l'aînée d'une fratrie composée d'un frère et d'une sœur cadette. Ses parents présentent la particularité (pour l'époque) d'avoir poursuivi des études supérieures dans des établissements qui leur étaient bien sûr réservés et de s'être engagés dans le métier enseignant. Issus d'« un milieu très pauvre » (p.127), ils eurent à conquérir durement leur éducation : « Je savais que mon père et ma mère avaient travaillé **dur**. Mon père nous racontait comment il faisait dix kilomètres à pied pour aller à l'école chaque jour, et ma mère avait sa collection d'anecdotes concernant la vie **difficile** qu'elle avait menée, étant enfant dans la petite ville de Sylacauga » (p.128). Ce parcours se poursuit par des études supérieures. Ainsi, son père était nanti d'« une licence **durement** gagnée à l'université St Augustine de Raleigh, en Caroline du Nord » et sa mère « était aussi passée par l'université » (p.127). Cette dernière complètera plus tard sa formation en préparant une licence en éducation en cours d'été à l'université de New York, alors qu'elle a ses trois enfants. A ce premier trait parental s'ajoute un deuxième qui joue également un rôle important dans l'histoire d'Angela Davis : ses deux parents étaient très politisés et militants, investis dans les luttes des Noirs et plutôt engagés dans des mouvements de Gauche, voire communistes.

Dans l'histoire singulière de ces deux parents, l'accès à l'école, aux savoirs a joué un rôle central. On peut dès lors comprendre comment cet environnement familial aura forgé positivement le rapport au savoir d'Angela Davis. D'ailleurs, cette dernière raconte son « impatience » à être scolarisée avec les grands : « j'avais **insisté** pour qu'on m'envoyât tôt à l'école primaire (...) **impatiente** d'entamer mon premier jour à la « grande » école » (p.125) Elle suit une scolarité dans une école ségréguée, certes réservée aux Noirs, mais qui selon son témoignage présentait l'avantage d'être animée par des enseignants noirs, extrêmement militants, dont on peut faire l'hypothèse qu'ils auront modelé le rapport au savoir de leurs élèves. En effet, comme elle le raconte, le fait que cette école ait été dirigée par des enseignants noirs permettait aux enfants accueillis « de nous identifier, profondément et d'une manière **positive**, à notre peuple et à notre

histoire ». Ainsi, le curriculum était revisité, riche des « éléments essentiels de 'l'histoire nègre' », des « personnages historiques noirs » (p.129).

Dans ce contexte, l'enseignement et l'apprentissage apparaissent comme des outils et leviers importants dans le processus d'émancipation.

3.3 *bell hooks*

Quant à Gloria Watkins, qui prend plus tard comme nom de plume bell hooks, elle est née en 1952. Comme Angela Davis, elle a grandi dans le Sud, dans une région rurale ségréguée. Elle est issue d'une large fratrie, qui compte 5 sœurs et un petit frère, une fratrie donc largement féminine. Ses parents sont d'origine sociale très modeste, puisque son père est gardien (dépeint comme « an impressive example of diligence and hard work »), et que sa mère est domestique dans des familles blanches.

Elle est d'abord scolarisée dans une école ségréguée, ce qu'elle présentera ultérieurement comme représentant une chance, puisque l'équipe enseignante était dévouée à la cause noire, et donc très investie dans les pratiques pédagogiques. Puis, dans les années 1960, elle connaît l'école déségréguée, qui marquera une rupture pour elle⁵ : « Lorsque nous sommes entrés dans les écoles racistes, déségréguées, blanches : nous avons quitté un monde où les enseignant-e-s croyaient qu'éduquer des enfants noirs droitement exigeait un engagement politique. (...) Réalisant cela, j'ai perdu mon amour pour l'école. (...) La classe n'était plus un endroit de plaisir ou d'extase » (*Teaching to Transgress*)⁶.

4. La confrontation aux différences (de classe, race, genre), au racisme et à la ségrégation

Dans ces trois histoires, reviennent en force comme ayant marqué profondément leurs toutes jeunes années la confrontation aux différences de classe, de race voire de genre ainsi que l'expérience du racisme et de la ségrégation (l'ensemble étant intimement lié). Alors que la conscientisation d'Audre Lorde se fera graduellement, Angela Davis et bell hooks développent une conscience précoce de ces oppressions, contre quoi elles travailleront tôt à s'opposer.

