

Le sujet du féminisme peut-il faire l'objet d'une éducation ? Essai sur les théorisations féministes de la relation et de l'institution

Vanina Mozziconacci

▶ **To cite this version:**

Vanina Mozziconacci. Le sujet du féminisme peut-il faire l'objet d'une éducation ? Essai sur les théorisations féministes de la relation et de l'institution. Philosophie. Université de Lyon, 2017. Français. ⟨NNT : 2017LYSEN044⟩. ⟨tel-01833236⟩

HAL Id: tel-01833236

https://theses.hal.science/tel-01833236v1

Submitted on 9 Jul 2018

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

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



HAL Authorization



Numéro National de Thèse : 2017LYSEN044

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
opérée par
l'École Normale Supérieure de Lyon

École Doctorale N° 487
École doctorale de philosophie

Spécialité de doctorat :
Philosophie

Soutenue publiquement le 22/09/2017, par :
Vanina MOZZICONACCI

Le sujet du féminisme peut-il faire l'objet d'une éducation ?

Essai sur les théorisations féministes de la relation et de l'institution

---

Devant le jury composé de :

BESSONE, Magali, Professeure des universités, Université de Rennes I, Rapporteure
DÉTREZ, Christine, Professeure des universités, ENS de Lyon, Examinatrice
GAUTIER, Claude, Professeur des universités, ENS de Lyon, Directeur de thèse
HOQUET, Thierry, Professeur des universités, Université Paris Nanterre, Examinateur
LAUGIER, Sandra, Professeure des universités, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Examinatrice
MOSCONI, Nicole, Professeure des universités, Université Paris Nanterre, Rapporteure



Numéro National de Thèse : 2017LYSEN044

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
opérée par
l'École Normale Supérieure de Lyon

École Doctorale N° 487
École doctorale de philosophie

Spécialité de doctorat :
Philosophie

Soutenue publiquement le 22/09/2017, par :
Vanina MOZZICONACCI

Le sujet du féminisme peut-il faire l'objet d'une éducation ?

Essai sur les théorisations féministes de la relation et de l'institution

---

Devant le jury composé de :

BESSONE, Magali, Professeure des universités, Université de Rennes I, Rapporteure
DÉTREZ, Christine, Professeure des universités, ENS de Lyon, Examinatrice
GAUTIER, Claude, Professeur des universités, ENS de Lyon, Directeur de thèse
HOQUET, Thierry, Professeur des universités, Université Paris Nanterre, Examinateur
LAUGIER, Sandra, Professeure des universités, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Examinatrice
MOSCONI, Nicole, Professeure des universités, Université Paris Nanterre, Rapporteure

Résumés

Le sujet du féminisme peut-il faire l'objet d'une éducation ?

Essai sur les théorisations féministes de la relation et de l'institution

Résumé

Les principaux paradigmes qui se déploient dans l'histoire de la pensée féministe française portent une conceptualisation de l'éducation qui se fait aux dépens de l'un ou l'autre des deux termes que sont l'individuel et le social. Qu'il s'agisse du féminisme libéral « première vague » avec sa grille de lecture individualiste ou du féminisme matérialiste « deuxième vague » avec son constructivisme social radical, chaque modèle semble, à sa façon, succomber à une forme de substantialisme – de l'individuel ou du social, occultant la relation qui existe entre eux – ce qui fait obstacle à une pensée proprement politique de l'éducation. Les pédagogies féministes anglo-saxonnes contemporaines échappent à ces écueils symétriques car elles redéfinissent la forme même de l'éducation d'un point de vue relationnel. À partir d'une définition de la conscience comme relation, elles visent une dialectique entre conscience individuelle et conscience collective. Leur sujet n'est ni l'individu femme avec ses droits, ni le groupe social des femmes hérité de la domination, mais bien un certain rapport à la situation des femmes, rapport qui définit le sujet politique féministe. Or, ce que révèlent les tendances subjectivistes des pédagogies féministes, c'est que la constitution de ce rapport invite à une transformation de la forme éducative qui ne se limite pas à celle de la relation pédagogique, sous peine de se dévoyer dans des pratiques dépolitisantes. La transformation doit en effet viser l'éducation dans ses institutions elles-mêmes. En tant qu'elles participent du découpage de l'espace social qui distingue et hiérarchise travail productif et travail reproductif, ces dernières seraient à redéfinir. C'est ce que permet de penser un projet politique de *care* à l'échelle des institutions.

Mots-clefs : féminisme, éducation, pédagogie, *care*, études de genre, théories féministes, philosophie

Can the Feminist Subject Be an Object of Education?

On Feminist Theories of Relation and Institutions

Abstract:

This thesis examines and seeks to resolve some paradoxes in feminist conceptions of education. Dominant paradigms in first- and second-wave French feminism conceptualize education in ways that discount one of its fundamental aspects: either its social or its individual nature. While first-wave liberal feminism tends to promote a form of educational individualism, second-wave materialist feminism only considers education through the lens of socialization. Both paradigms fall prey to substantialism because they reify either the individual or society, and thus forget that the two stand in relation to each other. Contemporary Anglo-Saxon feminist pedagogies avoid these symmetrical pitfalls thanks to a relational conceptualization of education. Starting from a definition of consciousness as relation, these theories conceptualize "consciousness raising" as a dialectics between individual consciousness and collective consciousness. In this perspective, the feminist subject is neither the individual woman as rights-bearer nor the social class of women as produced by domination. Instead, the feminist political subject is defined by a specific relation to the condition of women. Nevertheless, subjectivist tendencies within feminist pedagogies reveal that building this relation requires rethinking educational institutions; otherwise feminist pedagogy can become a depoliticized practice. Because educational institutions contribute to producing the hierarchical division between productive and reproductive labor, they must be radically transformed. Such work can be done through a political project of care at the institutional level.

Keywords: feminism, education, pedagogy, *care*, gender studies, feminist theories, philosophy

À Francine,

qui est à la fois

ma minanna,

mon institutrice,

et ma sœur.

Remerciements

Sommaire

Résumés 1

Remerciements 7

Sommaire 11

Remarques préliminaires 13

Introduction générale *15*

Partie I. Du sujet social individuel au sujet politique collectif :
De l'égalité à l'émancipation par l'éducation *41*

Chapitre 1. Première vague. Une éducation pensée à partir de l'égalité des droits individuels 59

Chapitre 2. Deuxième vague. De la socialisation-domination à l'éducation-émancipation ? 165

Partie II. L'éducation dans ses institutions :
Origine d'un sujet ou objet d'un projet pour le féminisme ? *265*

Chapitre 1. De la pédagogie aux institutions, du sujet au projet féministe 283

Chapitre 2. Les institutions éducatives au prisme d'un projet politique de *care* 377

Chapitre 3. L'éducation « féministe » au risque de l'assujettissement et de la dépolitisation 471

Partie III. Une philosophie féministe de l'éducation : des apories aux utopies *587*

Chapitre 1. Féminisme et philosophie : de la déconstruction sans reconstruction 591

Chapitre 2. L'éducation, outil pragmatiste de réflexion féministe 611

Chapitre 3. Une philosophie entre savoirs et imaginaires 623

Conclusion générale *649*

Annexe 1 : Paulo Freire 665

Annexe 2 : Pédagogies puérocentristes et naturalisme 683

Références bibliographiques 689

Index 733

Table des matières 743

Remarques préliminaires

Féminisation de la langue

Ce travail ayant pour objet mais également pour cadre les perspectives féministes, nous avons cherché à contrer l'invisibilisation du féminin dans la langue. C'est pourquoi nous avons adopté les pratiques de féminisation suivantes :

- Flexion en genre et en nombre (si la féminisation ne consiste qu'à ajouter un e) : point médian. Exemple : « enseignant·e·s ».

- Pour distinguer radical et suffixe (si la féminisation consiste à changer de suffixe) : barre oblique. Exemple : « éducateur/rice ».

Traductions

Les citations en français qui renvoient à des textes non-traduits sont des traductions effectuées par nos soins. Par souci de synthèse et pour ne pas surcharger les notes, nous n'indiquons pas les citations en langue originale. En cas d'ambiguïté ou lorsque cela constitue un gain de sens, certains passages ou termes clefs en langue originale sont indiqués.

INTRODUCTION GENERALE

« Qu'est-ce qui fait courir les féministes ? L'éducation, l'éducation, et encore l'éducation[1]. »

Les années 2010 ont connu un certain nombre d'engagements ministériels visant à défendre l'égalité des sexes à l'École en France. Ces préoccupations sont loin d'être nouvelles, puisque depuis 1982, la mixité est présentée comme un moyen pour lutter contre les discriminations et les préjugés[2] et que la grande loi d'orientation de 1989[3] indique que l'une des missions des institutions scolaires et universitaires est de favoriser l'égalité entre les femmes et les hommes. Ces principes, réitérés depuis le commencement du nouveau millénaire (trois conventions interministérielles pour la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif se succèdent de 2000 à 2018[4]), n'ont donc rien d'inédit et ne sauraient apparaître comme une rupture[5]. On peut toutefois noter que si les réformes de la loi pour la refondation de l'école républicaine de 2013[6] – qui donne une place centrale à ces questions – s'inscrivent dans une certaine continuité, elles marquent une concrétisation réelle de principes qui, jusque-là, restaient peu connus et peu appliqués. De ce point de vue, cette loi témoigne d'une volonté de mise en œuvre sans précédent[7].

Le tournant qu'a pu représenter ce volontarisme peut notamment être évalué à l'aune des réactions qu'a suscitées la mise en place de ces politiques publiques. Des principes qui

---

[1] Ces mots ouvrent le texte de quatrième de couverture de CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme : l'éducation des femmes et le mouvement féministe en Suisse du début du siècle à nos jours*, Genève, Suisse, Société d'histoire et d'archéologie, 1992.

[2] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Arrêté du 12 juillet 1982. Action éducative contre les préjugés sexistes et pour la promotion d'une réelle égalité des chances filles/garçons*. La mixité avait été généralisée avec la loi dite Haby de 1975 (*Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation*.) Le lien entre égalité des sexes et mixité sera ensuite inscrit dans la loi en 2005 (*Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*.)

[3] *Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.*

[4] *Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les filles dans le système éducatif (2000-2006), Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 10 du 9 mars 2000* ; *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2006-2012), Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 5 du 1er février 2007* ; *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018), Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 6 du 7 février 2013.*

[5] SALLE M., « Formation des enseignants : les résistances au genre », *Travail, genre et sociétés*, 2014, n° 31, p. 70.

[6] *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.*

[7] Nicole Mosconi indique ainsi que si « depuis trente ans, les politiques éducatives en France, sous l'influence de l'ONU et de l'Union européenne, produisent des textes en faveur de l'égalité entre les sexes dans le système scolaire et universitaire », ces textes ont eu un impact limité car ils « ont été peu relayés par les corps d'inspection, peu connus des personnels et donc peu appliqués » (MOSCONI N., « Excellence et égalité. Les paradoxes de l'égalité des chances à l'école », *Nouvelles Questions Féministes*, 2016, vol. 35, n° 1, p. 126-127.). De ce point de vue, la loi de 2013, si elle ne renouvelle pas les principes, semble s'inscrire dans une dynamique différente en ce qu' « une volonté politique claire semblait s'exprimer pour que ce texte soit effectivement appliqué et des mesures concrètes en ce sens étaient prises par le ministère » (*Ibid.*, p. 127.)

auraient pu apparaître comme consensuels ont ainsi fait l'objet de violentes polémiques. Sans entrer dans le détail des acteurs/rices principaux/ales au cœur de ces dernières, à savoir les forces de la réaction constituées de groupes conservateurs catholiques et/ou de l'ultra-droite[1], on peut retracer certains événements clefs des controverses qui ont marqué ces dernières années. En 2010[2], de nouveaux programmes de science de la vie et de la Terre sont publiés, dans lesquels figure l'étude du « devenir homme ou femme ». Suivant ces derniers, des manuels paraissent en 2011. Certains d'entre eux semblent avoir interprété ce programme, pourtant peu subversif, d'une façon qui va susciter l'indignation d'associations catholiques et d'une partie de la classe politique[3]. Les ouvrages en question soulignent en effet la part de construction sociale des comportements genrés. Cette polémique marque la naissance d'un mouvement de dénonciation de la « théorie du genre[4] », qui prendra de l'ampleur avec la création du collectif d'associations La Manif Pour Tous (LMPT) créé en 2012 suite au projet de loi ouvrant le mariage aux couples de personnes de même sexe[5] (dit « mariage pour tous »). Il se prolonge notamment à travers une campagne de désinformation lancée contre la mise en place du dispositif « ABCD de l'égalité » dans certaines académies à la rentrée 2013. Ce dispositif consiste en un ensemble d'activités pédagogiques qui visent à sensibiliser à l'égalité des sexes et à la non-discrimination des homosexualités[6]. Dès l'automne[7] sont

[1] Pour une analyse de ces polémiques au prisme de la (re)composition des frontières entre droite(s) et gauche, voir le chapitre 2 de SENAC R., *L'Égalité sous conditions. Genre, parité, diversité*, Paris, France, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2015.

[2] Notons que c'est également en 2010 qu'a eu lieu la polémique autour de la diffusion dans les classes de cours moyen du dessin animé *Le Baiser de la Lune* (qui raconte l'histoire d'amour de Félix et Léon, deux poissons mâles). Le ministre de l'Éducation nationale, Luc Chatel, avait finalement choisi de s'opposer à cette diffusion, malgré les engagements ministériels dans la lutte contre l'homophobie. Il avait ainsi suivi notamment les demandes de Christine Boutin, présidente du Parti chrétien démocrate. Pour plus de détails, voir LEPOINT.FR, « "Le baiser de la lune", ce court-métrage sur l'homosexualité qui provoque des remous », *Le Point*, 3 février 2010, p. En ligne.

[3] Pour une généalogie des sources catholiques du discours anti-études de genre tel qu'il apparaît dans le débat public dès 2011, voir FILLOD O., « L'invention de la "théorie du genre": le mariage blanc du Vatican et de la science », *Contemporary French Civilization*, 2014, vol. 39, nº 3, p. 321-333.

[4] Telle que ses « adversaires » l'ont construite, il s'agirait d'une idéologie visant à créer une confusion entre les identités masculine et féminine ainsi que dans les orientations sexuelles ; celles et ceux qui l'enseignent auraient pour objectif de détruire la famille traditionnelle, d'encourager l'homosexualité et la bisexualité, de nier toute différence entre femmes et hommes, etc. Bruno Perreau défend l'idée que sous l'expression « théorie du genre », ses détracteurs/rices visent en réalité la « théorie *queer* », et plus exactement la théorie butlerienne : PERREAU B., *Queer Theory. The French Response*, Palo Alto, États-Unis, Stanford University Press, 2016.

[5] Pour une analyse sociologique de cette mobilisation, voir BERAUD C. et P. PORTIER, *Métamorphoses catholiques. Acteurs, enjeux et mobilisations depuis le mariage pour tous*, Paris, France, Éditions de la Maison des sciences de l'Homme, 2015.

[6] CHETCUTI N., « Quand les questions de genre et d'homosexualités deviennent un enjeu républicain », *Les Temps Modernes*, 2014, vol. 2, nº 678, p. 241-253.

[7] C'est à cette occasion que sont créés des comités de parent·e·s « Vigi-Gender ». Pour une description plus détaillée des rumeurs diffusées entre l'automne 2013 et l'hiver 2014 et une explication sur leurs origines, voir CALDINI C., « "Masturbation", "théorie du genre" à l'école... Décryptage de cinq folles rumeurs », *Franceinfo*, 31 janvier 2014, p. En ligne.

diffusées des rumeurs et des allégations mensongères à travers des vidéos en ligne, des tracts et des SMS (une éducation sexuelle à la maternelle serait mise en place pour apprendre aux enfants à se masturber avec des jouets, des personnes transgenres et/ou homosexuelles seraient invité·e·s à faire du prosélytisme dans les classes, pour inciter à l'homosexualité ou au changement de sexe[1]…). Des SMS et des courriels sont ensuite envoyés aux parent·e·s pour les inviter à retirer leurs enfants de l'école en janvier, février et mars 2014[2] (les « Journées de retrait de l'école » ou JRE). L'expérimentation des ABCD ne sera pas reconduite l'année suivante[3], ce qui sera considéré comme une abdication par un certain nombre de chercheuses/eurs, de militant·e·s et de professionnel·le·s de l'éducation[4].

