

Le piège de la pédagogie du privilège

Les outils de sensibilisation antiraciste ou décoloniale peuvent à leur tour reproduire et générer des privilèges et des rapports de domination. Le problème est à la fois politique et épistémique, puisqu'il interroge la manière dont certaines personnes sont reconnues ou non comme sujets de connaissance, tandis que d'autres deviennent des objets pédagogiques. L'analyse de ces outils de sensibilisation ne relève donc pas seulement de la méthode d'animation. Elle touche aussi à la place accordée aux savoirs.

«Avez-vous déjà été discriminé-e dans l'accès au logement? Vous êtes-vous déjà senti-e sous/mal/représenté-e dans les médias; Avez-vous déjà craint un contrôle policier, ou vu votre nom, accent ou apparence susciter un soupçon?» Si la réponse à ces différentes questions –liées aux droits, à la santé, au logement ou à l'éducation–est oui, vous restez à votre place. Si cela ne vous est jamais arrivé, vous avancez d'un pas. Voilà le déroulement d'un outil de sensibilisation antiraciste très utilisé dans des animations en éducation permanente, souvent connu sous le nom de «Un pas en avant» ou «Le jeu de la ligne de départ». Son objectif est de rendre visibles les privilèges et les inégalités sociales. En effet, au fur et à mesure de l'animation, certain-es avancent, d'autres restent derrière, sans bouger.

Ce type d'outil peut être puissant. Il permet de visualiser très concrètement que nous ne partons pas tous·tes du même endroit. Mais, à l'heure de l'expérimenter, une question surgit: qui apprend dans cette scène? Qui découvre quelque chose? Qui est exposé-e? Et que produit le fait de voir des corps blancs avancer pendant que des corps racisés, migrants, populaires ou minorisés restent symboliquement sur place?

Ces questions, irriguées par mes recherches sur la colonialité du savoir, les injustices épistémiques, les pédagogies décoloniales et les savoirs situés produits par les personnes racisées et subalternisées, ne visent pas à rejeter les outils de sensibilisation antiraciste ou décoloniale. En tant que chercheuse

engagée dans une réflexion entre éducation permanente, pensée décoloniale et expériences situées, il me semble que ces outils peuvent ouvrir des discussions importantes. Cette réflexion invite plutôt à regarder leurs effets. Parfois, une pédagogie qui veut déconstruire la domination peut continuer à organiser l'apprentissage autour du sujet dominant. C'est ce que je propose d'appeler le piège de la pédagogie du privilège.

Quand la sensibilisation recentre le sujet dominant

Certains dispositifs de sensibilisation en d'éducation permanente comme «Le pas en avant» ont pour effet que les personnes blanches découvrent leur position sociale, tandis que les personnes racisées, migrantes, autochtones ou afrodescendantes deviennent, elles, les signes visibles de l'inégalité.

Les corps des participant-es deviennent les supports visibles de l'inégalité que l'on cherche à dénoncer. Les personnes qui avancent incarnent le privilège; celles qui restent en arrière incarnent l'empêchement. L'écart devient visible, mais les conditions qui le produisent ne sont pas interrogées. La pédagogie de sensibilisation risque alors de devenir une pédagogie du spectacle de l'inégalité, car elle fait voir l'oppression, sans nécessairement déplacer les rapports de savoir, de parole et de pouvoir. Le problème n'est pas seulement méthodologique. Il est aussi politique et

épistémique, puisqu'il interroge la manière dont certaines personnes sont reconnues ou non comme sujets de connaissance, tandis que d'autres deviennent des objets pédagogiques. Il invite aussi à se demander à qui profite réellement la scène de conscientisation.

Comme le formule Sara Ahmed¹, certains engagements antiracistes peuvent demeurer «non performatifs», dans la mesure où ils nomment le racisme sans modifier nécessairement les structures, les pratiques et les rapports de pouvoir qui le rendent possible. De la même manière, une animation peut produire une prise de conscience sans produire une transformation. En marquant les inégalités de façon frontale et concrète, elle peut générer de l'émotion, parfois de la culpabilité, mais laisser intactes les règles de décision, les hiérarchies de parole et les conditions de reconnaissance de l'expertise.