4.1 *Les parents Lorde : le silence pour (se) protéger*

Audre Lorde dans ses jeunes années, vit une situation paradoxale. D'un côté, elle grandit dans une société, un quartier, des écoles, racialement distribués, avec par exemple, des boutiques où les Noirs n'étaient pas les bienvenus ni comme travailleurs, ni comme clients. Les tensions étaient vives dans la rue, écrit-elle (p.17). Elle est elle-même, petite fille, en butte à des expressions de racisme, sous la forme de postillons, crachats, etc. Pour autant, sa famille travaille à occulter, à ne pas nommer ces réalités. Sa mère, en particulier, développe une stratégie, résumée dans ce principe : « If you can't change reality, change your perception of it » (p.18). Ainsi, les sarcasmes, les sifflements en viennent à être attribués à autre chose qu'au fait qu'ils étaient stigmatisés comme Noirs. Dans cette même perspective, les parents élèvent leurs filles dans l'illusion que tout était entre leurs mains (p.18). Or cette illusion est largement écornée par l'expérience que vit Audre à l'école. Elle souligne par exemple que les livres offraient une toute autre image : « All our story books were about people who were very different from us. They were blond and white and lived in houses with trees around and had dogs named Spot » (p.18).

A l'école catholique, elle a pour enseignante une Mère-discipline, dévouée à l'éducation des enfants de couleur et d'Indiens d'Amérique. Elle avait distribué la classe en « fairies » (couleur pâle) et « Brownies » (p.27), catégorie où étaient bien évidemment placés les « indisciplinés ».

5. "What I remember most about that time is a deep sense of loss. It hurt to leave behind memories, schools that were 'ours,' places we loved and cherished, places that honored us. It was one of the first great tragedies of growing up" (*Memoirs*).

6. Ma traduction.

Lorsque sa famille déménage dans une partie de Harlem plus en hauteur, leur propriétaire se suicide car il n'aurait pas supporté d'avoir à louer à des Noirs. Dans sa nouvelle Ecole, elle était la première élève noire.

Si, à l'évidence, le racisme règne, les parents s'obstinent à le nier : « I was unprepared for it. I got not help at home » (p.59). Face à ses doléances, sa mère lui réplique : « You go to school to learn, so learn and leave the rest alone » (pp.60-61). Faute d'être armée (y compris sur le plan langagier : « I had no words for racism », p.82), elle vit l'expérience du racisme comme une forme d'injustice, le terme (« unfair ») revient fréquemment sous sa plume.

Alors que ses parents faisaient face au racisme depuis leur arrivée aux USA, ils ont choisi de ne pas le nommer pour protéger leurs filles (p.69). Cependant, implicitement cette réalité est supposée connue : « Like many other vital pieces of information in my childhood, I was supposed to know without being told » (p.69). Parmi les nombreuses expériences vécues ensemble, un épisode va être déterminant. Lors d'un voyage à Washington, organisé car l'aînée n'avait pas pu participer à un voyage scolaire, l'hôtel choisi n'acceptant pas les Noirs, la famille se heurte au refus de se voir servir des glaces. Elle est particulièrement indignée, elle écrit que ce printemps marque sa sortie de l'enfance (p.71). Jusque-là, elle pense que le problème tient à elle et non au système : « It was in High School that I came to believe that I was different from my classmates, not because I was Black, but because I was me » (p.82). Graduellement elle gagne en conscience et en compréhension : « My revolutionary fervor that had begun with a white waitress refusing to serve my family ice cream in the nation's capital was becoming a clearer and clearer position, a lens through which to view the world » (p.87). C'est plus tard qu'elle comprendra les limites du contenu enseigné : « I had been taught by some of the most highly considered historians in the country. Yet, I never once heard the name mentioned of the first man to fall in the American revolution, nor ever been told that he was a Negro. What did that mean about the history I had learned ? » (pp.132-133).

4.2 *Angela Davis, une conscience critique très précoce*

De son expérience à l'école primaire, Angela Davis retient : « Ce que j'appris la première année fut bien plus décisif que ce qu'on vous enseigne d'ordinaire à l'école » (p.126). Cette expérience marque en effet sa « première rencontre avec les différences de classe au sein de mon propre peuple » (p.127). Elle revient dans ses récits et ses textes sur l'expérience traumatique qui fut la sienne lorsque très jeune elle est confrontée à la ségrégation, qu'il s'agisse des quartiers d'habitation, de l'école, des transports, des commerces ... Ce vécu et cette conscience précoce des différences de classe et de race⁷ nourrissent sa rage et son esprit contestataire.