Dans un tel contexte, se battre pour le maintien des dispositifs visant à favoriser l'égalité entre filles et garçons à l'École apparaît aux féministes comme un devoir impérieux. Lors de ces controverses, nombreuses/x sont les chercheuses/eurs en études de genre et les militant·e·s féministes qui se sont engagé·e·s et ont pris la parole dans les médias en vue de s'opposer aux différentes attaques. La défense de cette cause est loin d'être seulement circonstancielle et fait écho à d'anciennes revendications : historiquement, l'importance de l'éducation dans la lutte féministe est une constante. L'idée selon laquelle les différences entre les femmes et les hommes qui constituent une injustice ne sont pas absolues, mais relatives à un contexte, et qu'il est par conséquent possible, non seulement d'observer, mais de contrer le processus de leur institution semble en effet lier inextricablement féminisme et éducation. Ainsi, l'éducation des filles est l'un des objets les plus anciens des visées féministes[5], voire préféministes[6], occidentales. Il n'est pas anodin que parmi les ouvrages les plus célèbres de la bibliothèque du féminisme européen, nombreux soient ceux qui consacrent des chapitres décisifs à la question – qu'on pense par exemple à *Défense des droits de la*

[1] PICQ F., « Féminisme-antiféminisme : la ligne de partage », *Travail, genre et sociétés*, 2014, nº 32, p. 145-150.
[2] Farida Belghoul, à l'origine de cette initiative des JRE, fut jugée et condamnée pour « complicité de diffamation » en mai 2016 (peine alourdie en appel en janvier 2017) : RENAUD P., « Farida Belghoul condamnée plus lourdement en appel », *La République du Centre*, 30 janvier 2017, p. En ligne.
[3] L'un des derniers remous de cette vague de réactions est l'accusation du pape François proférée contre les manuels scolaires français en octobre 2016 : FRANCE24, « Le pape s'alarme sur un prétendu enseignement en France de la "théorie du genre" », *France24*, 10 mars 2016, p. En ligne.
[4] STORTI M., « L'abandon des ABCD de l'égalité, symbole de l'abdication idéologique de la gauche », *Le Monde*, 7 février 2014, p. En ligne ; COLLECTIF, « Égalité des sexes à l'école : machine arrière, toute ! », *Mediapart.fr*, 16 janvier 2015, p. En ligne. Une analyse des conflits d'interprétation au sujet de la notion d'égalité lors de cet épisode est proposée dans KOLLY B., « Qui a peur de l'égalité à l'école ? », M. FABRE, B. FRELAT-KAHN et A. PACHOD (dir.), *L'Idée de valeur en éducation*, Paris, France, Hermann, 2016, p. 253-266.
[5] KÄPPELI A.-M., « Scènes féministes », G. FRAISSE, M. PERROT et G. DUBY (dir.), *Histoire des femmes en Occident. IV. Le XIXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 591.
[6] MICHEL A., *Le Féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2007, p. 77.

femme de Mary Wollstonecraft[1], au *Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir[2], ou encore à *Du côté des petites filles* d'Elena Gianini Belotti[3]. En France, on peut faire remonter les recherches scientifiques sur les rapports entre genre et éducation au début des années 1970[4]. Ce champ s'est fortement développé et reste fécond aujourd'hui[5] : pour preuve, depuis 2012, date à laquelle ce travail a commencé, une trentaine d'ouvrages en français ont été publiés sur ces questions[6]. Ces travaux, dans leur diversité théorique, disciplinaire et méthodologique, visent pour la plupart à étudier la façon dont le genre se manifeste dans l'éducation et/ou la façon dont cette dernière est susceptible de contrer la (re)production du genre[7]. Le féminisme, que ce soit dans l'histoire de ses mouvements et de ses luttes, dans sa littérature militante et scientifique, mais également dans ses formes plus institutionnalisées, accorde ainsi une place centrale à l'éducation.

Mais cette place persistante, précisément parce qu'elle semble dépasser la variété des formes prises par le féminisme, peut-elle demeurer sans que la notion même d'éducation ne perde sa consistance ? Cette permanence ferait de l'éducation un « thème » privilégié pour le féminisme, avec tout ce que cela implique d'indétermination dans son contenu, dans son sens

---

[1] WOLLSTONECRAFT M., *Défense des droits de la femme*, Paris, France, Payot & Rivages, 2005.
[2] BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. I.*, Paris, France, Gallimard, 1949 ; BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. II.*, Paris, France, Gallimard, 1949.
[3] BELOTTI E.G., *Du côté des petites filles*, Paris, France, Des femmes, 1981.
[4] MOSCONI N., *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*, Paris, France, L'Harmattan, 2017, p. 163.
[5] Il est à noter qu'il existe en France un fonds consacré à la question du genre en éducation : le fonds Aspasie, conservé à la Bibliothèque Universitaire Éducation de Lyon Croix-Rousse.
[6] Voir la liste dressée en dernière note de cette introduction.
[7] Les diagnostics en sciences humaines et sociales (sociologie, histoire, psychologie, etc.) appellent ou se doublent de réflexions en matière de politiques publiques, de pédagogie et de didactique (en sciences de l'éducation, notamment). Les deux aspects sont souvent liés. Quelques extraits des textes introductifs de ces ouvrages et revues en témoignent : il s'agit à la fois de déterminer « le rôle que joue l'école dans la fabrication des inégalités entre les sexes » et d'étudier « la mise en œuvre d'actions destinées à réduire les inégalités sexuées » (CACOUAULT-BITAUD M. et G. COMBAZ (dir.), *La formation et le genre (Recherche & Formation n°69)*, Lyon, France, ENS éditions, 2012, p. 11.) ; on cherche à « éclairer la division sexuée du travail scolaire » afin de « traduire la promesse émancipatrice de l'école qui se heurte en permanence à une inertie conservatrice de rôles sociaux de sexe bien réels » (DEVINEAU S., *Le Genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité et leviers de la parité*, Paris, France, L'Harmattan, 2012, p. 16.) Une quatrième de couverture indique que l'ouvrage analyse « la façon dont il [le genre] travaille le domaine de l'éducation-formation » et que « les travaux empiriques centrés sur le genre portent autant sur l'analyse des injonctions et de leur incorporation que sur la manière dont les personnes les remettent en cause et les dépassent. » (COLLET I. et C. DAYER (dir.), *Former envers et contre le genre*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck, 2014.) Autre exemple particulièrement explicite : « il ne suffit pas d'être convaincu-e d'un principe d'égalité entre les sexes pour produire l'égalité des futur-e-s femmes et hommes par sa pratique d'enseignant [*sic*]. Au contraire, il est indispensable de prendre en compte le concept de "genre", construction sociale d'un masculin et d'un féminin toujours hiérarchisés, et souvent très stéréotypés, pour veiller à en contrer les effets néfastes sur l'égalité des femmes et des hommes, des filles et des garçons et sur leur développement intellectuel et personnel. » (LECHENET A., M. BAURENS, et I. COLLET (dir.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable*, Paris, France, L'Harmattan, 2016, p. 6.) Pour un aperçu du dynamisme de ces recherches en France et en Suisse romande, voir les synthèses de l'ARGEF (Association de Recherche sur le Genre en Éducation et Formation) : http://www.argef.org

et dans sa valeur. Étymologiquement, le thème est « ce qui est posé » ; s'imposerait-il alors comme une « tradition » féministe, tradition qui pourrait constituer un obstacle à la ressaisie du *sens* même de l'éducation pour le féminisme ? Considérer que le thème de l'éducation est « essentiel » au féminisme, n'est-ce pas entériner un héritage incorporé aux théories et aux luttes, et, par là, le poser comme un impensé ? L'idée selon laquelle il serait dans la « nature » même du féminisme de se préoccuper d'éducation doit susciter un certain scepticisme, aussi bien philosophique que politique. En effet, comment ne pas considérer avec suspicion l'idée selon laquelle les féminismes – et donc directement ou indirectement, les femmes – se préoccupent *naturellement* d'éducation ? L'histoire, cette fois comme historicisation, permet de faire une généalogie critique de cette question. Il ne s'agit pas de chercher à disqualifier l'éducation – en partant du principe qu'elle serait une question qui n'a plus de raison d'être pour le féminisme – mais de prendre la mesure des tensions qui traversent sa problématisation féministe. Ce geste de dés-essentialisation de l'éducation vise d'abord à reconnaître qu'il ne peut y en avoir une conception féministe unique. Plus largement, il s'agit d'expliciter et d'analyser rationnellement les hypothèses implicites[1] qui accompagnent la thèse selon laquelle l'éducation a un rôle à jouer dans les luttes féministes. Les polémiques actuelles dramatisent l'impératif à se positionner en tant que féministe sur le terrain de l'éducation : c'est pourquoi une rupture épistémologique avec ce qui semble aujourd'hui s'imposer « stratégiquement » sur le plan politique est nécessaire pour mener sur le plan théorique un tel travail de clarification conceptuelle. Si l'éducation « ne va pas de soi » pour le féminisme, c'est d'abord du fait de la variété historique, politique et théorique de ce dernier. Reconnaître cette variété nous engage à reconsidérer l'usage de la notion de « genre ».

« Genre » ou « théories féministes » ?

L'un des points de cristallisation des affrontements liés aux polémiques précédemment évoquées a été la notion de « genre » (que les milieux conservateurs prennent souvent soin de nommer en anglais, « le *gender*[2] »), et en particulier l'expression « la-théorie-du-genre ». L'une des lignes de défense des (pro)féministes a été d'affirmer que « la théorie du genre

[1] Pour reprendre la définition de Philip Pettit (telle qu'elle est traduite par Solange Chavel) : « La philosophie, c'est l'effort de réfléchir de manière explicite et rationnelle sur toutes les questions qui nous forcent à formuler des hypothèses implicites. » (PETTIT P., « Why and How Philosophy Matters », R. GOODIN et C. TILLY (dir.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press, 2006, p. 35 ; CHAVEL S., « Les violences sexuelles faites aux femmes : approche philosophique », Journée d'étude « Le corps des femmes : violences sexuelles. Études, histoire et enjeux », Université de Poitiers, France, 2013.)

[2] Pour une analyse du parcours transatlantique du terme, de son illégitimité à sa banalisation sur fond de nationalisation des clivages politiques, voir FASSIN É., « L'Empire du genre », *L'Homme*, 2008, n° 187-188, n° 3, p. 375-392.

n'existe pas[1] », mais qu'il existe *des études* de genre. Si le singulier de « LA théorie » fait l'objet d'une critique quasi-unanime, le rejet de la notion même de « théorie » est plus problématique. Il est considéré par certain·e·s chercheuses/eurs et intellectuel·le·s comme une défaite, une capitulation face à la confiscation[2] d'une notion pourtant épistémologiquement essentielle[3]. En réalité, le sens attribué par les détracteurs/rices au terme « théorie » semble davantage renvoyer à l'idéologie[4] ou à la doctrine[5]. Mais dans un contexte de *back-lash* et de forte médiatisation des débats, la nécessité commande peut-être d'asseoir la légitimité des études de genre – dont l'institutionnalisation en France est loin d'être acquise[6] – quitte à reprendre des incompatibilités critiquables et critiquées (science *versus* politique), voire des oppositions erronées mais toujours ancrées dans le sens commun (scientifique *versus* théorique). Semble se jouer une nouvelle version du procès classique fait aux études féministes, considérées comme non-scientifiques du fait de la convergence entre mouvement politique et travail académique à leur endroit[7]. Il est clair que défendre auprès du grand public les critiques formulées par ces mêmes études au sujet des critères scientifiques d'objectivité,

[1] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, « La théorie du genre : réponse au ministre Vincent Peillon », *Libération*, 6 octobre 2013, p. En ligne ; GAIRIN V., « La "théorie du genre" n'existe pas ! Entretien avec Anne-Emmanuelle Berger », *Le Point*, 31 janvier 2014, p. En ligne ; LA REDACTION DE LCI, « Pourquoi la "théorie du genre" n'existe pas. Entretien avec Éric Fassin », *LCI.fr*, 29 janvier 2014, p. En ligne ; COLLECTIF, « Olga Trostiansky : La théorie du genre n'existe pas (Entretien) », *Libération*, 2 mars 2014, p. En ligne ; BORRILLO D., « La théorie du genre n'existe pas », *Le Monde*, 10 juin 2016, p. En ligne ; ROVIRA TORRES F., « Au risque de radoter, "la théorie du genre" n'existe pas », *L'Obs / Rue 89*, 10 mars 2016, p. En ligne.

[2] Éric Fassin commente en ces termes le renouvellement de vocabulaire des anti-études de genre : « parler désormais de théorie, et plus seulement d'idéologie, c'est renvoyer le genre hors du champ scientifique, au mépris de l'épistémologie des sciences, en s'appuyant sur le sens commun ; c'est aussi emprunter aux rhétoriques de la droite religieuse américaine, qui oppose au darwinisme une autre théorie dont elle réclame l'introduction dans les écoles – le créationnisme ou le "dessein intelligent" » (FASSIN É., « Dans le genre gênant. Politiques d'un concept », I. COLLET et C. DAYER (dir.), *Former envers et contre le genre*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck, 2014, p. 31.) Pour une analyse de la traduction de « *theory* » en « théorie » dans ces controverses, voir HUSSON A.-C., « "Théorie du genre" et controverses d'égalité en France », *Romanica Silesiana*, 2013, vol. 1, nº 8, p. 49-58.

[3] AESCHIMANN É., « Genre : "Soyons fiers de faire de la théorie !" », *L'Obs*, 2 octobre 2014, p. En ligne ; ÉRIBON D., « Le genre peut-il se passer de théorie ? », Journée d'étude « Que faire de la "théorie du genre"? », ENS de Lyon, France, 2014 ; BOURCIER S., « Trouble dans les études de genre », *Libération*, 15 janvier 2017, p. En ligne.

[4] Le caractère non-empirique, abstrait, et par conséquent prétendument déconnecté de la réalité concrète est clairement visé par le terme, comme en témoigne l'emploi de « philosophie » comme synonyme de celui-ci dans le titre BENGLIA J.P., *La Théorie du genre : un délire philosophique imposé aux enfants et adolescents !*, Blois, France, Tatamis, 2015. Cependant, même le rejet de la dimension « idéologique » des recherches ne va pas sans poser problème, en particulier si l'on défend une perspective qui revendique la valeur heuristique du positionnement et de l'engagement politiques.

[5] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, « La théorie du genre : réponse au ministre Vincent Peillon », *op. cit.*

[6] Après avoir lancé en novembre 2016 un appel à la « vigilance électorale » (COLLECTIF, « Études de genre : appel à la "vigilance électorale" », *Blog « Les invités de Mediapart »*, 26 novembre 2016, p. En ligne.) des enseignant·e·s-chercheuses/eurs, notamment des membres du GIS Institut du Genre, ont pris l'initiative de constituer une « coordination genre » afin de lutter contre une possible fragilisation des études de genre dans les années à venir. Cette fragilité est confirmée par l'actualité récente, voir par exemple : DAUMAS C., « Valérie Pécresse coupe les bourses au genre », *Libération*, 14 décembre 2016, p. En ligne.

[7] PARINI L., *Le Système de genre : introduction aux concepts et théories*, Zürich, Suisse, Seismo, 2006, p. 11-13.

de neutralité et d'universalité serait une stratégie risquée. Il est ainsi intéressant de noter que si la notion de « genre » a parfois été utilisée comme un gage de respectabilité scientifique[1], voire comme un « cache-sexe[2] », celle-ci dégage à son tour une odeur de souffre[3]. On peut se demander à quel point ces polémiques ont « rendu » son potentiel subversif et radical à la notion[4], qui par ailleurs finissait parfois par être employée comme une « façon polie » de dire « sexe[5] ».