L'analyse de ces outils de sensibilisation ne relève pas seulement de la méthode d'animation. Elle touche aussi à la place accordée aux savoirs. Lorsque certaines personnes sont surtout mobilisées pour témoigner de l'injustice, sans que leur parole soit reconnue comme une analyse du monde social, le problème devient épistémique. C'est à partir de là que la notion d'injustice épistémique peut être pensée depuis une perspective décoloniale.

¹ Ahmed, S. (2012). On being included: Racism and diversity in institutional life. In *On being included*. Duke University Press.

L'injustice épistémique depuis une pensée décoloniale

Parler d'injustice épistémique depuis une perspective décoloniale ne signifie pas seulement dire que certaines paroles sont moins écoutées. Cela renvoie à une histoire longue de hiérarchisation des savoirs produite par la modernité coloniale, analysée et étudiée par plusieurs penseur-ses. La conquête n'a pas seulement été territoriale, économique ou politique; elle a aussi été épistémique et genrée. Elle a imposé une manière dominante de définir ce qui compte comme savoir, raison, preuve, méthode ou théorie.

Avec la notion de *colonialidad del poder*, traduite par «colonialité du pouvoir», Aníbal Quijano² montre que les indépendances politiques n'ont pas mis fin à la matrice coloniale. Celle-ci continue d'organiser les rapports sociaux, les subjectivités, les langues et les critères de légitimité. Cette colonialité est aussi une colonialité du savoir, car certains savoirs, historiquement produits depuis des positions européennes, blanches, masculines et institutionnelles, ont été présentés comme neutres, rationnels et universels. Tandis que d'autres savoirs autochtones, afrodescendants populaires, féminins ou communautaires, ont été renvoyés à la tradition, à l'expérience, à l'émotion ou à la croyance.

Cette hiérarchisation des savoirs est également traversée par le genre. María Lugones³, avec la notion de *colonialidad del género* traduite par «colonialité du genre», montre que la colonisation n'a pas seulement imposé des hiérarchies raciales. Elle a aussi transformé les rapports de genre, les corps, les sexualités et les formes de vie. Les savoirs portés par les femmes racisées, autochtones, afrodescendantes, migrantes ou populaires ont ainsi souvent été doublement dévalorisés: d'une part, parce qu'ils sont produits depuis des positions colonisées ou racisées d'autre part, parce qu'ils sont associés au féminin, au soin, au corps, à l'oralité, à la mémoire familiale, à la spiritualité ou à la transmission communautaire.

Charles W. Mills⁴, à travers la notion d'ignorance blanche, montre que le racisme ne fonctionne pas seulement

par des actes explicites de discrimination, mais aussi par des manières structurées de ne pas savoir, de ne pas voir ou de ne pas reconnaître certaines réalités. Il définit cette ignorance comme une méconnaissance systémique, socialement produite et entretenue par le privilège racial blanc, qui contribue à reproduire la domination raciale. Elle ne relève pas simplement d'un manque d'information individuel. Elle désigne un système de perception et d'interprétation qui permet de minimiser le racisme, de le rendre invisible ou de le considérer comme secondaire, tout en maintenant le point de vue blanc comme norme supposément neutre ou universelle.

En dialogue avec Quijano, cette analyse permet de comprendre que l'ignorance blanche n'est pas séparée de la colonialité du savoir. Elle en est une manifestation contemporaine, dans la mesure où elle contribue à rendre certains savoirs visibles, légitimes et universels, et d'autres secondaires, situés ou contestables. En dialogue avec Lugones, elle permet aussi de comprendre que ce qui est rendu invisible n'est pas seulement le racisme en général, mais aussi ses formes genrées. Les savoirs produits par les femmes racisées, migrantes, autochtones, afrodescendantes ou populaires sont souvent perçus comme trop situés, trop affectifs, trop militants ou trop liés au vécu, alors même qu'ils permettent de comprendre des dimensions centrales de la domination.