Ainsi, après avoir vécu longtemps dans des logements sociaux habités par des Noirs, sa famille s'installe dans « une grande maison en bois » (p.111), dans un quartier qu'elle est « la première famille noire » à occuper (p.112). Rapidement après son arrivée, les habitants blancs mettent en place une « frontière » : « Center Street devint une ligne de démarcation » (p.112). S'ensuivent le départ de familles blanches et l'installation de nombreuses autres familles noires. Cette mixité nouvelle exacerbe les tensions raciales. En 1949 a lieu le premier attentat contre une des maisons nouvellement construites par des Noirs, suivi d'une longue série qui donne au quartier son surnom de « Dynamite Hill » (p.113).

A l'occasion de visites chez une amie de sa mère, la réalité de la ségrégation lui apparaît plus vivement : « Cet été passé à NY me fit découvrir avec bien plus d'âpreté la ségrégation à laquelle j'étais confrontée chez moi » (p.118). Ces ségrégations se traduisent dans les bus, dans l'accès aux cinémas, à certaines boutiques, aux restaurants, aux toilettes : « La plupart des enfants noirs de ma génération, dans le Sud, ont appris à lire les mots « gens de couleur » et « Blancs » bien avant d'apprendre : « Regarde, Dick, regarde » » (pp.119-120).

Cette course d'obstacles qu'était l'école pour les enfants noirs à cette époque forge sa volonté : « j'avais décidé de montrer au monde que j'étais tout aussi compétente, tout aussi intelligente, tout aussi capable de réussir que n'importe quel Blanc » (p.132).

7. « A quatre ans, j'avais compris que les gens d'en face étaient différents, mais je n'étais pas encore capable d'imputer leurs folies à la couleur de leur peau » (p.112).

Du reste, la politisation de ses deux parents explique en partie cette conscience précoce. En effet, sa « mère avait participé en tant que lycéenne, à des mouvements antiracistes » (p.114). Ses deux parents étaient membres de la National Association for the Advancement of Colored People (NAACP). Toutefois, ses parents insistent sur l'aspect construit, historique, donc non éternel et non naturel, de cette haine des Blancs contre les Noirs (p.113).

4.3 *bell hooks, « The problem child » ou l'enfant rebelle*

bell hooks comme Angela Davis, développe une conscience aigüe et précoce de ces problématiques. Cette conscience critique s'accompagne d'une rébellion. Une anecdote significative de son enfance dit la précocité de sa résistance, sa rébellion se traduisant en actes : « [Mama] tells us that I, her problem child, decided out of nowhere that I did not want a white doll to play with, I demanded a brown doll, one that would look like me. Only grown-ups think that the things children say come out of nowhere. We know that they come from the deepest parts of ourselves. Deep within myself I had begun to worry that all this loving care we gave to the pink and white flesh-colored dolls meant that somewhere left high on the shelves were boxes of unwanted, unloved brown dolls covered in dust » (*Memoirs*).

Cette conscience touche tout à la fois le racisme, le classisme, mais aussi le sexisme. Elevée dans une famille marquée rigidement par les rôles de sexe, bell hook refuse de se conformer à la destinée des filles noires, de sa communauté. Elle refuse de devenir une femme silencieuse et au contraire se construit dans le «talk back», élevant la voix contre le racisme et le sexisme. Elle refuse l'image de la fille noire incapable d'avoir le moindre contrôle sur sa vie, qui ne doit désirer, dire que ce que les autres filles noires désirent, disent. Elle fait le portrait suivant d'elle-même : « I was always saying the wrong thing, asking the wrong questions. I could not confine my speech to the necessary corners and concerns of life ». Son environnement lui fournit matière à construire sa résistance au racisme mais aussi toutes les expériences qui forgeront son féminisme : « I cannot recall when I first heard the word 'feminist' or understood its meaning. I know that it was early [in my] childhood that I began to wonder about sex roles, that I began to see and feel that the experience of being 'made' female was different from that of being 'made' male; perhaps I was so conscious of this because my brother was my constant companion. I use the word 'made' because it was obvious in our home that sex roles were socially constructed—that everyone could agree that very small children were pretty much alike, only different from one another physiologically; but that everyone enjoyed the process of turning us into little girls and little boys, little men and little women, with socially constructed differences » (*Ain't I a Woman*).