Si ce contexte polémique a pu favoriser une compréhension monosémique de la notion de genre, notre travail exige de lui rendre sa plurivocité et sa conflictualité. Bien que le mot condense « plus de trente ans de théorisations et de débats[6] », il peut en effet être tentant d'en arrêter une définition unique et prétendument consensuelle, l'accord apparaissant comme un gage de sérieux scientifique. Cette unification peut notamment passer par une réduction qui laisserait au genre une seule fonction méthodologique, visant à masquer les parti-pris épistémologiques, ontologiques et politiques que la notion charrie. Retrouver l'épaisseur et l'historicité des théorisations féministes derrière le concept de genre[7], c'est lui reconnaître une plurivocité (qui ne se réduit pas à une diversité disciplinaire) mais c'est également lui reconnaître un caractère contesté (écrire « le genre » ou « les genres », par exemple, c'est déjà faire un choix entre des paradigmes qui sont peut-être incompatibles[8]). Un tel geste va à

[1] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck, 2012, p. 14.
[2] Isabelle Clair indique que Christine Bard attribue cette expression à Christine Delphy : CLAIR I., *Sociologie du genre*, Paris, France, Armand Colin, 2015, p. 86. Sur les réticences politiques à employer le terme « genre » (qui cacherait les femmes, qui cacherait la domination) voir FASSIN É., « L'Empire du genre », *op. cit.*
[3] Ainsi, Muriel Salle indique qu'auprès des enseignant·e·s (et des publics non avertis), le terme peut susciter des crispations : « L'égalité des sexes, d'accord. Le genre, non ! » : « Le contexte politique récent a largement décrédibilisé ce terme. À ce titre, on a assisté à un basculement très rapide. Alors qu'il faisait, il y a encore peu, presque figure de label, étiquette à succès en réalité vidée de son sens, le genre est devenu, à la faveur du débat sur le "mariage pour tous", un véritable repoussoir. » (SALLE M., « Formation des enseignants », *op. cit.*, p. 73-74.)
[4] C'est notamment l'hypothèse que fait Éric Fassin. Il y aurait deux versions du genre, l'une libérale (d'égalité), l'autre radicale (de critique des normes), et il serait difficile de revendiquer la première sans devenir un défenseur de la seconde – d'où par exemple l'embarras de l'ancien ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, lorsqu'il cherche à défendre l'égalité des sexes sans toucher à l'ordre sexuel (FASSIN É., « Dans le genre gênant. Politiques d'un concept », *op. cit.*, p. 35-36.). Et si le genre n'est pas subversif pas nature, « Reste toutefois une question : dans quelle mesure les politiques de l'égalité ne finissent-elles pas, qu'on le veuille ou non, par toucher aux normes ? On voit bien que le "trouble dans le genre" bouscule l'évidence de l'inégalité entre les sexes. Il est permis de se demander en retour si la dénaturalisation de l'ordre sexuel n'est pas un effet, sinon naturel, du moins logique de sa remise en cause par l'exigence d'égalité. Autrement dit, tout compte fait, "la Manif pour tous" n'aurait-elle pas raison de craindre que les résultats des discours de "juste milieu" excèdent leurs intentions proclamées ? » (*Ibid.*, p. 40.)
[5] CLAIR I., *Sociologie du genre*, *op. cit.*, p. 8-9.
[6] *Ibid.*, p. 9.
[7] Geneviève Guilpain défend un geste similaire pour aborder le genre dans la formation des enseignant·e·s : GUILPAIN G., « "Cachez ce féminisme que nous ne saurions voir ..." ? La formation des enseignants à l'épreuve du féminisme », 1er Congrès Études de genre en France, ENS de Lyon, France, 2014.
[8] BOURCIER M.-H. et A. MOLINER, *Le féminisme*, Paris, France, M. Milo, 2012, p. 95.

rebours d'une forme de banalisation, d'aplanissement, voire d'épuisement de la notion. Plutôt que de prétendre partir d'une définition du genre qui serait « la bonne » (alors qu'il existe une diversité d'acceptions qui coexistent) ou de tenter de minimiser les fractures qui persistent entre ses différentes définitions, nous procédons à l'inverse. Nous choisissons d'employer des expressions et des périphrases beaucoup plus spécifiques que le terme « genre », c'est-à-dire marquées par les paradigmes théorico-politiques auxquels elles appartiennent (ainsi, parler d' « inégalité entre les femmes et les hommes », ce n'est pas dire la même chose que « rapports sociaux de sexe » ; viser l' « égalité » ce n'est pas viser l' « émancipation », etc.). C'est aussi un choix d'exposition, qui vise à éviter les confusions nominales[1], de plus en plus fréquentes compte tenu de la diversité des usages du terme (catégorie d'analyse, catégorie de sens commun, catégorie militante…).

Il sera donc bien question du genre dans ce travail, mais sous la forme de ses différentes conceptions : le « genre » libéral n'est pas le « genre » radical matérialiste, qui n'est pas le « genre » *queer*, etc. En tant qu'objet théorique, ses différentes définitions renvoient à différents paradigmes, c'est-à-dire à des ensembles cohérents de propositions explicites et implicites, qui structurent une vision de la théorie et de la politique[2]. Afin de rendre compte de la diversité des conceptions qui coexistent et qui entrent en tension derrière cet unique mot, celles-ci seront, chaque fois que cela est possible, nommée autrement que par le terme « genre ».

Notre travail implique donc d'abord de mettre au jour des choix théorico-politiques qui traversent la pensée féministe. Cette part de décision théorique tend à être occultée lorsque des enjeux politiques se voient réduits à des questions techniques, ce qui peut se produire lors de la traduction des revendications militantes en politiques publiques[3] ou lorsque les parti pris méthodologiques ne sont plus présentés comme découlant de choix épistémologiques. Y compris lorsque les études féministes produisent des savoirs positifs, il convient de rappeler que les différences entre les disciplines et les clivages au sein même de chaque discipline sont

[1] Pour un exemple des malentendus qui peuvent exister du fait de l'usage du terme « genre » dans les politiques publiques d'éducation, voir BRYSON M. et S. DE CASTELL, « En/Gendering Equity: On Some Paradoxical Consequences of Institutionalized Programs of Emancipation », *Educational Theory*, 1993, vol. 43, n° 3, p. 341-355.

[2] Nous empruntons ce sens « non technique » de paradigme à BENHABIB S., « From Identity Politics to Social Feminism: A Plea for the Nineties », D. TREND (dir.), *Radical Democracy: Identity, Citizenship, and the State*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1995, p. 27.

[3] On pourra notamment se rapporter aux analyses critiques portant sur le *gender mainstreaming* comme vecteur de dépolitisation : DAUPHIN S. et R. SENAC-SLAWINSKI (dir.), *Gender mainstreaming : de l'égalité à la diversité ? (Cahiers du Genre n°44)*, Paris, France, L'Harmattan, 2008.

aussi liés à des choix philosophiques[1], les divergences n'étant jamais « seulement » méthodologiques[2]. Le pluriel *des* études féministes ou *des* études de genre n'est donc pas seulement celui de la variété disciplinaire, mais il est également théorique et politique[3]. Les études féministes ne sont pas le seul domaine d'étude qui véhicule un aspect normatif et politique – un certain nombre de champs en sciences humaines et sociales sont également liés à des revendications sociales – mais elles se caractérisent par une forte explicitation et une défense de ce positionnement. Tout en adhérant à des critères classiques de scientificité et d'objectivation comme la mise à distance du sens commun[4], le développement explicite des hypothèses, la justification des méthodes, la cohérence démonstrative[5], etc., les études féministes ont pour principe une réflexivité sur la situation depuis laquelle elles produisent des savoirs[6]. Ainsi, une démarche philosophique qui cherche à identifier les décisions théoriques et les présupposés anthropologiques, ontologiques, politiques etc., non pas pour les condamner en tant que tels, mais pour les expliciter et les évaluer est cohérente avec le projet des études féministes, dont nous nous revendiquons. C'est pourquoi, si nous prétendons révéler des hypothèses implicites, nous ne prétendons pas nous situer au-delà de tout parti pris théorique ou politique. Nous ne prenons pas comme une évidence l'idée que la lutte féministe passe par l'éducation, mais nous maintenons le postulat minimal selon lequel il doit y avoir une lutte féministe. Ajoutons que la reconnaissance de l'articulation entre descriptif et normatif ainsi qu'entre théorie et pratique fait qu'il serait plus juste de parler de « théorisations » que de « théories » féministes – le premier terme faisant signe vers des élaborations ouvertes, hybrides et non définitives.

Féminisme(s) dans l'histoire

Relativiser (d'abord au sens littéral d'une mise en relation) le rôle et la place de l'éducation vis-à-vis des paradigmes féministes passe par la reconnaissance de la variété fondamentale de ces derniers. La première façon de reconnaître ces variations – à travers

---

[1] GARRAU M., « Regards croisés sur la vulnérabilité. "Anthropologie conjonctive" et épistémologie du dialogue », *Tracés*, 2013, hors-série, p. 162.
[2] RENAULT E., *Souffrances sociales. Philosophie, psychologie et politique*, Paris, France, La Découverte, 2008, p. 83.
[3] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 15.
[4] *Ibid.*, p. 18.
[5] PARINI L., *Le système de genre*, *op. cit.*, p. 13.
[6] « Toute connaissance est le produit d'une situation historique, qu'elle le sache ou non. Mais qu'elle le sache ou non fait une grande différence ; si elle ne le sait pas, si elle se prétend "neutre", elle nie l'histoire qu'elle prétend expliquer, elle est idéologie et non connaissance. Toute connaissance qui ne reconnaît pas, qui ne prend pas pour prémisse l'oppression sociale, la nie, et en conséquence la sert objectivement. » (DELPHY C., *L'Ennemi principal 1. Économie politique du patriarcat*, Paris, France, Syllepse, 2009, p. 265.)

lesquelles s'éprouve l'importance du rôle de l'éducation – est d'opérer un travail d'historicisation. Ce travail permet de contextualiser l'apparition des paradigmes, de leurs notions fondamentales, mais également et surtout de leurs revendications. En effet, les féminismes sont des courants de pensées *et* des mouvements sociaux, il importe donc de saisir les seconds dans leur historicité pour examiner les premiers avec justesse. Les revendications sont à la fois le reflet d'une rationalité à l'œuvre, d'une théorie sociale, et d'un certain état des institutions et de la société à un moment donné. C'est pourquoi il importe de ne pas succomber à une forme d'idéalisme traitant les catégories mobilisées par les discours féministes d'un strict point de vue logique, comme si elles étaient le résultat d'un seul travail spéculatif. Si notre point de départ est une mise en question de l'évidence de l'éducation dans la pensée et la lutte féministes, notre première tâche sera un effort de contextualisation : de quel féminisme s'agit-il ? Dans quel contexte éducatif se développe-t-il ? Comment définit-il l'éducation ? etc.

La mise en perspective historique implique de statuer sur certaines délimitations, certains jalons et certains repères. Comment saisir les féminismes dans l'histoire ? Si nous cherchons à rendre compte d'une diversité, voire d'une conflictualité, nous posons néanmoins une commensurabilité entre les modèles et les pratiques que nous entendons confronter. Les féminismes que nous étudions, pour mériter cette même appellation, doivent avoir quelque chose en commun – mais quoi ?

Le mot « féminisme » existe depuis les années 1860-1870[1] ; il appartient à son apparition au vocabulaire médical[2] et qualifie le développement, considéré comme anormal ou pathologique, de signes de féminité chez des sujets hommes[3]. Il est repris en 1872 par Alexandre Dumas fils dans son pamphlet sur l'adultère et le divorce intitulé *L'homme-femme*[4]. L'écrivain le présente comme un néologisme et en fait un usage péjoratif pour

[1] Karen Offen signale que le terme a longtemps été attribué à Charles Fourier, adepte des néologismes et penseur de l'émancipation des femmes. Toutefois, le mot n'a pas été trouvé dans les œuvres publiées de ce dernier (OFFEN K., « Sur l'origine des mots "féminisme" et "féministe" », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1987, vol. 34, nº 3, p. 492-494.)

[2] Geneviève Fraisse indique que le terme se trouve dans l'intitulé d'une thèse de médecine parue en 1871 *: Du féminisme et de l'infantilisme chez les tuberculeux*, de Ferdinand-Valère Faneau de la Cour (FRAISSE G., « Féminisme : appellation d'origine », *Vacarme*, 1997, vol. 4, nº 4-5, p. 52.)

[3] Martine Monacelli précise que « Le mot féminisme fut d'abord un néologisme médical inventé en 1870 pour qualifier un arrêt de développement et un défaut de virilité chez les sujets masculins. Il entra tardivement dans les dictionnaires en raison d'une utilisation longtemps sporadique, probablement due à des contours sémantiques encore flous. » (MONACELLI M. et M. PRUM, *Ces hommes qui épousèrent la cause des femmes. Dix pionniers britanniques*, Ivry-sur-Seine, France, Les Éditions de l'Atelier, 2010, p. 26.)

[4] Ce texte est écrit suite à la condamnation d'un homme qui avait assassiné son épouse infidèle. Alexandre Dumas fils affirme que le geste du mari trompé est justifié et qualifie de « féministes » les hommes qui

désigner les défenseurs de la cause des femmes. Pour l'autonomination, la première à se qualifier de féministe est Hubertine Auclert, en 1882[1]. Elle l'utilise dans une lettre adressée au préfet de la Seine, qu'elle publie dans le n°6 de son journal *La Citoyenne*[2] (septembre-octobre 1882). La missive est une critique des restrictions sur les discours prononcés pendant les mariages civils à la mairie. Elle y emploie « féministes » comme synonyme de « partisans de l'affranchissement des femmes » :

> Je ne doute pas que la liberté d'adresser dans les mairies quelques mots aux nouveaux mariés, liberté dont je serai heureuse d'user, est octroyée aux femmes comme aux hommes, aux féministes comme aux libres penseurs, car il serait incompréhensible que les libres-penseurs puissent aller à la mairie critiquer l'Église, sur l'esprit de laquelle reposent les lois matrimoniales, alors que les féministes ne pourraient aller à cette même mairie critiquer les lois matrimoniales qui sont basées sur l'esprit de l'Église.
>
> Vous ne ferez pas de distinction, monsieur, entre ceux qui attaquent l'effet et ceux qui attaquent la cause, du moment qu'un partisan de la libre-pensée a pu parler, les partisans de l'affranchissement des femmes ont le droit de parler[3].

Malgré cet endossement par une militante, la presse généraliste n'adopte pas le terme immédiatement, et continue d'employer les termes « mouvements féminins » ou « mouvement des femmes[4] ». C'est seulement une dizaine d'années plus tard que les termes « féministe » et « féminisme » se répandent et passent dans l'usage courant en France et dans toute l'Europe[5]. Karen Offen souligne que cette diffusion advient précisément au moment où le mouvement commence à se diversifier. C'est également l'époque des premiers « anachronismes[6] », puisqu'en France, certain·e·s militant·e·s situent leurs origines dans la

considèrent que le meurtrier devait être puni. Le pamphlet se termine sur les mots « Tue-la ! » Pour une analyse du texte et de son contexte, voir KRAKOVITCH O., « Misogynes et féministes il y a cent ans (1). Questions féministes n°8 », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 1980, p. 982-1010 ; KRAKOVITCH O., « Misogynes et féministes il y a cent ans (2) », *Nouvelles Questions Féministes*, 1981, nº 2, p. 75-103.

[1] Néanmoins « L'étiquette est déjà problématique, stigmatisante bien souvent, tournée en ridicule, et donc souvent contournée » (BARD C., « Avant-propos », C. BARD (dir.), *Dictionnaire des féministes. France XVIIIe-XXIe siècle*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2017, p. ix-xx., p.xii).

[2] OFFEN K., « Sur l'origine des mots "féminisme" et "féministe" », *op. cit.*, p. 494.

[3] Hubertine Auclert, citée dans *Ibid.*

[4] *Ibid.*, p. 495 ; OFFEN K., *Les Féminismes en Europe, 1700-1950 : une histoire politique*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2012, p. 246.

[5] Pour le détail de cette diffusion dans la terminologie publique, à travers les titres de revues, les noms de fédérations, de congrès, etc. voir OFFEN K., « Sur l'origine des mots "féminisme" et "féministe" », *op. cit.*, p. 495-496 ; ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », C. FAURE (dir.), *Nouvelle Encyclopédie politique et historique des femmes*, Paris, France, Les Belles Lettres, 2010, p. 670.

[6] Voir par exemple FAURE C., « La naissance d'un anachronisme : "le féminisme pendant la Révolution française" », *Annales historiques de la Révolution française*, 2006, nº 344, p. 193-195.

Révolution de 1789[1], et que des travaux scientifiques appliquent l'appellation à des périodes historiques antérieures[2].

Les origines mêmes du terme révèlent que celui-ci est d'emblée plastique, voyageur et polémique. La (ré)appropriation du terme par les militant·e·s elles-mêmes et eux-mêmes[3] est toutefois un repère fort, puisque l'autonomination est le signe d'une autonomisation. Ce n'est pas un hasard si celle-ci s'accompagne d'une réflexivité qui se traduit notamment par une relecture de l'histoire, par la tentative de tracer une lignée, même anachronique, pour se penser comme des héritier·e·s. Le fait que la diversification passe alors par l'usage d'épithètes (féminisme chrétien, féminisme socialiste, etc.) rend bien compte de l'idée qu'il existerait quelque chose de commun en-deçà ou au-delà des divergences. Se qualifier de féministe, c'est d'emblée se situer parmi d'autres féministes. C'est pourquoi, sans affirmer que l'autonomination est le dernier mot, le critère absolu et définitif pour définir le féminisme[4], nous y voyons malgré tout un repère fort.