Ces intellectuel·les, nous donnent à voir que l'injustice épistémique n'est pas un simple problème d'écoute individuelle. Elle est liée à une organisation historique du monde qui distribue inégalement le droit de savoir, de nommer et de théoriser.

Des savoirs de résistance

Une lecture décoloniale invite à déplacer le regard sur les outils de sensibilisation. Les personnes concernées ne sont pas «en retard» dans la conscience du racisme. Elles savent déjà souvent ce que ces dispositifs cherchent à rendre

« La pédagogie de sensibilisation risque alors de devenir une pédagogie du spectacle de l'inégalité, car elle fait voir l'oppression, sans nécessairement déplacer les rapports de savoir, de parole et de pouvoir. »

visible. Elles connaissent les regards qui soupçonnent, les silences qui excluent, les portes qui se ferment, les mots qu'il faut choisir, les lieux où il faut se protéger, les stratégies à inventer pour circuler, répondre ou parfois se taire. Ces savoirs ne sont pas de simples réactions individuelles. Ils sont des connaissances situées sur le fonctionnement concret de la société.

Ils permettent de comprendre les rapports sociaux, de protéger des communautés, de transmettre des mémoires, de lire les violences et de construire des résistances. Depuis une perspective décoloniale et féministe, l'injustice épistémique ne concerne pas seulement la difficulté d'être écouté·e. Elle concerne aussi les conditions historiques qui font que certaines expériences, certains corps et certaines formes de savoir sont considérés comme moins légitimes pour nommer le monde. C'est ici que la réflexion d'Arturo Escobar⁵,

² Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Buenos Aires: clacso.

³ Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género. Tabula Rasa*, 9, 73–101.

⁴ Mills, C., Brun, S., & Cosquer, C. (2022). *L'ignorance blanche*.

est précieuse. La colonialité ne produit pas seulement l'effacement et la dévalorisation de certains savoirs. Elle fait aussi surgir des connaissances façonnées par l'expérience de la domination et de la résistance. Autrement dit, les groupes minorisés ne sont pas seulement porteurs d'une blessure ou d'un manque de reconnaissance. Ils produisent aussi des lectures du monde, des pratiques de protection, des manières de transmettre, des formes de solidarité et des stratégies pour habiter des espaces qui les rendent parfois illégitimes.

L'enjeu est de rendre visibles ces savoirs que l'Occident colonial a rendus inaudibles ou illégitimes. Il ne s'agit pas seulement d'ajouter de nouvelles voix dans un cadre déjà établi. Il s'agit de se demander pourquoi certaines voix ont longtemps été considérées comme trop situées, trop émotionnelles, trop militantes, trop communautaires ou trop particulières pour être reconnues comme des savoirs. Visibiliser ces savoirs nécessite de transformer les critères mêmes de la légitimité. Qui peut produire une analyse? Depuis quel lieu? Avec quelles méthodes? À partir de quelles expériences? Qui décide que cette parole est seulement un témoignage, ou au contraire un savoir capable de transformer notre compréhension du réel?

Arturo Escobar parle d'un « monde fait d'un seul monde » pour parler de la manière dont la modernité occidentale a imposé une seule façon de définir le réel, le progrès, la connaissance et le développement. Dans cette vision, d'autres mondes, d'autres manières d'habiter, de soigner, de transmettre, de s'organiser ou de faire communauté deviennent impensables, secondaires ou irréels. Rendre visibles les savoirs des personnes racisées et subalternisées, c'est contester cette réduction du monde à une seule manière de savoir et d'exister. C'est reconnaître qu'il existe des connaissances produites dans les marges, dans les passages, dans les familles, dans les quartiers, dans les migrations, dans les langues, dans le rapport à la terre, dans les corps et dans les luttes.