5. Des apprentissages informels et formels fondateurs

À la lecture de notre corpus, s'agissant en particulier de l'enfance et de la jeunesse, on trouve comme centrale toute une thématique autour du savoir, de l'apprendre. Pour ces filles noires, qui ont grandi dans une société ségréguée, l'apprentissage est tout autant informel que formel. Il s'agit d'apprendre les rôles sociaux que cette société a construits, pour les femmes de manière générale, pour la population noire en particulier. Le rapport au savoir développé par ces trois filles ne peut se comprendre sans ce contexte. C'est pourquoi le savoir transmis (« knowledge ») de manière informelle, en particulier par les mères, joue un rôle aussi important que les savoirs acquis *via* l'école et les livres.

5.1 *Importance de la transmission via des figures de « femmes fortes »*

Dans le parcours de chacune, la figure des mères et des grands-mères, est centrale. Elles incarnent des personnalités fortes.

Audre Lorde présente sa mère comme une femme forte (« My mother was a very powerful woman », p.15), qu'elle sentait différente des autres. Sa mère était elle-même issue d'une fratrie exclusivement féminine, composée de 3 sœurs. Elle lui apparaissait imposante physiquement et fière, se donnant ainsi un semblant de pouvoir alors que ce n'était pas vraiment le cas dans le contexte historique qui était le sien : « Being black and foreign and female in NY City in the

twenties and thirties was not simple, particularly when she was quite light enough to pass for white, but her children weren't » (p.17).

bell hooks admire sa mère, en particulier sa résistance à la domination blanche de la société américaine : « Politically, our young mother, Rosa Bell, did not allow the white supremacist culture of domination to completely shape and control her psyche and her familial relationships ».

Ses figures féminines sont indissociablement des voix fortes. Ce trait est important. En effet, dans les luttes ultérieures, la problématique de la voix⁸ est centrale, car il s'agira pour toutes de briser les silences⁹. Les grands-mères en particulier jouent un rôle dans la transmission de l'histoire des ancêtres, du peuple noir. Ainsi la grand-mère d'Angela Davis, « un symbole de force », « née seulement quelques années après la déclaration d'émancipation » (p.117) avait raconté à ses petits-enfants l'esclavage. Dans son essai *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*, bell hooks rend hommage à sa grand-mère, et au-delà, à ses ancêtres, toute une lignée de femmes qui osaient répondre (" *talking back* "), parler et se faire entendre. D'ailleurs, cette dernière s'était choisie pour nom de plume celui de l'une de ses ancêtres, Native-Américaine. Dans un essai intitulé « To Gloria, Who Is She: On Using a Pseudonym », elle explicite ce qui se joue dans son choix de pseudonyme : « Gloria was to have been a sweet southern girl, quiet, obedient, pleasing. She was not to have that wild streak that characterized women on my mother's side ». Inversement, bell hooks représente « a sharp-tongued woman, a woman who spoke her mind, a woman who was not afraid to talk back. I claimed this legacy of defiance, of will, of courage, affirming my link to female ancestors who were bold and daring in their speech » (*Talking Back*).

Deux personnes sont centrales dans son enfance, son arrière grand-mère, Big Mama, et sa grand-mère, Saru, lesquelles lui ont appris à interpréter les rêves et lui ont transmis ce qui lui appartient en tant que femme, Africaine-Américaine, en partie indienne (*native*).

La transmission occupe également une place centrale dans l'histoire d'Audre Lorde : par la personne de sa mère interposée, au travers de la transmission de ce qu'elle sait (*knowledge*), elle a accès aux récits mythiques sur ses ancêtres femmes : « Ma-Mariah, her root-woman grand-mother, had taught her well under the trees on Noel's Hill in Greenville, Grenada, over-looking the sea » (p.12). Son propre rapport aux mots s'est construit au contact de sa mère, présentée comme ayant une relation particulière aux mots (« special and secret relationship with words » p.31), comme chantant tout le temps et comme « racontant des histoires » : on retrouve le mythographique du titre. Elle raconte des histoires à propos de Carriacou où elle est née, raconte des histoires sur les plantes, les fruits (leurs vertus ou non) (p.13).

5.2 L'importance des livres et de la lecture

Face aux interdits touchant les populations noires, dans cette société ségréguée, l'accès aux savoirs, et donc aux livres constituent des enjeux fondamentaux. De manière intéressante, on note que les livres et la pratique de la lecture jouent un rôle de premier plan dans l'histoire de ces trois intellectuelles. On retrouve dans leurs biographies la place que les livres, la lecture et les bibliothèques ont occupée, dont on trouve une trace directe dans leur devenir professionnel, de bibliothécaire pour l'une, d'enseignante universitaire pour les deux autres. De plus, Audre Lorde comme bell hooks ont développé de manière précoce des pratiques d'écriture, en particulier de poésie.