Notre travail exige moins de délimiter rigoureusement des courants de pensée ou des mouvements sociaux que d'identifier les problématisations spécifiquement féministes d'une question précise, à savoir celle de l'éducation. Ces problématisations se nourrissent des influences, des échanges et des tensions qui existent au sein du féminisme mais également entre le féminisme et son « dehors ». Ce qui nous permet de circonscrire notre recherche est donc moins une caractérisation exclusive *a priori* du féminisme qu'un corps de problèmes éducatifs qui se constitue historiquement. Nous choisissons ainsi de retenir une définition particulièrement large du féminisme, à savoir celle que propose le *Manuel d'introduction aux études sur le genre* :

> Le féminisme désigne une perspective politique reposant sur la conviction que les femmes subissent une injustice spécifique et systématique en tant que femmes, et qu'il est possible et

[1] Notamment pour répondre à celles et ceux qui voient dans ce courant une importation étrangère, fruit d'un « complot international » (OFFEN K., *Les féminismes en Europe, 1700-1950*, *op. cit.*, p. 249.) Il est difficile de ne pas faire le rapprochement avec le « *gender* » au cœur des polémiques précédemment évoquées.
[2] ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*, p. 670.
[3] Peut-on utiliser le terme « féministe » pour qualifier des (militants) hommes ? La question fait débat. Parce que le sujet du féminisme fait problème dans notre recherche, il serait contradictoire de statuer *a priori* sur ce point. Nous parlerons donc de « militant·e·s », d' « auteur·e·s », etc. « féministes », afin de ménager une certaine indétermination. Pour une réflexion sur ce point en termes de « position vécue », voir THIERS-VIDAL L., *Rupture anarchiste et trahison pro-féministe*, Lyon, France, Éditions Bambule, 2013. Pour une approche socio-historique de cette question, voir JACQUEMART A., *Les Hommes dans les mouvements féministes : socio-histoire d'un engagement improbable*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2015.
[4] « Se désigner soi-même comme féministe n'est ni suffisant ni toujours pertinent. Le mot est tantôt fréquemment et abusivement employé (dans les années 1900-1920 ou 1970), tantôt rare est péjoratif (dans les années 1930-1950). » (BARD C., « Avant-propos », *op. cit.*, p.xiii)

nécessaire de redresser cette injustice par des luttes individuelles ou collectives[1].

Cette définition est adaptée au travail que nous entreprenons, en particulier du fait de l'emploi du terme « injustice ». Les termes justice/injustice sont des termes parapluie, qui recouvrent des significations très différentes (alors que des termes comme « domination » ou « inégalité », par exemple, sont plus spécifiques). L'usage du singulier pour parler « du » féminisme peut ainsi, comme pour « la » justice, renvoyer à un usage générique. Mais la diversité des significations sous les termes justice/injustice n'est pas une simple variété d'utilisations dont la coexistence ne pose pas problème. Il y a *controverse* sur l'utilisation du concept de justice. Il fait partie des concepts que Walter Bryce Gallie caractérise comme étant « essentiellement contestés[2] » [*essentially contested concepts*]. Cela signifie qu'il est à la fois descriptif et normatif, complexe, ouvert à des modifications selon l'évolution du contexte, mais aussi et surtout, que ses utilisations sont concurrentes et en désaccord et qu'elles se reconnaissent comme telles, tout en admettant un modèle commun[3]. Ce caractère contesté fait que l'usage du singulier (pour parler de « la » justice ou « du » féminisme) peut être autre chose qu'un usage générique : il peut être un singulier « normatif », au sens où lorsqu'on parle « du » féminisme, on cherche moins à décrire une réalité qu'à poser le-féminisme-tel-qu'il-devrait-être. Le singulier dénote alors une évaluation ; c'est précisément parce qu'on reconnaît une réalité plurielle, parce qu'il y a « des » féminismes identifiés ou autoproclamés qu'il importe de statuer sur « le » féminisme *de jure* pour les évaluer.

Cette définition, qui prend pour socle l'identification d'une certaine injustice et la lutte contre celle-ci, nous semble, pour ces raisons, tout à fait pertinente pour appréhender le(s) féminisme(s). Définir le féminisme par *l'injustice que subissent les femmes en tant que femmes*, c'est maintenir l'idée qu'une même question se pose aux féministes[4], qui la problématisent dans des termes différents et construisent des réponses différentes. C'est en ce

[1] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 17.
[2] GALLIE W.B., « Essentially Contested Concepts », *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1955, vol. 56, p. 167-198.
[3] « Gallie propose sept critères de reconnaissance d'un concept essentiellement contesté : (I) son caractère évaluatif ou appréciatif [*appraisive*], (II) sa complexité interne, (III) la variété des descriptions dont il est susceptible de faire l'objet, (IV), son caractère "ouvert", (V) la reconnaissance réciproque, par ceux qui débattent à son sujet, de son caractère contesté, (VI) le rattachement de sa signification conceptuelle à un modèle [*exemplar*], (VII) l'orientation du débat sur l'usage approprié d'un tel concept vers un possible progrès dans l'intelligibilité et la cohérence de ses usages. » (TINLAND O., « Présentation du numéro "Concepts essentiellement contestés" », *Philosophie*, 2014, nº 122, p. 5.)
[4] C'est également ainsi qu'Ute Gerhard conçoit le point commun des féminismes : ils sont en concurrence (et même en contradiction) au sujet *d'une même problématique* (GERHARD U., « Concepts et controverses », É. GUBIN, C. JACQUES, F. ROCHEFORT, B. STUDER et M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *Le Siècle des féminismes*, Paris, France, Les Éditions de l'Atelier, 2004, p. 48.)

sens qu'il y a, à partir de cette question commune, *des* théorisations ou *des* théories féministes.

Comme pour « le » féminisme, parler d'éducation au singulier ne saurait être le signe d'une conception précise admise une fois pour toutes – lorsque nous prenons le terme dans un sens générique, il désigne de façon très large un phénomène de maturation conscient, volontaire et réfléchi. Ses acceptions les plus courantes engagent toutefois à penser le changement d'une façon particulière.

Sujet de l'éducation, sujet du féminisme

L'une des tensions constitutives qui traverse la notion d'éducation est fréquemment illustrée par une hésitation sur l'étymologie[1] du terme « éduquer ». Le latin « *educere* » en avait été considéré – vraisemblablement à tort – comme l'origine, « éduquer » signifiant alors « conduire hors de », « faire sortir » (*ex-ducere*). Mais l'étymologie la plus pertinente serait « *educare* », soit « nourrir », ou « élever » au sens de « prendre soin ». Si le problème de l'origine du terme est susceptible d'être tranché, ces deux sens rendent bien compte d'une alternative fondamentale pour penser le processus éducatif. Ils ont néanmoins en commun l'idée d'un substrat du changement, c'est-à-dire d'un sujet qu'il s'agit de faire sortir ou de nourrir, un sujet qu'il faut émanciper de quelque chose ou auquel il manque quelque chose. L'éducation serait alors une pensée du changement spécifique, mais relativement classique : elle présupposerait un substrat, une *sub-stance*, une entité qui persiste en deçà du devenir. Lorsque le féminisme s'attache à penser l'éducation, il doit donc statuer sur cette entité : sa détermination et la conception féministe de l'action éducative sont interdépendantes.

Si le féminisme se construit contre « l'injustice faite aux femmes en tant que femmes » selon la définition ci-dessus, on peut supposer qu'il conçoit « les femmes » comme sujet de l'éducation. Les éduquer – soit les « nourrir », soit les « faire sortir » – serait une façon de résoudre ou de « redresser » cette injustice. « Les femmes » seraient la *sub-stance* de cette modalité particulière du changement que représente l'éducation.

S'il s'agit de les « nourrir », suivant l'étymologie probablement correcte *educare*, alors il faut admettre que ce sujet se définit par une forme de manque, de lacune, voire de retard.

---

[1] Voir par exemple DROUIN-HANS A.-M., *L'Éducation, une question philosophique*, Paris, France, Anthropos/Economica, 1998, p. 9 ; KERLAN A., *Philosophie pour l'éducation*, Issy-les-Moulineaux, France, ESF éditeur, 2003, p. 47 ; REBOUL O., *La Philosophie de l'éducation*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2014, p. 15.

Un inachèvement, et donc une dissymétrie (entre achevé et inachevé), est postulée. Qu'est-ce qui tient lieu d'achèvement, dans ce processus, pour la perspective féministe ? Lorsque cette conception s'applique au fait d'élever un enfant, c'est bien l'adulte qui constitue l'horizon de la transformation et qui la définit. Mais ici, ce n'est pas un horizon qui semble caractériser la transformation, mais bien son point de départ, son point d'application : les femmes « en tant que femmes », identifiées et reconnues par une privation. Le processus s'apparente en réalité à la négation d'une privation (ne plus être privée) : par conséquent, l'étymologie probablement fallacieuse *educere* livre une caractérisation plus adaptée. Si l'éducation est une « sortie » (ce qu'on retrouve dans les conceptions qui la définissent comme sortie de l'ignorance, sortie de l'animalité, etc.) alors on peut supposer qu'il s'agit de conduire les femmes hors d'une « condition » (c'est-à-dire d'une position dans un contexte donné). Dans ce cas, ce qui est visé est moins un ensemble de caractéristiques individuelles qu'une situation dans laquelle certains individus sont placés et de laquelle il faudrait précisément les extraire. Cependant, dans un tel devenir, la condition des femmes ne disparaît pas, puisqu'un tel changement prend pour objet celles qui l'occupent et non directement cette condition. La transformation éducative mérite-t-elle alors réellement le nom de « transformation », si elle maintient une situation toujours susceptible d'être occupée par d'autres ? Une telle transformation, par le truchement de l'éducation, n'est-elle pas partielle, voire partiale ?

Ces paradoxes sont engendrés par le fait que l'éducation porte ici à concevoir un sujet du féminisme entendu comme *substrat*. Le changement est appréhendé à partir d'un sujet compris comme une sub-stance, c'est-à-dire comme une entité qui, pour être *persistante*, doit être à la fois *isolable* (elle existe indépendamment d'un contexte) et *passive* (elle est le réceptacle ou le support d'accidents). Or l'injustice faite aux femmes, ce qui devrait être « redressé » par une éducation, ne consiste précisément pas en un accident ou en une caractéristique, mais bien en un contexte, en un ordre (elle est « systématique » selon notre définition) : cela signifie que ce qui sera visé par un changement ainsi conçu ne pourra jamais être l'injustice elle-même. Ce qui doit être la cible est bien un *ordre injuste*, soit un ensemble de *relations*. L'éducation peut-elle avoir pour objet des relations ? Si l'on s'en tient à l'alternative *educare/educere*, il faut répondre par la négative ; pour que l'éducation ne pose pas un primat du substrat, elle doit être un processus qui n'est ni une transmission (« nourrir ») ni une assignation (« faire sortir »). Symétriquement, l'éducation, entendue selon ces définitions classiques qui postulent un substrat, est révélatrice des apories auxquelles

s'expose le féminisme lorsqu'il présuppose un sujet « femmes » substantialisé, c'est-à-dire susceptible d'être défini hors relations.

Nous faisons l'hypothèse que pour que l'éducation puisse être un moyen de redresser l'injustice faite aux femmes en tant que femmes, il faudrait qu'elle transforme, directement ou indirectement, des relations. Resterait à déterminer quelles relations sont l'objet ou le moyen de la transformation ; à préciser leurs termes, leur nature et leur échelle (relations interpersonnelles, relations sociales, rapports sociaux, institutions, etc.).

Ces réflexions engagent deux questionnements symétriques : d'une part, la lutte féministe est examinée au tribunal de l'éducation – elle doit notamment expliciter son « sujet » ; d'autre part, l'éducation, dans sa théorie et dans sa pratique, est redéfinie au prisme des exigences féministes – dans son contenu, mais également dans sa forme même.

Nous faisons jouer l'éducation pour examiner le féminisme et nous faisons jouer le féminisme pour examiner l'éducation ; chacun se présente comme l'instrument d'investigation de l'autre. Une telle relativisation n'est pas pour autant synonyme de relativisme, puisqu'une évaluation pratique est maintenue à l'horizon de cet examen. Ces différentes « mises en relation » confèrent à l'éducation un triple statut dans notre étude.

Le triple statut de l'éducation

L'éducation est d'abord, assez classiquement, une question philosophique[1]. Elle engage un questionnement sur les finalités, sur les rapports entre nature et culture, sur le statut des savoirs, sur la dimension sociale et politique de la formation humaine… Enjeux que les théories féministes renouvellent et reformulent, aussi bien dans leur façon de poser les questions que dans les réponses qu'elles y apportent (par exemple, la problématisation féministe de l'articulation nature/culture est originale et spécifique). Le premier aspect de notre recherche consiste donc à déterminer les apports féministes pour ces questions traditionnelles de la philosophie de l'éducation.

L'éducation est également, de façon plus originale, un instrument d'exposition des thèses féministes. La question de la définition, du rôle, de l'importance, etc. de l'éducation est un fil d'Ariane qui oriente la cartographie analytique et critique des théorisations féministes que nous élaborons. Ces théorisations statuent sur des points que toute pensée éducative se

[1] Pour reprendre le titre de l'ouvrage d'Anne-Marie Drouin-Hans : DROUIN-HANS A.-M., *L'Éducation, une question philosophique*, *op. cit.*

doit de résoudre, ou, du moins, de prendre en charge. Cet effort révèle leurs ontologies (anthropologique, sociale, politique) explicites ou implicites, mais produit également des inventions et des apories. L'éducation a donc une portée méthodologique, comme procédé qui produit une cartographie située : aborder les différents paradigmes féministes depuis cet enjeu spécifique offre des critères de classification différents de ceux des typologies traditionnelles. En obligeant les féminismes à (se) poser certaines questions, la question éducative les « positionne ».

Enfin, l'éducation est une (question) pratique. Comme établi précédemment, le féminisme se définit toujours également par une lutte contre l'injustice ; c'est donc une perspective qui est intrinsèquement transformative. Or toute pensée de l'éducation est d'abord une pensée de la transformation possible, la seconde étant condition de la première. L'éducation, pour le féminisme, est donc l'occasion de déterminer des actions possibles et nécessaires, de répondre à un « que faire ? » Notre questionnement a donc forcément une dimension éthico-politique, puisqu'il s'agit de déterminer ce que l'éducation peut (ou non) pour le féminisme.

Ces trois statuts de l'éducation dans notre travail sont évidemment liés, car les réponses apportées aux questions philosophiques sont autant de traits qui définissent chaque paradigme féministe, tout en constituant des directions pour l'action. Si ces dimensions sont indissociables, c'est parce que le féminisme, comme l'éducation, ont en commun de développer une théorie qui ne peut être dissociée de la pratique. La théorisation ne peut se faire sans considération des implications éthiques et politiques, et, inversement, les questionnements pratiques sont générateurs de théorie. Cette imbrication a des implications quant à l'ancrage épistémologique de cette recherche.

Philosophies et disciplines

Comme évoqué précédemment, notre tâche de départ s'inscrit dans une démarche philosophique assez classique : il s'agit de dégager les présupposés qui accompagnent la défense d'une thèse, de partir du principe qu'il ne va pas de soi que l'éducation soit un moyen ou une modalité de la lutte féministe. À cela s'ajoutent des problèmes usuels de la philosophie de l'éducation[1] que nous posons en terrain féministe, et pour lesquels un travail

[1] La philosophie de l'éducation est elle-même à l'intersection de trois domaines, comme le rappelle Alain Vergnioux ; elle se déploie dans trois directions « la première d'ordre axiologique (en quoi elle se rapproche de la philosophie morale), la seconde d'élucidation critique (en quoi elle se rapproche de l'herméneutique ou des

d'historicisation semble nécessaire. Néanmoins, parce que le féminisme n'est pas seulement notre objet, mais également un contexte réflexif et critique, certaines frontières, notamment disciplinaires, s'y trouvent mises en question.

L'ancrage qui semble le plus pertinent pour définir notre travail est celui de la *philosophie sociale*. Pourquoi ne pas se revendiquer de la philosophie politique ? Le féminisme n'est-il pas fondamentalement politique ? Si la philosophie sociale s'est définie contre une certaine philosophie politique, cela ne signifie pas « qu'elle ne soutienne aucune position politique, encore moins qu'elle soit "apolitique[1]" », écrit Franck Fischbach. Au contraire – et c'est en cela qu'elle nous semble particulièrement cohérente avec le projet des études féministes – elle revendique une « politisation » :

> L'une de ses spécificités est précisément qu'elle assume philosophiquement une prise de parti politique explicite ou qu'elle revendique le plus souvent explicitement une prise de position politique : en ce sens, non seulement elle n'émet pas de prétention à la neutralité objective et apolitique (elle est même explicitement suspicieuse à l'égard d'une telle prétention) mais, en outre, elle ne prétend pas non plus, à la différence de la philosophie politique, se placer au point de vue de ce qui est présenté comme l'« intérêt collectif », soupçonnant là aussi que l'invocation de l'intérêt commun puisse être une façon de dissimuler l'intérêt particulier d'un groupe social déterminé et dominant[2].

La distinction – voire l'opposition – entre philosophie sociale et philosophie politique n'est donc pas synonyme d'une mise à l'écart de la politique, tant s'en faut. Elle consiste à appréhender celle-ci comme étant une réalité plus large (que celle des formes étatico-juridiques), non statique (en pensant la politis*ation*) et non séparée : « ce n'est pas le politique (essentiellement réduit aux institutions de l'État) qui surplombe le social, mais le social qui englobe la politique[3] ». Les notions et objets de la philosophie politique classique (le droit, la

---

philosophies de la déconstruction), la troisième de nature épistémologique (en quoi elle se rapproche de la philosophie des sciences) » (VERGNIOUX A., « Philosophie et éducation », J. BEILLEROT et N. MOSCONI (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, France, Dunod, 2014, p. 493.)