Cette réflexion transforme notre manière d'aborder les outils pédagogiques antiracistes. Dans une animation comme « Un pas en avant », ce qui est souvent

montré, c'est la distance. Mais ce qui reste parfois moins travaillé, ce sont les structures qui rendent cette distance possible, ainsi que les savoirs déjà produits par celles et ceux qui vivent ces rapports de pouvoir. Le risque est alors de montrer l'empêchement sans reconnaître les connaissances construites depuis cet empêchement.

Catherine Walsh⁶ prolonge cette réflexion en montrant que les pédagogies décoloniales ne sont pas seulement des méthodes éducatives. Elles sont des pratiques de lutte, de désapprentissage, de mémoire, de résistance et de réexistence. L'enjeu n'est pas seulement de demander « Qu'avez-vous subi? » Il s'agit aussi de poser d'autres questions. « Qu'avez-vous compris? Qu'avez-vous transmis? Qu'avez-vous transformé? Qu'avez-vous théorisé depuis cette expérience? » C'est ici que le passage du témoignage obligé à l'analyse située devient essentiel. Donner la parole ne suffit pas si le cadre continue à décider, depuis ailleurs, ce qui compte comme savoir, comme expérience légitime et comme transformation possible.

« Déplacer » les outils ne signifie pas abandonner toute sensibilisation. Cela signifie interroger leurs effets pédagogiques et politiques. Que produit l'outil? Qui met-il au centre? Qui expose-t-il? Quels savoirs rend-il visibles? Quels savoirs laisse-t-il dans l'ombre? Concrètement, cela peut consister à ne plus faire porter la démonstration par les corps racisés. Au lieu de placer les participant·es sur une ligne, on peut travailler à partir de récits anonymisés, d'archives, de cartes de situations, de mises en problème institutionnelles ou d'analyses collectives.

Par exemple, une cartographie collective peut faire apparaître les lieux où se produisent les inégalités, comme l'école, le logement, l'emploi, la police, la santé, les médias, l'administration ou la culture. Elle peut aussi rendre visibles les mécanismes qui facilitent ou bloquent l'accès, comme le nom de famille, l'accent, la couleur de peau, le statut administratif, l'adresse, le diplôme, le réseau social, les représentations médiatiques ou les pratiques institutionnelles.

Ce déplacement permet de ne pas réduire les personnes racisées à la place de celles qui subissent. Il ouvre un espace pour reconnaître leurs analyses, leurs stratégies et leurs savoirs sur les systèmes qu'elles doivent traverser. Une pédagogie de justice épistémique commence quand on apprend à faire monde avec les savoirs que la domination avait voulu rendre inaudibles.

Conclusion

Une pédagogie antiraciste décoloniale peut devenir un espace de résistance épistémique lorsqu'elle reconnaît les expériences situées comme des lieux de théorie et lorsqu'elle transforme les rapports de pouvoir dans les espaces éducatifs. Elle permet alors de déplacer les savoirs minorisés de la marge vers le centre de l'analyse, non pour les intégrer dans des cadres déjà établis, mais pour interroger les cadres eux-mêmes.

Cependant, cette pédagogie peut aussi devenir un langage neutralisé si elle circule sans mémoire, sans conflictualité, sans ancrage géopolitique et sans transformation réelle des conditions de production du savoir. Les mots de la décolonialité, de l'antiracisme ou de la justice épistémique ne suffisent pas en eux-mêmes. Leur portée politique dépend de ce qu'ils nous obligent à déplacer concrètement.

L'enjeu est alors de questionner nos outils, nos postures, nos références, nos cadres d'écoute et nos rapports à l'expertise. Qui est reconnu·e comme sujet de savoir? Qui peut nommer le problème? Qui décide de ce qui compte comme expérience légitime, comme analyse ou comme transformation possible?

Apprendre à faire monde avec les savoirs que la domination avait voulu rendre inaudibles constitue peut-être l'une des tâches politiques de l'éducation permanente.