En raison de son handicap, Audre Lorde apprend à parler à lire en même temps qu'elle apprend à parler : « I learned to talk, which was only about a year or so before I started school » (p.21). C'est la bibliothèque publique, et une bibliothécaire en particulier, qui vont jouer un rôle central : « I learned to read from Mrs Augusta Baker, the children's librarian at the old 135 th street branch Library" (...) (ce que cette dernière fit) saved my life, if not sooner, then later, when sometimes the only thing I had to hold on to was knowing I could read, and that could get me through (...). By the time she was finished that one, I was sold on reading for the rest of my life » (p.22 & 23). Elle écoute Mme Baker lire des histoires : « This was a new experience for me and I was

8. « Rien au monde ne me mettait plus en colère que l'inaction, le silence » (Davis, 1975, p.134).

9. « My silences had not protected me. Your silence will not protect you » (Lorde, 1984, in *The Transformation of Silence into Language and Action*, p. 41).

insatiably curious » (p.22). Elle apprend ensuite à lire avec sa mère (laquelle avait eu en charge une petite classe dans les Antilles) avec des livres d'alphabet donnés par la bibliothécaire. Ainsi, lorsqu'elle arrive à l'école, elle sait lire des ouvrages à grands caractères et écrire son nom. Cet épisode, cette rencontre seront effectivement déterminants pour elle, qui se dirigera vers les métiers du livre : elle travaillera comme avant agente de bibliothèque (library clerk) dans le secteur Jeunesse de la Bibliothèque Publique de NY : « I loved libraries and books, and was so pleased to be able to do work which I enjoyed » (p.199). Lorsqu'elle reprend ses études en suivant des cours du soir, elle prépare ainsi un Master de Library School.

Dans son *Autobiographie*, Angela Davis raconte la place des livres dans sa vie : « Grâce aux encouragements et aux stimulations prodigués par ma mère, les livres devinrent pour moi une source de distraction qui me comblait » (p.138). Nous trouvons trace de la métaphore alimentaire qui est un classique dans les récits d'apprentissage comme le relève Manguel (1998). Elle raconte qu'en raison de la ségrégation, la bibliothèque de la ville lui était fermée, mais qu'une bibliothécaire noire bravait l'interdit en faisant sortir et circuler des ouvrages parmi la communauté noire. Sa mère étant enseignante, elle apprend précocement à lire : « Ma mère m'apprit à lire alors que j'entamais à peine ma quatrième année » (p.138). Dès lors, sa famille doit réfréner sa boulimie de lecture, en fixant un « quota du nombre de livres » qu'elle pouvait lire. Plus tard, une bibliothèque pour Noir-e-s est ouverte : « J'y lisais pendant des heures d'affilées avec **avidité** n'importe quoi (...) » (p. 139).

Pour bell hooks, les livres jouent également un rôle important. D'ailleurs, dès l'âge de 10 ans, elle rêvait de devenir écrivaine. Elle raconte dans « When I Was a Young Soldier », la place de la poésie dans sa famille, son milieu social et dans sa vie : « Poetry was one literary expression that was absolutely respected in our working-class household. Nights when the lights would go out, when storms were raging, we would sit in the dim candlelight of our living room and have a talent show. I would recite poems (...). Poetry by white writers was always there in schools and on family bookshelves in anthologies of 'great' works sold to us by door-to-door salesmen. ... Poetry by black writers had to be searched for ».