[1] FISCHBACH F., *Manifeste pour une philosophie sociale*, Paris, France, La Découverte, 2009, p. 56.

[2] *Ibid.*, p. 56-57.

[3] *Ibid.*, p. 60-61.

loi, la légitimité, la représentation, la souveraineté, le commun[1], le public, l'individu[2]…) ne sont donc pas mis de côté, mais au contraire articulés – voire subsumés[3] – au social.

Cette « expansion » du domaine de la politique trouve un écho fort dans l'un des slogans féministes les plus célèbres, à savoir « le personnel est politique ». Celui-ci est sujet à diverses interprétations, mais il rend compte d'un geste fondamental de mise en question d'un ensemble de découpages soutenus par les représentations, les pratiques sociales et le droit, qui tendent à évacuer les injustices faites aux femmes en dehors de la politique et donc à les nier comme telles[4]. Faire reconnaître certains objets ou domaines comme relevant du juste et de l'injuste peut notamment conduire à mettre en question la distinction entre (philosophie) morale[5] et (philosophie) politique. Or la philosophie sociale est née du fait de « l'abandon par la philosophie politique moderne de la réflexion éthique sur les conditions devant permettre des formes de vie bonne[6] » (la philosophie politique se concentrant alors sur les principes qui fondent un ordre institutionnel stable et légitime). Cette perspective éthique assumée par la philosophie sociale permet justement de penser la porosité qui existe entre morale et politique, la première étant irréductible à la seconde tout en lui étant subordonnée[7]. La diversité des dimensions de l'éducation fait qu'elle apparaît comme un objet dont la nature même est propice à l'articulation de ces différentes dimensions et approches. Le terme « éducation » désigne aussi bien un contenu, la forme d'un processus et des institutions[8], il articule des relations et des rapports qui relèvent du moral, du social et du politique.

---

[1] FISCHBACH F., « Comment penser philosophiquement le social ? », *Cahiers philosophiques*, 2013, n° 132, p. 7-20.

[2] La philosophie sociale serait fondamentalement holiste, d'après Franck Fischbach. Elle se soucierait de l'individu, mais dans un mouvement inverse à celui de la philosophie politique et de la philosophie morale. Les secondes partiraient de l'individu, alors que la première y parviendrait « au terme d'une focalisation progressive effectuée en partant du panorama de la nature elle-même, en passant par les sociétés humaines historiquement inscrites dans cette nature, et en parvenant finalement à telle société singulière prise à tel moment de son évolution. » (FISCHBACH F., *Manifeste pour une philosophie sociale*, *op. cit.*, p. 70.)

[3] La politique apparaît alors comme « une modalité spécifique de l'activité sociale elle-même », écrit Franck Fischbach. Ainsi, « La philosophie sociale ne sépare donc pas le social et la politique et, du coup, elle s'épargne aussi les vains efforts qu'il faut ensuite produire pour les mettre en rapport quand on a commencé par les séparer. » (*Ibid.*, p. 59.)

[4] Alison Jaggar analyse la façon dont le féminisme a bouleversé les réponses aux questions « Où, quand, qui, quoi, comment ? » qui fondent les théories de la justice : JAGGAR A.M. (dir.), *Gender and Global Justice*, Cambridge, Royaume-Uni, Polity Press, 2014, p. 2-7.

[5] Nous prenons le terme dans un sens très large, sans distinction par exemple avec celui d' « éthique » ; ces deux mots seront ainsi employés indifféremment dans le présent travail.

[6] FISCHBACH F., *Manifeste pour une philosophie sociale*, *op. cit.*, p. 42.

[7] GARRAU M., *L'importance de la vulnérabilité. Essai sur la signification et les implications de la catégorie de vulnérabilité dans la philosophie morale et politique contemporaine*, Non publiée, Paris Ouest – Nanterre – La Défense, Paris, France, 2011, p. 17.

[8] Nous retrouvons ici les trois principaux emplois du terme : l'éducation est à la fois processus d'éduquer, institution dans laquelle celui-ci est assuré, et un corps de savoirs et/ou de savoir-faire qu'on veut transmettre ou

Cette traversée des frontières fait qu'il est légitime de caractériser la philosophie sociale à partir d'une catégorie plus large, celle de la *philosophie pratique*[1]. Cela est d'autant plus juste que la revendication par la philosophie sociale de la prise de parti politique, contre la prétention à l'extériorité et à la neutralité, se traduit également par une « *intervention* théorique au sein d'un contexte social et politique précis[2] » (nous soulignons). C'est l'une des cinq thèses qui fondent la philosophie sociale, d'après Franck Fischbach : son inscription revendiquée dans la réalité sociale et historique n'est pas seulement celle de sa naissance (gage épistémologique), mais également celle de ses *effets* (orientation vers l'action) :

> une philosophie sociale est une philosophie pour laquelle est essentielle la question du rapport de la théorie et de la pratique, de l'articulation entre elle-même comme théorie et la pratique comprise non seulement comme possible mise en œuvre d'elle-même, mais aussi comme l'ensemble des autres pratiques sociales qui forment le contexte de la théorie[3].

Cette influence réciproque entre théorie et pratique se traduit notamment par le rapport que la philosophie entretient dans notre travail avec les formes de rationalité des sciences spécialisées, des pratiques sociales et des revendications des mouvements sociaux.

La philosophie sociale « reste » une philosophie, écrit Franck Fischbach, puisqu'elle fait plus que décrire ; elle évalue et critique une réalité sociale[4]. De même, la mise au jour des hypothèses implicites forcées par la défense de certaines positions ne vaudrait pas une heure de peine si elle ne permettait également de les évaluer, et éventuellement de les corriger ou de les remplacer[5]. Néanmoins, « évaluer et critiquer l'existant[6] » suppose d'être en mesure de « diagnostiquer ce qui ne va pas dans ce qui est[7] ». Et pour mener à bien cette tâche, la philosophie ne peut prétendre fonctionner en autarcie, en circuit fermé, sans se nourrir d'une « matière étrangère[8] ». Premièrement, pas de philosophie sociale sans sciences sociales ; celle-ci est « dès l'origine, dépendante de l'émergence de savoirs positifs qui prennent la société […] pour objet[9] ». La philosophie sociale s'élabore dans un rapport soutenu aux savoirs spécialisés de la sociologie, de l'anthropologie, de l'économie politique, etc.

---

qui a été effectivement transmis (DROUIN-HANS A.-M., *L'Éducation, une question philosophique*, *op. cit.*, p. 7.)

[1] FISCHBACH F., *Manifeste pour une philosophie sociale*, *op. cit.*, p. 67.

[2] *Ibid.*, p. 58.

[3] *Ibid.*, p. 66.

[4] *Ibid.*, p. 74.

[5] PETTIT P., « Why and How Philosophy Matters », *op. cit.*, p. 36.

[6] C'est la quatrième thèse qui définit la philosophie sociale selon Franck Fischbach (FISCHBACH F., *Manifeste pour une philosophie sociale*, *op. cit.*, p. 74.)

[7] C'est l'intitulé de la troisième thèse (*Ibid.*, p. 71.)

[8] Selon le fameux mot de Georges Canguilhem, « La philosophie est une réflexion pour qui toute matière étrangère est bonne, et nous dirions volontiers pour qui toute bonne matière doit être étrangère. » (CANGUILHEM G., *Le Normal et le pathologique*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2005, p. 7.)

[9] FISCHBACH F., « Comment penser philosophiquement le social ? », *op. cit.*, p. 63.

Deuxièmement, la philosophie sociale ne peut ignorer la « rationalité sociale[1] » qui se manifeste et s'exprime à travers les pratiques et les revendications des mouvements sociaux. Elle peut alors en être le relais critique[2]. C'est la raison pour laquelle le corpus de textes sur lequel nous travaillons est hétérogène et se compose aussi bien de textes scientifiques que de textes pratiques et/ou militants. Il s'agit pour nous de saisir des *théorisations*, avec l'idée que le travail spéculatif ou philosophique n'en a pas l'exclusivité, et qu'elles peuvent donc éclore dans d'autres lieux. Nous ne prétendons pas décrire des mouvements sociaux ou des politiques publiques, mais nous considérons que ces derniers charrient des théorisations normatives, que nous retrouvons dans divers discours. Néanmoins, c'est un questionnement qui guide et balise notre recherche, et non un corpus défini et délimité *a priori*[3].

En sciences de l'éducation, la philosophie travaille parmi les sciences humaines et sociales, telles que l'histoire, la psychologie ou la sociologie ; ses questionnements sont réactualisés par les résultats de ces disciplines mais elle « conserve une spécificité d'approche[4] ». L'épistémologie de la pluridisciplinarité telle qu'elle se construit en études féministes est peut-être davantage susceptible de mettre en question cette spécificité et, avec elle, les frontières disciplinaires[5].

Plan de la thèse

Notre point de départ est une interrogation sur la conception et le rôle de l'éducation dans les théorisations féministes – la formulation du problème qui constitue le *centre* de ce travail est l'objet de notre première partie, qui comprend deux chapitres. Cette formulation

---

[1] *Ibid.*, p. 75.

[2] C'est par exemple de cette façon que Nancy Fraser présente son travail de philosophe féministe : « ce que j'ai fait, c'est que j'ai conceptualisé les idées sous-jacentes qui étaient à l'œuvre dans les luttes et les revendications sociales. La théorie critique travaille sur plusieurs fronts : elle reflète à la fois la nature des problèmes sociaux et les formes de conflits et d'activismes. Une partie de ce travail consiste à identifier les différentes aspirations émancipatrices et potentiellement à participer à ces transformations. J'essaie de reconstruire d'une façon conceptuelle la grammaire des revendications de ces mouvements, d'inventer un langage qui puisse leur être utile – et ce, sans pour autant les fétichiser et les accueillir avec une admiration béate. » (FRASER N. et V. MOZZICONACCI, *Entretien avec Nancy Fraser (décembre 2012)*, http://villavoice.fr/entretien-avec-nancy-fraser/.)

[3] En ce sens, nous adhérons à la caractérisation de la démarche philosophique comme « exploration » telle qu'elle est revendiquée par Michèle Le Dœuff, qui fait qu'il est impossible « de s'inscrire dans un champ bien défini à l'avance » (LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet : des femmes, de la philosophie, etc.*, Paris, France, Seuil, 2008, p. 51.)

[4] DROUIN-HANS A.-M., *L'Éducation, une question philosophique*, *op. cit.*, p. 5.

[5] Ce que Michèle Le Dœuff juge être une « promesse » du féminisme : « Traditionnellement, la philosophie a fondamentalement pour souci la question de ses frontières, de ses bornes ou de ses limites, de sa différence avec tout le reste, ou de sa spécificité. Il y a donc, dans l'épistémologie féministe, quelque chose de plus qu'une simple interdisciplinarité – une promesse ou un avant-goût d'une philosophie qui ne se soucierait plus de la question de ses frontières ou de la hiérarchie de ses sujets. » (citée par GATENS M., « Polysemy, Atopia and Feminist Thought », M. DEUTSCHER (dir.), *Michèle Le Dœuff: Operative Philosophy and Imaginary Practice*, Amherst, États-Unis, Humanity books, 2000, p. 21.)

passe par la reconnaissance de la diversification de la pensée féministe et de son caractère relatif à un contexte historique, social et théorico-politique – elle suppose donc de mener un travail d'historicisation. Nous reprenons pour ce faire une scansion classique de l'histoire féministe, en analysant et confrontant les deux « vagues » féministes françaises au prisme de la question éducative. Une analyse des principaux paradigmes de celles-ci révèle que le féminisme libéral « première vague », avec sa grille de lecture individualiste, et le féminisme matérialiste « deuxième vague », avec son constructivisme social radical, succombent tous deux à une forme de substantialisme qui les conduit à occulter la relation qui existe entre individuel et social. La première vague se focalise sur les relations (inter)individuelles tandis que la deuxième vague raisonne uniquement à l'échelle des groupes pris dans les rapports sociaux ; or, penser la transformation sociale exige d'élucider le rapport qui existe entre ces deux dimensions. Lorsque l'éducation n'est pas conçue comme une transmission dont la cible serait un individu ou un groupe et dont il s'agirait de déterminer le contenu, mais qu'elle est redéfinie dans sa forme même en vue d'instituer de nouvelles modalités de relations, elle donne les moyens de penser ce rapport entre individuel et social.

À cette partie historico-philosophique succède, selon un plan analytique, une partie consacrée aux théorisations féministes contemporaines de l'éducation comme relation, c'est-à-dire comme pédagogie et/ou comme institution. Le premier chapitre de cette deuxième partie porte ainsi sur les pédagogies critiques féministes anglosaxonnes, qui se fondent sur une conception de la conscience comme « rapport à » et qui visent une conscientisation (ou « *consciousness raising* »). Ces pédagogies se heurtent néanmoins à deux écueils. Premièrement, elles tendent à décontextualiser la relation pédagogique en occultant son inscription dans des institutions – l'idée que « le personnel est politique » se traduisant alors par le fait que la pédagogie comme relation interpersonnelle suffit à la politisation. Deuxièmement, elles font de la conscientisation une unification, considérant que l'unité du sujet peut préexister à l'action politique elle-même, ce que met à mal une perspective intersectionnelle. Les deux chapitres qui suivent tirent les conséquences de ces deux écueils. Le deuxième chapitre le fait sur un mode reconstructif, en développant une réflexion féministe sur les institutions éducatives à partir des théories politiques de *care*. Le troisième chapitre le fait sur un mode critique, en pointant, à partir du féminisme post-structuraliste, les formes d'assujettissement qui peuvent être à l'œuvre dans les pédagogies critiques qui prétendent viser un sujet féministe unifié.

La troisième et dernière partie, de nature méta-théorique, revient sur les implications épistémologiques de notre démarche. Elle est l'occasion de statuer sur les traits d'un féminisme qui intègre les exigences philosophiques à partir de la question de la reconstruction. Inversement, il s'agit de penser une philosophie qui intègre les exigences féministes par l'intermédiaire d'une double ouverture sur les savoirs et sur l'imaginaire. Cette double exigence trouve sa synthèse dans un modèle que nous qualifions d'utopisme réaliste[1].

[1] Nous avons cherché à établir une liste exhaustive des ouvrages scientifiques publiés en français sur le thème « genre et éducation » depuis 2012 : CACOUAULT-BITAUD M. et G. COMBAZ (dir.), *La formation et le genre (Recherche & Formation n°69)*, *op. cit.* ; DEVINEAU S., *Le genre à l'école des enseignantes*, *op. cit.* ; MONNOT C., *De la harpe au trombone : apprentissage instrumental et construction du genre*, Rennes, France, Presses Universitaires de Rennes, 2012 ; MORIN-MESSABEL C., *Filles / garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, France, Presses universitaires de Lyon, 2013 ; MORIN-MESSABEL C. et M. SALLE (dir.), *À l'école des stéréotypes: comprendre et déconstruire*, Paris, France, L'Harmattan, 2013 ; ANGELOFF T. et N. MOSCONI (dir.), *Enseigner le genre (Travail, genre et sociétés, n° 31)*, Paris, France, La Découverte, 2014 ; ASSOCIATION NATIONALE DES ETUDES FEMINISTES, *Le Genre dans l'enseignement supérieur et la recherche : livre blanc*, Paris, France, La Dispute, 2014 ; COLLECTIF, *Mixité et éducation : question de genre ? (Cahiers Dynamiques, n°58)*, Toulouse, France, Érès, 2014 ; COLLET I. et C. DAYER (dir.), *Former envers et contre le genre*, *op. cit.* ; CONNAN-PINTADO C. et G. BEHOTEGUY (dir.), *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse (France 1945-2012)*, Bordeaux, France, Presses universitaires de Bordeaux, 2014 ; DEPOILLY S., *Filles et garçons au lycée pro : rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, France, Presses Universitaires de Rennes, 2014 ; DEVINEAU S., E. ANNOOT, et T. DEZALAY (dir.), *Formation, qualification, éducation, emploi : la construction du genre*, Mont-Saint-Aignan, France, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2014 ; HAUWELLE F., M.-N. RUBIO, et S. RAYNA (dir.), *L'Égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, Toulouse, France, Érès, 2014 ; SINIGAGLIA-AMADIO S. (dir.), *Enfance et genre : de la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*, Nancy, France, Presses universitaires de Nancy : Éditions universitaires de Lorraine, 2014 ; ESTRIPEAUT-BOURJAC M. et D. GAY-SYLVESTRE (dir.), *Mixité et éducation. Pratiques sociales et dimensions culturelles*, Limoges, France, Presses Universitaires de Limoges, 2015 ; GAMESS E., D. GROUX, G. LANGOUËT, et N. MOSCONI (dir.), *Inégalités entre sexes dans la famille, à l'école et au travail : approches comparées (Revue française d'éducation comparée, n° 13)*, Paris, France, L'Harmattan, 2015 ; JEANNET M. et V. TOURNIER (dir.), *Petites fabriques du genre. Identités, orientations et transformations sexuées en travail social (Le sociographe. Recherches en travail social, n° 49)*, Nîmes, France, Éditions Champ Social, 2015 ; SOHN A.-M., *La Fabrique des garçons. L'éducation des garçons de 1820 à aujourd'hui*, Paris, France, Textuel, 2015 ; BEAUVALET-BOUTOUYRIE S. et E. BERTHIAUD, *Le Rose et le bleu : la fabrique du féminin et du masculin*, Paris, France, Belin, 2016 ; BLANCHARD M., S. ORANGE, et A. PIERREL, *Filles + sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*, Paris, France, Éditions Rue d'Ulm, 2016 ; BRUNO P. et C. MONGENOT (dir.), *Genre et enseignement*, Paris, France, Armand Colin, 2016 ; DURIF-VAREMBONT J.-P., M.-C. GARCIA, P. MERCADER, et A. LECHENET, *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*, Toulouse, France, Érès, 2016 ; FASSA F., *Filles et garçons face à la formation : les défis de l'égalité*, Lausanne, Suisse, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2016 ; LECHENET A., M. BAURENS, et I. COLLET (dir.), *Former à l'égalité*, *op. cit.* ; ROGERS R. et P. MOLINIER (dir.), *Les Femmes dans le monde académique*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2016 ; BAUMANN A., *Les Inégalités hommes-femmes en question. Entre choix, éducation et rationalité*, Paris, France, L'Harmattan, 2017 ; BUISSON-FENET H. (dir.), *École des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, 2017 ; COLLET I., *L'École apprend-elle l'égalité des sexes ?*, Paris, France, Belin, 2017 ; JACQUEMIN M., D. BONNET, C. DEPREZ, et M. PILON (dir.), *Être fille ou garçon. Regards croisés sur l'enfance et le genre*, Paris, France, INED, 2017 ; MOSCONI N., *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*, *op. cit.*

PARTIE I.

DU SUJET SOCIAL INDIVIDUEL AU SUJET POLITIQUE COLLECTIF : DE L'EGALITE A L'EMANCIPATION PAR L'EDUCATION

De l'usage philosophique d'un modèle historique : les vagues comme cadre d'une réflexion théorique

L'image des « vagues » mobilisée pour décrire l'histoire des mouvements féministes aujourd'hui est largement répandue, y compris en dehors des discours féministes eux-mêmes. L'origine de celle-ci est mal connue[1], et elle semble avoir été formulée à propos et lors de la deuxième vague, qui (se) baptise alors (en lien avec) la précédente. L'expression « deuxième vague » apparaît ainsi en 1968 sous la plume de Martha Weinman Lear dans un article pour le *New York Times Magazine*[2] dans le but de décrire un mouvement qui se développe en Amérique du Nord depuis le début de la décennie. Si le terme est rapidement adopté par les militant·e·s états-unien·ne·s[3], son entrée dans le vocabulaire français, en particulier pour l'auto-nomination, ne semble pas immédiate – peut-être parce que les féministes français·es ont eu le sentiment de « jaillir du néant[4] », ignorant la marée qui les précédait. Petit à petit, l'expression semble avoir supplanté d'autres appellations, telles que « ancien » ou « nouveau » mouvement[5], peut-être rendues obsolètes dans leur binarité du fait de l'apparition d'une « troisième vague ». Ainsi on peut lire, sous la plume de l'historienne Michelle Perrot,

---

[1] L'historienne Christine Bard affirme dans l'introduction de *Le Féminisme au-delà des idées reçues* que l'image est utilisée pour la première fois par l'américaine Elizabeth Sarah en 1920 dans *Reassessments of « first wave »* (BARD C., *Le Féminisme au-delà des idées reçues*, Paris, France, Le Cavalier bleu, 2012.) Or, une recherche révèle que cette référence est un ouvrage de 1983, lui-même republication d'un numéro spécial de revue (*Women's Studies International Forum*) qui date de 1982 et pour lequel l'auteure en question a écrit une introduction intitulée « Towards a reassessment of feminist history ». Le fait que se trouvent dans ce numéro plusieurs articles utilisant l'expression « *first wave* » laisse penser que celle-ci est déjà employée à l'époque (SARAH E., « Towards a Reassessment of Feminist History », *Women's Studies International Forum*, 1982, vol. 5, n° 6, p. 519–524.) La spécificité et la nouveauté de la contribution d'Elizabeth Sarah – qui est une « réévaluation » comme le titre l'indique – semblait en fait résider dans la mise en question de l'insistance sur les ruptures pour penser l'histoire du féminisme, et les autres articles venaient critiquer la réduction de cette période à un paradigme d' « égalité des droits », idéal-type qu'avait établi Richard Evans dans son étude comparative – voir EVANS R.J., *The Feminists: Women's Emancipation Movements in Europe, America, and Australasia, 1840-1920*, Londres, Royaume-Uni, Croom Helm, 1977 ; OFFEN K., « Challenging Male Hegemony: Feminist Criticism and the Context for Women's Movements in the Age of European Revolutions and Counterrevolutions, 1798-1860 », S. PALETSCHEK et B. PIETROW-ENNKER (dir.), *Women's Emancipation Movements in the Nineteenth Century: a European Perspective*, Stanford, États-Unis, Stanford University Press, 2004, p. 11-32.

[2] LEAR M.W., « The Second Feminist Wave », *The New York Times Magazine*, 10 mars 1968, p. 24.

[3] C'est par exemple le cas de Shulamith Firestone, qui écrit, dès 1970, « Dans la perspective du féminisme radical, le nouveau féminisme n'est pas seulement le retour d'un important mouvement politique pour l'égalité sociale. Il s'agit de la deuxième vague de la révolution la plus importante dans l'histoire », FIRESTONE S., *The Dialectic of Sex : The Case for Feminist Revolution*, New York, États-Unis, Bantam Books, 1971, p. 15. En revanche, elle qualifie les féministes du début du XXe siècle de « *early movement* » ou « *pioneer movement* » et non de « *first wave* ».

[4] PICQ F., *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, Brest, France, Éditions-dialogues.fr, 2011, p. 31.

[5] On trouve par exemple l'appellation « néoféminisme » (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Article "Mouvements féministes" », H.S. HIRATA, F. LABORIE, H. LE DOARE et D. SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2004, p. 140.), utilisée notamment par Martine Chaponnière au début des années 1990, par distinction avec « mouvement initial » ou « mouvement historique » (CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*).

> dans l'espace-temps du XXe siècle occidental […] une périodisation […] dessine la logique d'un mouvement en deux phases – deux vagues – qui, avec des décalages, se retrouvent presque partout de manière analogue : la première « vague » revendique l'égalité des droits entre les sexes […]. La second vague des années 1960-1980, les « années Mouvement » de la Libération des femmes, s'attache bien davantage à l'autonomie du sujet-femme[1].

Elle conclut par une question : « Que sera la prochaine vague[2] ? » Aujourd'hui, cette image viendrait donc moins opposer l'ancien et le nouveau que manifester l'interrogation quant à une suite possible. L'expression « troisième vague » vient également des États-Unis, et c'est Rebecca Walker, féministe Noire, qui l'emploie pour la première fois en 1992 dans un article qui se clôt sur la phrase « Je ne suis pas une féministe du postféminisme. Je suis la Troisième Vague[3] ». Bien que cette vague prenne ses distances, comme nous le verrons, vis-à-vis de celle(s) qui la précède(nt), sa revendication marque le refus d'un positionnement qui considérerait le féminisme comme obsolète. On peut donc faire une lecture de cette métaphore qui insiste sur la continuité, mais il semble bien que ce soit l'idée de rupture qui ait été majoritairement retenue.

Que ce soit dans ses bornes temporelles ou dans son contenu idéologique, ce découpage est sujet à discussion, en particulier lorsqu'on appréhende le mouvement dans sa dimension internationale. Pour ne rien laisser de côté, on peut considérer que « la première [vague] émerge dans le seconde moitié du XIXe siècle et au début du XXe siècle » et que la seconde « débute dans le milieu des années 1960 et le début des années 1970[4] ». Toutefois, si l'on s'en tient au cas français, on peut avancer que la réappropriation du terme même de « féminisme » marque, si ce n'est une différence dans la nature des revendications, du moins une certaine réflexivité d'un mouvement[5] qui se comprend alors dans sa spécificité et qui prend de l'envergure[6]. Une partie de la première vague, au tournant du siècle (1900-1914), se voit ainsi qualifiée d' « âge d'or du féminisme[7] ». La fin de la Première Guerre semble être un repère pertinent pour marquer le terme de cette période particulièrement dynamique, mais on

---

[1] PERROT M., « Préface », É. GUBIN, C. JACQUES, F. ROCHEFORT, B. STUDER et M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *Le Siècle des féminismes*, Paris, France, Les Éditions de l'Atelier, 2004, p. 10-11.
[2] *Ibid.*, p. 13.
[3] WALKER R., « Becoming the Third Wave », *Ms.*, février 1992, Liberty Media for Women, New York, États-Unis, p. 41.
[4] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Article "Mouvements féministes" », *op. cit.*, p. 140.
[5] Comme le note Geneviève Fraisse, cette réflexivité est condition du collectif ; nous y reviendrons –« cet adjectif "féministe" avant de qualifier un individu, a été rendu nécessaire dans la langue française par l'émergence d'un événement social, d'une réalité collective et non plus seulement d'un geste individuel » FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, Paris, France, Gallimard, 2010, p. 428.
[6] L'apparition du terme est en elle-même le marqueur d'une étape, comme le note Florence Rochefort : « le mot "féminisme" répond […] bien à un changement qualitatif et quantitatif des mouvements pour les droits des femmes au tournant du siècle. Il présente alors l'avantage de la polysémie. » ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*, p. 671.
[7] PERROT M., « Préface », *op. cit.*, p. 10.

peut suivre un mouvement – bien qu'essoufflé, marqué par les échecs et « en crise[1] » – jusqu'à la Seconde Guerre. Pour la deuxième vague, la France est considérée comme relativement en retard ; le plus ancien de ses groupes est, d'après Françoise Picq, le FMA (Féminin, Masculin, Avenir), qui naît en 1967, mais qui est, « dans le tourbillon de Mai 68 », « microscopique[2] ». Ainsi l'année revendiquée comme « acte de naissance » est 1970, « après les États-Unis, la Grande-Bretagne, le Canada, les Pays-Bas, le Danemark, l'Allemagne[3]... » Quant à savoir où placer le terme de cette vague, la question semble plus épineuse que pour la précédente, notamment car elle engage l'existence ou la non-existence d'une troisième vague[4].

Nous reviendrons à plusieurs reprises sur la question du contenu idéologique des vagues avec davantage de précision, mais il est nécessaire de poser, même succinctement, un certain nombre de repères dès à présent à des fins de clarification méthodologique. La première vague est souvent appréhendée à partir des revendications pour les droits, et ce à juste titre, puisqu'elle « prend racine dans la pensée du droit des femmes des années 1850 et 1860[5] » et qu'elle « se détache de celle d'émancipation sociale et s'articule à un projet politique réformiste. Les partisans de l'égalité des sexes s'inspirent alors des courants libéraux et démocrates qui rétablissent la prédominance de la notion de droit au cœur de la pensée politique[6] ». Les différents mouvements s'enracinent dans une culture politique nationale, ce qui colore par exemple les revendications françaises d'une pensée républicaine égalitaire. Les premiers droits en ligne de mire ne sont pas les droits civiques, mais les droits civils : sont réclamés l'accès des femmes à l'éducation et à davantage de secteurs professionnels ainsi qu'une réforme du statut des épouses (notamment la libre disposition des biens et du salaire) – il s'agit d'abord pour elles d'être intégrées à la société civile. L'égalité politique et le droit de vote deviennent un enjeu plus tardivement, à partir des années 1900.

L'émergence du mouvement féministe français des années 1970 est moins à comprendre vis-à-vis de la vague précédente qu'en lien avec – mais également contre – les mouvements étudiants et les groupes d'extrême-gauche[7], dans le contexte d'une contre-culture

[1] BARD C., « La crise du féminisme en France dans les années trente », *Les cahiers du CEDREF*, 1995, nº 4-5, p. 13-27 (En ligne).
[2] PICQ F., *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, *op. cit.*, p. 14.
[3] *Ibid.*, p. 13.
[4] Les publications en français qui discutent cette question sont souvent québécoises ; compte tenu de la densité actuelle des échanges internationaux au sein de la recherche et du militantisme féministes, nous les mobiliserons car elles disent également quelque chose de la situation française.
[5] ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*, p. 671.
[6] *Ibid.*, p. 673.
[7] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Le féminisme des années 1970 », C. FAURE (dir.), *Nouvelle Encyclopédie*

dont l'un des thèmes est la dénonciation de la répression sexuelle ; « les nouveaux mouvements affichent leur rupture avec les associations féminines antérieures et en dénoncent les pratiques réformistes et paternalistes[1] » empreintes d'une pensée naturaliste, suivant en cela Simone de Beauvoir, qui écrit une vingtaine d'années plus tôt contre les groupes de femmes dont la stratégie consiste en une glorification de la féminité[2] et de la maternité. La critique est en effet plus féroce et s'attaque aux *racines* d'un système d'oppression des femmes, qui est baptisé « patriarcat » – elle est « radicale ». Cette radicalité prend des formes diverses – celle du matérialisme, qui dénonce l'exploitation de la classe des femmes ou celle du différencialisme, qui cherche à développer une culture féminine séparée et authentique – mais elle vient à chaque fois « réinterroger les domaines du politique[3] » en affirmant que le privé (ou le personnel) est politique.

La naissance d'une troisième vague féministe est inséparable de la question de la diversité au sein de la classe des femmes, diversité qui semblait avoir été minimisée dans la vague précédente par l'universalisation abusive de la situation de la femme blanche de classe moyenne. Si le terme est employé dans les années 1990, les militant·e·s états-unien·ne·s du *Black Feminism* avaient déjà souligné cet aspect problématique dans les années 1970-1980. Cette diversité, qui se manifeste notamment par la prise en considération de la « race[4] » (intersectionnalité[5]) et de la sexualité (*queer*[6]), vient multiplier les stratégies et éclater le sujet du féminisme ; en plus de la différence historique et de la différence politique, le féminisme doit à présent croiser une différence identitaire[7]. Sa théorie « se pense à l'heure des "post" » (postmoderne, post-structuraliste, postcolonial) qui « refusent la pensée dichotomique et binaire[8] », et notamment les pensées du pouvoir qui conçoivent la domination ou

---

politique et historique des femmes, Paris, France, Les Belles Lettres, 2010, p. 906‑957.

[1] *Ibid.*, p. 910.

[2] Dans cette partie, nous utilisons indifféremment les termes féminin/féminité et masculin/masculinité, bien que certains usages dans les théories féministes actuelles tendent à utiliser les premiers pour souligner une uniformité et les seconds pour renvoyer à une multiplicité (des féminités, des masculinités).

[3] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Article “Mouvements féministes” », *op. cit.*, p. 104.

[4] Nous faisons le choix d'indiquer le terme entre guillemets, pour marquer une distance avec les usages essentialisants et naturalisants de la notion ; le terme renvoie ici à un rapport social. Pour un parti pris typographique différent, voir BESSONE M., *Sans distinction de race ? Une analyse critique du concept de race et de ses effets pratiques*, Paris, France, Vrin, 2013, p. 10.

[5] CRENSHAW K.W., « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du Genre*, 2005, nº 39, p. 51-82.

[6] BOURCIER M.-H. et A. MOLINER, *Le féminisme*, *op. cit.*

[7] BUBECK D., « Feminism in Political Philosophy: Women's difference », M. FRICKER et J. HORNSBY (dir.), *The Cambridge Companion to Feminism in Philosophy*, Cambridge, Royaume-Uni et New York, États-Unis, Cambridge University Press, 2000, p. 185-224.

[8] LAMOUREUX D., « Y a-t-il une troisième vague féministe ? », *Cahiers du Genre*, 2006, HS n°1, p. 59-61.

l'émancipation de façon unilatérale et totalisante. Ainsi, la notion de genre y renvoie moins à une réalité à abolir qu'à des identités plastiques à faire proliférer.