6. Conclusion

L'intrication des dimensions de race, sexe et classe pour toutes les trois a forgé leur biographie et sera l'objet de leurs luttes et de leurs théorisations. Le rapport au savoir qu'elles ont construit ne peut se comprendre si on ne tient pas compte de chacune de ces dimensions. Leurs histoires sont particulièrement intéressantes pour comprendre ce qui se joue dans les apprentissages, formels en particulier. Qu'il s'agisse des curricula, des outils didactiques (les livres), des pratiques pédagogiques, chacune de ces histoires met en lumière combien le sens donné à ces expériences d'apprentissage est central, articulé aux différentes dimensions qui les traversent. A mon sens, cela met en exergue la subtilité et la complexité du champ épistémologique. Dans ces biographies, on voit des savoirs très divers, (dé)valorisés, en conflits ou non entre eux, entre les savoirs de l'école qui n'offrent qu'une facette, les savoirs du quotidien, les savoirs d'expérience transmis de générations en générations, des savoirs qui n'ont pas droit de cité à l'école¹⁰. Audre Lorde, dans le portrait de sa mère, dresse un inventaire de ses (non)connaissances, le texte très poétique balance entre « she knew » et « she did not know » (p.10 sq), pour souligner qu'ici (aux USA) il n'y avait pas de place pour certaines de ses connaissances. De manière très intéressante, Audre Lorde termine son texte par la dialectique qui sourd entre « savoir » et « apprendre » : « Difference had **taught** me that, out of the mouth of my mother. And **knowing** that, I fancied myself on guard, safe. I still had to **learn** that **knowing** was not enough » (p.205). Justement dans la suite de leur parcours, l'enjeu sera de donner voix et forme à ces savoirs. Elles pénétreront avec plus ou moins de bonheur la sphère de l'institution, l'académie, pour tenter de modifier la donne. Pour bell hooks, la conscience de cette imbrication est quasi immédiate : cela la conduira à la publication à 19 ans de son essai *Ain't I a Woman*, née de l'absence dans l'université de voix de femmes noires. Du fait qu'Angela Davis grandit dans un environnement acquis aux luttes des Noirs et plutôt

10. Audre Lorde à propos de sa mère : « She taught us one to the mother that I never learned in school » (p.10).

communiste, elle rejoindra les mouvements qui militent pour « le peuple noir et les ouvriers ». L'expérience de la militance politique l'amènera à interpeller sur les différences de sexe, ce qui donnera lieu au texte fondateur *Women, Race and Class*, où elle pose la nécessité d'articuler ces trois niveaux d'oppression. Quant à Audre Lorde, elle fait l'expérience des situations de cumul de handicaps : fille de migrants noirs, travailleurs pauvres, considérée comme aveugle, découvrant son amour des femmes, autant de sites d'oppression liés, au carrefour desquels elle se trouve. C'est dans cette communauté marginale, également opprimée, que va s'imposer à elle la nécessité de donner voix, forme à sa rage, de briser les silences, mettant au jour les lignes de division, sources d'oppression à l'œuvre y compris dans cette communauté.

7. Bibliographie

- Bilge, S. (2005). La « différence culturelle » et le traitement au pénal de la violence à l'endroit des femmes minoritaires : quelques exemples canadiens, in *Journal International de la Victimologie*, vol.3, n°10.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Daune-Richard, A.-M., Devreux, A.-M. (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Recherches féministes*, vol. 5, n° 2, 7-30.
- Davis, A. (1975). *Autobiographie*. Paris : Albin Michel.
- Hirata, H. et al. (éd.) (2000, 2^e éd. 2004). *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris : PUF.
- hooks, b. (1981). *Ain't I A Woman: Black Women and Feminism*. Boston : South End Press.
- hooks, b. (1989). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston : South End Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.
- hooks, b. (1996). *Bone Blacks: Memoirs of a Girlhood*. New-York: H. Holt & co.
- hooks, b. (1997). *Wounds of Passion: A Writing Life*. New-York: H. Holt & co.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.
- Juteau, D. (2004). Ethnicité et nation. In H., Hirata, et al., (pp. 66-71).
- Kaplan, C. (1998). Resisting Autobiography : Out-Law Genres and Transnational Feminist Subjects. In S. Smith, J. Watson (ed.), *Women, Autobiography, Theory. A Reader* (pp. 208-216). Madison: the University of Wisconsin Press.
- Kergoat, D. (2004). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In H., Hirata, et al., (pp. 35-44).
- Lorde, A. (1982). *Zami. A new spelling of my name. A biomythography*. Freedom: The Crossing Press.
- Lorde, A. (1984). *Sister Outsider. Essays and Speeches*. Freedom: The Crossing Press Feminist Series.
- Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Paris : Actes Sud.
- Marini, M. (1992). La place des femmes dans la production culturelle. L'exemple de la France, in F., Thebaud (dir.), *Le XX^e siècle* (pp. 275-296). Paris : Plon.
- Moore, S. (1998). bell hooks talks to Suzanne Moore. *Wasafiri*, 13:27, 12-16.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2004). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire. *VEI*, n°138, 15-22.
- Mosconi, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques. *Education et francophonie*, vol. XXXIII : 1, 73-88.
- Racine, N., Trebitsch, M., (dir.) (2004). *Intellectuelles. Du genre en histoire des intellectuels*. Paris : Ed. Complexes.
- Russell, H. (2009). *Legba's crossing: narratology in the African Atlantic*. Athens: University of Georgia Press.