La pertinence du découpage en vagues – même si celui-ci est encore souvent mobilisé, en particulier à des fins de vulgarisation[1] mais également dans des textes scientifiques[2] – a été critiquée par un certain nombre de chercheur·se·s – notamment d'historien·ne·s – en particulier lorsqu'il s'agit de déterminer les contours d'une « troisième vague » contemporaine[3]. Les insuffisances pointées de ce modèle peuvent être résumées en deux points principaux. Le premier tient au caractère douteux d'une séparation, voire d'une opposition, entre les époques du féminisme. Cette critique a pu être formulée aussi bien au sujet de l'écart admis entre la première et la deuxième vague[4] qu'à propos de celui qui distinguerait la deuxième et la troisième vague[5]. Une continuité est ainsi invoquée, tant du point de vue de l'existence même d'associations et de militantes, qui feraient le lien entre ces époques, que du point de vue idéologique, où les différences en termes de revendications et de modèles politiques ne seraient pas aussi marquées qu'on a pu initialement l'affirmer. Les ruptures identifiées témoigneraient plutôt de lacunes historiographiques sur ce qui se produit entre les vagues, mais également sur ce qui se produit pendant celles-ci : ainsi la nouveauté des aspirations de la deuxième vague vis-à-vis de la première ou de la troisième vis-à-vis de la deuxième serait à relativiser : « le féminisme contemporain prolonge les attendus du féminisme du XIXe siècle, à savoir l'individuation du sujet démocratique et économique, de la citoyenne et de la travailleuse, mais il ajoute avec force la question de l'autonomisation de la sexualité féminine[6] ».

Cette minimisation de l'originalité des positionnements « suivants » est directement liée au deuxième point sur lequel porte la critique, à savoir le fait que la division en vagues tend à uniformiser, du point de vue idéologique, les générations. Ainsi, apparaîtraient nouvelles des revendications qui en réalité avaient déjà été formulées, au moins de façon embryonnaire,

[1]On retrouve par exemple cette partition dans des ouvrages introductifs tels que BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.* ; BOURCIER M.-H. et A. MOLINER, *Le féminisme*, *op. cit.*

[2] FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *Clio*, 1997, n° 5, p. 217-238 (En ligne) ; MOSCONI N., « Mai 68 : le féminisme de la "deuxième vague" et l'analyse du sexisme en éducation », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2008, vol. 41, n° 3, p. 117-140.

[3] BLAIS M., L. FORTIN-PELLERIN, È.-M. LAMPRON, et G. PAGE, « Pour éviter de se noyer dans la (troisième) vague : réflexions sur l'histoire et l'actualité du féminisme radical », *Recherches féministes*, 2007, vol. 20, n° 2, p. 141‑162.

[4] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Article "Mouvements féministes" », *op. cit.*

[5] LAMOUREUX D., « Y a-t-il une troisième vague féministe ? », *op. cit.*

[6] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Article "Mouvements féministes" », *op. cit.*, p. 140.

mais qui tendaient à être ignorées (par exemple parce qu'elles étaient issues de courants minoritaires) : « une typologie pensée en termes de vagues réduit, dévalorise et évacue la complexité ainsi que la diversité des idées qui parcourent l'histoire et l'actualité du mouvement féministe[1] ». De nombreux travaux s'attachent à souligner la pluralité des positionnements politiques et théoriques de chaque vague[2] – les dénominations et les critères de classifications varient toutefois grandement et sont loin de faire consensus (bourgeoises/socialistes, radicales/réformistes/modérées, conjugaison avec d'autres courants…). Nous sommes particulièrement sensible à cette dimension plurielle des pensées féministes : une typologie en courants d'idées, sans être contraignante ou déterminante pour analyser les discours spécifiques comme ceux portant sur l'éducation, doit croiser la division en « vagues », et ce d'autant plus que le féminisme contemporain tend à faire coexister des modèles qui se sont construits au fur et à mesure de l'histoire[3]. De même qu'il serait inexact de cantonner certains courants à certains moments de l'histoire du féminisme – en les jugeant dépassés ou disparus – considérer qu'*une* époque équivaut à *une* théorie féministe serait réducteur. Du fait de l'histoire diachronique et réflexive d'un féminisme qui construit un héritage et dialogue avec lui-même, ces deux dimensions – chronologique et théorique – ne sont pas des variables indépendantes. Toutefois, le fait que chaque moment du féminisme s'ancre dans le contexte discursif d'une époque, dans l'esprit du temps qui lui est contemporain – souvent pour en déceler les paradoxes et les contradictions[4] – permet d'identifier des « accents », des contours plus saillants que d'autres.

La question de la part d'innovation de chaque vague est plus brûlante encore lorsqu'il est question de la troisième, car le questionnement historique se double ici de conflits politiques. Certain·e·s chercheuses/eurs admettent une coupure entre le tournant du siècle et les années 1970, mais pas entre années 1970 et années 1990 : « on ne peut pas aussi clairement distinguer le féminisme de la troisième vague de celui de la deuxième que l'on peut distinguer celui de la deuxième de celui de la première vague[5] » ; « S'il y a une troisième vague, elle recouvre en large partie la deuxième[6] ». En effet, contrairement aux

[1] BLAIS M., L. FORTIN-PELLERIN, È.-M. LAMPRON, et G. PAGE, « Pour éviter de se noyer dans la (troisième) vague », *op. cit.*, p. 141.
[2] BARD C., *Les Filles de Marianne : histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris, France, Fayard, 1995.
[3] Karen Offen considère ainsi que l'opposition « d'alors/à présent » est tout aussi réductrice que les catégories plus complexes mais anhistoriques : OFFEN K., « Defining Feminism: A Comparative Historical Approach », *Signs*, 1988, vol. 14, nº 1, p. 133.
[4] SCOTT J.W., *La Citoyenne paradoxale : les féministes françaises et les droits de l'homme*, Paris, France, Albin Michel, 1998, p. 17.
[5] LAMOUREUX D., « Y a-t-il une troisième vague féministe ? », *op. cit.*, p. 57.
[6] BAILEY C., « Making Waves and Drawing Lines: The Politics of Defining the Vicissitudes of Feminism »,

représentant·e·s de la première vague, les militant·e·s des années 1970 sont toujours présent·e·s sur la scène féministe et les revendications de ruptures par rapport à leur mouvement prennent parfois une tournure d'accusation. Démarquer la troisième vague semble ainsi relever davantage d'une problématique directement politique que d'un débat historiographique, comme cela a pu être le cas entre première et deuxième vague : si la deuxième vague semblait s'être construite dans une certaine ignorance de la première[1] – en se proclamant « année zéro » de la libération des femmes[2] – la troisième semble plutôt se percevoir au prisme de l'opposition. Cette volonté de distinction, qui fait de certaines causes – et peut-être de certain·e·s militant·e·s, le personnel étant politique – des « dépassé·e·s » est donc source de division : ainsi, niant tout sentiment de nostalgie, Martine Chaponnière et Silvia Ricci Lempen, écrivent au début de leur ouvrage introductif que

> Le « mouvement féministe » est aujourd'hui complètement éclaté. Ainsi, une partie des militantes continuent à se préoccuper de thèmes « classiques » tels que la représentation féminine en politique, mais d'autres s'en fichent comme de leur première chemise, privilégiant des thèmes nouveaux, notamment ceux issus de la mondialisation et de l'immigration de masse[3].

Elles reconnaissent que « le féminisme n'a jamais été unitaire[4] » mais que le XXIe siècle est marqué par « un véritable *boom* de la pensée féministe[5] », effervescence théorique qui, selon elles, ne génère pourtant pas – et peut-être freine – un élan collectif fort. Le reproche de sophistication théorique excessive fréquemment formulé à l'égard des représentant·e·s de la troisième vague – notamment du fait de ses liens avec le postmodernisme et de son ancrage dans un « tournant linguistique » qui contribuerait à négliger les conditions matérielles d'existence – renvoie également au diagnostic d'une fracture entre le « féminisme militant » et le « féminisme universitaire ». Avec l'essor des études de genre depuis les années 1970[6], s'élèvent des inquiétudes quant à l'institutionnalisation de la lutte, qui émousserait sa dimension critique et serait synonyme de dépolitisation. Les féministes « de la troisième vague » se défendent d'une telle dérive, arguant au contraire que leur positionnement est non

---

Hypatia, 1997, vol. 12, n° 3, p. 18.

[1] C'est ce qui fait dire à Françoise Picq, historienne et militante du MLF, que « le mouvement naissant ne se connaît pas d'histoire » PICQ F., *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, *op. cit.*, p. 13.

[2] *Libération des femmes, Année Zéro. Numéro spécial de la revue Partisans n°54-55*, Paris, France, Maspero, 1970.

[3] CHAPONNIERE M. et S. RICCI LEMPEN, *Tu vois le genre ? Débats féministes contemporains*, Lausanne, Suisse, Éditions d'en bas, 2012, p. 11-12.

[4] *Ibid.*, p. 13.

[5] *Ibid.*, p. 14.

[6] BERGER A., « Traversées de frontières : postcolonialité et études de "genre" en Amérique », *Labyrinthe*, 2006, n° 24, p. 11-37.

seulement plus subversif, mais également plus en prise avec les sujets réels et minoritaires dans leur diversité identitaire[1].

***

S'il nous importe de garder à l'esprit les termes du débat pour manier le modèle des vagues avec précaution, notre objet ici n'est pas l'histoire du féminisme en tant que telle. Il ne s'agit en effet ni de chercher à rendre compte d'une chronologie, ni de déterminer les ruptures ou les continuités. Les vagues ne sont pas, dans cette étude, une scansion qui viserait à rendre compte d'une ressaisie empirique. Elles nous fournissent en revanche un cadre méthodologique pour formuler une analyse logique de la place et de la conception de l'éducation au sein de la pensée féministe, cette analyse permettant elle-même de poser la question de la constitution du sujet du féminisme. Les deux vagues apparaissent alors comme deux propositions aussi nécessaires que contradictoires pour penser ce sujet. Avant de préciser les termes de cette lecture, nous voudrions justifier plus avant le choix de cette approche historico-théorique au regard de notre matériau.

Il ne fait aucun doute que l'enchaînement des idées ne constitue pas un ordre « à part » et qu'il est profondément marqué par les contextes historiques et sociaux ; mais il n'en reste pas moins qu'il présente une relative autonomie qui appelle une analyse propre. L'existence d'une théorie donnée peut ainsi s'expliquer à travers un certain nombre de *causes*, qu'une analyse généalogique – sociologique et/ou historique – serait en mesurer de déterminer ; cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de théories politiques comme les théories féministes, puisque celles-ci ont des visées transformatrices qui dépendent directement de conditions sociales et institutionnelles. Toutefois, à ces contraintes externes se mêlent des contraintes internes, qui sont de nature épistémologique. Ce sont sur ces *raisons*, qui sont également déterminantes dans l'enchaînement de l'ordre idéel, que porte notre étude. Si, en fait, les causes et les raisons se mêlent et interfèrent, en droit, leur distinction a valeur heuristique. Sans nier les liens entre les termes dans lesquels sont formulés les problèmes et leur contexte matériel, il est toutefois possible de prendre au sérieux la dimension rationnelle de leurs articulations et de l'évaluer en tant que telle. Autrement dit, il s'agit de rendre compte de l'exercice de la raison dans la formulation d'un problème – en l'occurrence d'un problème politique. C'est un travail de clarification, visant à mettre au jour les conceptions implicites qui conditionnent la description et la prescription portées par les différents modèles, mais

[1] BOURCIER M.-H. et A. MOLINER, *Le féminisme*, *op. cit.*

également un travail d'évaluation. Pour procéder à cette explicitation-évaluation, il nous a semblé nécessaire de respecter une distinction chronologique. En effet, afin de confronter ces façons de répondre au problème du sujet du féminisme par le biais de l'éducation, il importait de traiter séparément deux moments *historiquement* distincts. Si le contexte historique et social n'est pas notre objet, choisir une partition qui en tienne compte permet de dégager d'autant mieux l'ordre qui nous intéresse, celui des rationalités, et de poser un problème proprement philosophique. Partir d'une distinction en époques ou vagues contribue, au sein de chaque moment, à rendre compte de conceptions, certes variées, mais qui viennent répondre à des questionnements formulés au sein d'un cadre qui reste commun.

La distinction en vagues que nous adoptons ne vise donc pas une logique diachronique, l'articulation entre les deux vagues étant pour nous un problème philosophique et non historique. Notre travail d'historicisation est synchronique, et ce parti pris s'explique notamment par les spécificités de notre objet. En effet, l'hiatus en termes de générations et de transmission entre ces deux vagues fait qu'il semble pertinent de les considérer distinctement et de s'intéresser davantage à leur articulation avec le contexte politique qui leur est contemporain[1]. La réflexivité tardive du mouvement féministe sur sa propre histoire nous conduit à penser que la méconnaissance des militant·e·s de la deuxième vague quant aux travaux et actions de leur·e·s prédécesseur·e·s se manifeste dans leur théorisation. Ainsi, les textes féministes français de la deuxième vague rendent davantage compte de l'état des institutions et des débats sur l'éducation des années 1970[2] que de tentatives de compréhension et d'interrogation des écrits des militant·e·s féministes des années 1900. Les inflexions dans les positionnements sur ce sujet précis sont ainsi moins à comprendre comme la critique explicite et directe des revendications de la génération précédente que comme l'effet de changements dans les institutions elles-mêmes (ainsi les prises de position sur la coéducation/mixité sont évidemment marquées par le fait que celle-ci est marginale au début du siècle mais qu'elle se généralise dans les années 1960) et comme le reflet des outils de la pensée politique et sociale de l'époque. C'est parce que la question de l'éducation (au sein du féminisme, mais également de façon plus générale) connaît un tournant en France, qu'au modèle fort de la IIIe République succède, à la fin des années 1960, une critique profonde et décisive, et parce que le féminisme s'inscrit dans cette périodisation qui le dépasse, qu'il est

[1] Cet ancrage est prégnant au point que Françoise Picq caractérise son mouvement comme « groupe gauchiste » parmi d'autres des années 1970 : PICQ F., *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, *op. cit.*, p. 31.
[2] FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*

pertinent de raisonner en termes de vagues. Si le féminisme est « marginal[1] » à plusieurs égards (quantitativement, mais également en tant qu'il bouscule l'orthodoxie), il ne s'élabore pas à l'écart du contexte discursif majoritaire, hors des discours « réels ou possibles[2] ». Cette image des vagues nous permet donc de mesurer l'écart entre les modèles de la première et de la deuxième génération, modèles qu'il est alors possible de ressaisir philosophiquement comme deux réponses à un même problème, celui du sujet du féminisme dans l'éducation.

C'est au nom du même impératif d'analyse philosophique – et non historique – que ne succède pas à ce premier moment consacré aux deux vagues françaises une partie consacrée à une « troisième vague ». Il n'est pas question pour nous de statuer sur la pertinence et la consistance de cette dernière – et son absence dans notre cadre d'analyse ne prétend pas dire quoi que ce soit de l'histoire du féminisme. Dans la mesure où la distinction[3] entre le féminisme comme pensée (la théorie politique, la conception de la société, la perspective critique sur le monde) et le féminisme comme mouvement (mouvement social des femmes, organisation collective) est tenable, notre objectif n'est pas de nous interroger sur les liens historiques qui font le second, mais bien sur les conceptualisations qui caractérisent le premier. Nous nous en tenons donc aux constats que nous énoncerons à présent au sujet de la place « historique » du féminisme d'aujourd'hui. Celui-ci semble être le moment du féminisme le plus réflexif (il s'agit véritablement de la génération qui se pense dans une histoire, avec et contre ses prédécesseur·e·s) et qui, par conséquent, mobilise un éventail de modèles politiques et théoriques de la façon la plus explicite, la plus étendue et la plus approfondie, tout en revendiquant ou en refusant des filiations théoriques et politiques. La coexistence de modèles nouveaux et de modèles hérités du passé caractérise ce moment – là où les deux précédentes vagues faisaient davantage « se succéder » des paradigmes. Pour nous frayer un chemin dans cette diversité, nous chercherons moins à établir une classification qu'à identifier les enjeux éducatifs à partir desquels les positionnements se diffractent. Cette cartographie de problèmes éducatifs précis est d'autant plus indispensable que nous quitterons l'histoire du féminisme français vers des débats récents qui existent notamment outre-Atlantique – les différences dans les dénominations se mêlant aux échanges internationaux, il importe de travailler à partir de questions précises et non de « titres » et de « catégories » statiques. Nous reviendrons sur la légitimité d'un tel détour, mais celle-ci découle là encore du

[1] Sa marginalité vient précisément du fait qu'il est un point d'entrée par les paradoxes, les incohérences et les contradictions de la « "grande" scène politique » SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 19.
[2] FOUCAULT M., *Naissance de la clinique*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2005, p.xiii.
[3] GERHARD U., « Concepts et controverses », *op. cit.*

fait que notre démarche n'est pas historique mais philosophique, et qu'elle porte donc avant tout sur le travail des concepts, travail lié à une ambition normative de transformation des pratiques.

Parce que nous partons des questions qui sont spécifiquement posées par l'éducation, les classifications élaborées par les historien·ne·s, les politistes et les sociologues pour distinguer les différents courants féministes seront mobilisées de façon critique. En effet, ces typologies émanent d'un regard global, et la stylisation est une conséquence nécessaire de ces approches générales. Elles ont une pertinence en tant qu'elles identifient des similitudes et des oppositions fondamentales entre les modèles de société portés par les pensées féministes ; toutefois, pour un sujet précis comme celui de l'éducation, elles méritent d'être relativisées voire contredites à certains endroits. Nous verrons ainsi comment des modèles aux présupposés radicalement distincts peuvent avoir des conséquences similaires en matière d'éducation. Ces rapprochements inattendus révèlent des éléments déterminants sur leurs postulats. Notre travail s'inscrit donc au cœur d'une tension entre deux pôles : d'une part, la retranscription d'une variété théorique dans le féminisme – qui implique par exemple de ne pas en rester au modèle « majoritaire » d'une époque – et, d'autre part, le suivi de rationalités sur une question spécifique, qui peut venir en brouiller les frontières en révélant des convergences.

Formulation de la question du sujet du féminisme à partir de l'éducation

La première et la deuxième vague portent toutes deux l'idée qu'un certain sujet du féminisme est le sujet d'une éducation. Qu'il s'agisse du sujet à viser pour que la situation des femmes soit enfin juste ou du sujet hérité et dont la situation est injuste, l'éducation semble être ce par quoi l'un ou l'autre advient. Le problème semble donc se réduire à la question du *contenu* de cette éducation, afin d'obtenir l'un plutôt que l'autre. Pourtant, à partir du moment où l'éducation est conçue comme ce qui détermine les qualités d'une substance, elle devient prisonnière d'une antinomie dont les deux propositions contradictoires sont instanciées par les deux vagues féministes.

La première vague pense majoritairement l'éducation à partir des femmes comme individus – l'individu à présupposer pour exiger l'égalité des droits et l'individualisme comme idéal anthropologique se construisant tour à tour en opposition ou à partir de la

situation sociale des femmes. Entre refus et embrassement de cette condition, cette façon de poser le problème rejoue le dilemme entre « universalisme » et « différencialisme ».

La deuxième vague conçoit quant à elle une éducation qui se réduit à une socialisation : plus que produisant le social, elle est produite par le social. Elle ne peut donc être le point de départ d'une construction autre, étant elle-même déterminée. En thématisant séparément le sujet produit par la domination et celui portant l'émancipation, cette perspective rend toutefois impensable le passage de l'un à l'autre.

Chaque vague révèle l'impensé de l'autre vague. En raisonnant en termes d'identité individuelle (« différente » ou « égale »), la première vague tend à occulter le fait que les individus sont pris et définis dans des relations et des régularités sociales qui font que ces identités sont toujours relatives. En localisant le changement du côté des femmes comme individus, elle le réduit à l'alternative « être une femme » ou « ne pas être une femme », deux issues qui sont toutes deux intenables dans la mesure où l'ordre social reste inchangé. À l'inverse, par son constructivisme radical, la deuxième vague réduit l'individu à un simple résultat de mécanismes sociaux qui le dépassent, et elle n'entrevoit donc qu'un mouvement descendant, celui de la socialisation. L'ordre de la transformation est donc calqué sur celui de la reproduction, du collectif vers l'individuel. Le premier étant « toujours déjà là », son élaboration reste une énigme.

Qu'elle implique la transmission d'une identité individuelle qui serait en elle-même gage d'égalité ou d'inégalité ou qu'elle soit réduite à une socialisation qui n'est que le résultat d'une reproduction ou d'une émancipation, l'éducation est, dans les deux cas, envisagée comme ce qui va agir sur une substance.

Chaque vague reste donc prisonnière d'une échelle, alors que la transformation exige justement le passage d'une échelle à une autre. Dans les deux cas, le changement est pensé comme qualité d'un substrat dont la nature est individuelle *ou* collective mais qui ne peut être individuelle *et* collective. Cela a pour conséquence une conception univoque de l'articulation de l'individuel et du social. À travers leur conception de l'éducation, on constate que leur pensée du sujet s'élabore aux dépens de l'un ou l'autre des deux termes que sont l'individuel et le social. Qu'il s'agisse du féminisme libéral « première vague » avec sa grille de lecture individualiste ou du féminisme matérialiste « deuxième vague » avec son constructivisme social radical, chaque modèle semble, à sa façon, succomber à une forme de substantialisme qui omet une dimension de la relation qui existe entre l'individuel et le social. Cela a pour

conséquence une pensée individualiste ou une pensée « sociologiste » de l'éducation, chacune passant, à sa façon, à côté de la dimension politique de cette dernière.

L'éducation ne peut déjouer cette antinomie qu'à partir du moment où elle prend pour objet non une substance mais des *relations*. Or, cette possibilité, qui est envisagée à la marge des deux vagues, implique une reconfiguration profonde du sujet du féminisme. Tout d'abord, elle conduit à distinguer un sujet social (qui se définit par sa place dans les rapports qui font la société, ce sur quoi porte le changement exigé par le féminisme) d'un sujet politique du féminisme (qui se définit par son pouvoir et son action sur les rapports sociaux).

Le paradoxe est que ni l'un ni l'autre ne renvoie à un ensemble qui serait « les femmes ». En effet, la réflexion menée au sein de la première vague sur l'éducation sexuelle et la coéducation montre que cette définition comme ensemble est insuffisante pour caractériser le sujet social du féminisme ; le féminisme ne peut avoir pour seul objectif de changer la place des individus femmes dans la société. De plus, les expériences militantes de la deuxième vague, en particulier de la sororité, montrent qu'elle est également inadaptée pour penser le sujet politique ; le sujet de *l'action* féministe ne se confond pas avec « les femmes », groupe hérité car *produit* par un rapport social.

La nécessité de prendre les relations pour objet de l'éducation, au vu des apories de la première comme de la deuxième vague, nous permet de préciser la formulation de notre problème, à savoir celui de la constitution du sujet du féminisme. Si le sujet social est ce qui est à changer, il ne peut être seulement les individus femmes, ce à quoi aboutit l'analyse des paradoxes de la première vague ; ce sont les relations, qui impliquent par conséquent également les hommes, qui doivent changer. Cela conduit alors à se demander en quoi consiste le sujet non pas pris dans ces relations mais susceptible d'agir sur elles, en l'occurrence le sujet politique. Ce que nous montre la deuxième vague, c'est que celui-ci doit être collectif. Cependant, ce collectif ne peut être pensé comme quelque chose de donné ou d'hérité : là encore, sa constitution suppose une certaine pratique des relations. L'éducation semble alors viser une autre forme de relation entre les femmes. Mais pour ce faire, ce sont les *relations éducatives* elles-mêmes qui doivent être redéfinies. Ainsi, les termes de la question de la transformation par l'éducation changent : de l'enjeu de la détermination du *contenu* de l'éducation, qui aurait permis d'obtenir un certain sujet social, on passe à celui de de sa *forme*, qui permet la constitution d'un sujet politique. L'opposition entre les deux vagues est donc celle d'un mouvement dialectique dans lequel on passe de la transformation entendue comme

visée *directe* d'un sujet social individuel, à la transformation entendue comme visée *indirecte* de ce sujet, qui nécessite d'en passer par la constitution d'un sujet politique collectif, sujet susceptible d'agir sur le social.

Tout en reconnaissant que « La permanence de la mission pédagogique des féministes donne à réfléchir[1] », il nous semble donc que l'omniprésence de ce thème au sein du féminisme est le témoin privilégié de renouvellements profonds, que ce soit dans les termes de ses revendications, dans sa conception du changement ou plus fondamentalement dans sa définition du sujet. La grammaire dans lequel se formule la lutte féministe mute, et l'éducation – qui est une façon spécifique de penser la transformation, le passage de ce qui est à ce qui doit être – le manifeste.

Saisir le sujet sur lequel porte l'éducation implique d'abord de déterminer le statut de l'éducation elle-même. Sa définition ainsi que son rôle évoluent, cette évolution n'étant pas sans lien avec celle, plus générale, de la façon dont est pensée la société. De même qu'une pensée féministe ne peut être considérée comme étant « à part » des différentes conceptions politiques et sociales de son époque, une pensée de l'éducation doit être envisagée dans une vision plus large, celle qui porte sur la société dans son ensemble et qui détermine son vocabulaire. Il est ainsi frappant de constater que le passage de la première à la deuxième vague semble être, vis-à-vis de l'éducation, le passage de l'optimisme au pessimisme. Alors que l'éducation est le lieu d'un espoir pour les féministes de 1900 – étant ce sur quoi portent les revendications les plus précoces, ce qui fait consensus, etc. –, elle devient, aux yeux des militantes des années 1970, l'objet d'une critique massive et systématique. D'un regard prospectif qui considère que chausser les lunettes de l'éducation revient à voir les possibles, on passe à un regard rétrospectif qui perçoit, à travers l'éducation, la manifestation d'un système injuste pour les femmes. Qu'elle soit synonyme d'égalité possible ou de domination réelle, l'éducation est toujours au centre des préoccupations, et on pourrait faire l'hypothèse que cela revient, dans les deux cas, à lui accorder un pouvoir considérable. Nous défendons toutefois une thèse différente, qui vise à considérer que le statut même de l'éducation subit, entre les deux vagues, un bouleversement profond. La première vague se caractérise par un paradigme libéral dans lequel les individus sont premiers *ontologiquement* et font la société. En son sein, l'éducation y apparaît donc comme un « point de départ » : elle est première *chronologiquement* dans l'histoire des vies individuelles, et, en tant que telle, elle est donc

[1] KÄPPELI A.-M., « Scènes féministes », *op. cit.*, p. 592.

première *génétiquement* dans la constitution de la société. En revanche, la deuxième vague, parce qu'elle s'élabore selon un modèle holiste, voire structuraliste, considère que l'éducation individuelle est moins une source qu'une manifestation. Dans l'ordre des causes, elle est donc en bout de chaîne, ce qui la rend intéressante à observer parce qu'elle exprime un ordre social, mais sans grand intérêt au plan des actions transformatrices. Sous la permanence de la *thématique* de l'éducation se joue donc en réalité une *mutation du statut* de cette dernière, directement déterminé par la conception de la société qui encadre la pensée féministe. Seule la prise en considération de ce bouleversement permet de comprendre un contraste qui, autrement, apparaîtrait tout à fait paradoxal. La première vague se montre prolixe en projets éducatifs alors qu'elle maintient l'idée d'une nature féminine, tandis que la deuxième vague, qui consacre l'idée de construction sociale pour penser « la femme », est particulièrement avare en reconstructions alternatives.

Les différents termes de notre question doivent toujours être envisagés relativement à leurs contextes théoriques et les uns par rapport aux autres. Il n'y a pas de conception figée à partir de laquelle on pourrait évaluer les autres : ni l'éducation, ni le sujet du féminisme, ni la transformation ne peuvent être posés *a priori*. Cependant, leurs évolutions sont cohérentes. Notre entrée étant l'éducation, il faut donc prendre soin de déterminer de quelle éducation il est question et sa définition, puisque l'illusion d'une essence fixe de l'éducation, qui serait la même pour 1900 et 1970, nous conduirait à ne pas saisir certains bouleversements fondamentaux. L'approche analytique, qui porte sur les articulations internes de la pensée éducative, ne peut donc être adoptée qu'*après* avoir fait un travail synthétique. C'est la raison pour laquelle, dans chaque chapitre, nous déterminerons d'abord le rôle attribué à l'éducation au sein du cadre théorique socio-politique dans lequel se développe la pensée féministe étudiée, pour, ensuite, en venir aux hypothèses sur les femmes présupposées par cette conception de l'éducation. Pour le premier moment, nous mobiliserons fréquemment les travaux qui replacent le discours féministe dans son contexte historique. Le second temps portera sur le détail de différents projets féministes en matière d'éducation. Toujours avec l'appui de travaux historiques, il s'agira de commenter plus avant, cette fois, les sources primaires : ouvrages, articles, brochures, comptes rendus de congrès[1] produits par le féminisme. Il est en effet nécessaire d'en passer par l'analyse de la lettre même des textes pour plusieurs raisons. D'abord, car cela permet de complexifier le travail de synthèse

[1] Les congrès féministes du tournant du siècle sont une représentation assez fidèle de l'état des débats et de leur évolution, puisqu'ils sont « indispensables pour resserrer les rangs et donner corps au mouvement lui-même » ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*, p. 682.

préalable, travail qui ne permet de saisir l'éducation que dans son « extension » et qui tend à homogénéiser le sens que celle-ci prend pour le féminisme. La lecture directe des textes relèverait d'une approche en « compréhension », permettant de mettre en valeur les pistes politiquement originales, qui n'entrent pas forcément dans une typologie plus globale et historique des mouvements. Ensuite, parce que le suivi longitudinal des argumentations révèle des aspérités, des hésitations, voire des contradictions qui sont autant de signes de moments cruciaux, au sens étymologique, entre différents partis pris politiques et théoriques. Entrer dans le détail des sources primaires permet de passer d'une vision de modèles complets qui coexistent à une vision des tensions qui les traversent et les mettent en discussion.

Chapitre 1. Première vague.

Une éducation pensée à partir de l'égalité des droits individuels

Des féminismes …

Comme nous l'avons évoqué précédemment, considérer la première vague féministe française[1] comme idéologiquement homogène serait une erreur[2]. Les historien·ne·s soulignent que dès les débuts – et en particulier à partir de 1890 – il n'y a pas *un* mais *des* féminismes, notamment du fait de leur conjugaison avec d'autres courants de pensée et des publics variés auxquels ils s'adressent[3]. Toutefois, lorsqu'il s'agit d'établir une classification pour décrire cette diversité, les critères et les repères varient. Les contours des groupes et des tendances sont difficiles à déterminer car les limites du mouvement féministe lui-même sont loin d'être évidentes. Christine Bard parle ainsi d'une « nébuleuse » : il est presque aussi délicat de distinguer féministes des non-féministes que les tendances féministes entre elles. Ainsi, pour la première frontière, le critère de « l'adhésion au principe de l'égalité des sexes n'est pas suffisant[4] » puisque bon nombre de figures et d'associations l'approuvent sans être féministes (Georges Clémenceau et le pape Benoît XV se prononcent en faveur du vote des femmes !). De fait, « aucun texte fondateur ne garantit l'orthodoxie du féminisme[5] » et l'histoire du terme même explique son usage lâche, qui qualifie des phénomènes très disparates, avec pour conséquence la multiplication des épithètes. La spécificité du féminisme comme culture politique se double de croisements avec d'autres courants de la IIIe République[6] (libéralisme, républicanisme, socialisme, nationalisme, etc.). Les démarches de définition de soi et des autres des militant·e·s de l'époque, qui expriment une volonté forte de distinction (incarnée par la multiplication des associations), viennent compliquer la tâche : « sur le seul territoire français, il existait de nombreux féminismes, désignés ou auto-désignés comme tels : le

---

[1] Et cela est d'autant plus vrai si on adopte l'échelle européenne, voir ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*.

[2] Une erreur historique, mais également une erreur politique, affirme Christine Delphy. Considérer le féminisme comme un tout dans lequel les courants (par exemple les « maternalistes » et les « radicales », étiquettes anachroniques mais pratiques) veulent « au fond » la même chose, mais procèdent différemment, occulte le fait qu'il s'agit de projets adverses et contradictoires : DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, Paris, France, Syllepse, 2009, p. 41.

[3] Leur « coloration » dépend ainsi de l'alliance avec le spiritualisme, le néomalthusianisme, le christianisme, etc. voir ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*

[4] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 22.

[5] KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche : le féminisme sous la Troisième République*, Paris, France, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques : Des Femmes, 1989, p. 22.

[6] ZANCARINI-FOURNEL M., *Histoire des femmes en France : XIXe-XXe siècle*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 44.

féminisme "familial", "intégral", "chrétien", "socialiste", "bourgeois", "radical" ou "masculin[1]" », les catégories en question manifestent un désir d'indépendance et d'exclusion mais ne sont pas forcément le reflet de divergences politiques profondes[2].

La distinction entre « féminisme bourgeois » et « féminisme socialiste », qui a longtemps été utilisée, a été fortement critiquée par certain·e·s historien·ne·s, notamment parce que le premier membre du couple porte la marque d'un discrédit et que cette dénomination reprend ainsi sans la remettre en question une caractérisation qui émanait de ses détracteurs/rices[3]. Dès après la Commune, une partie des socialistes marxistes considèrent en effet que « les revendications féministes sont […] des solutions purement "bourgeoises" ou "libérales" (c'est-à-dire attachées principalement aux droits civils et civiques, avec une allusion péjorative à leur caractère réactionnaire) qui ne s'attaquent pas à la domination et à l'exploitation capitaliste[4] ». Certes, le mouvement au début du siècle est essentiellement composé de femmes issues de la petite et moyenne bourgeoisie, mais la qualification même du positionnement politique comme « bourgeois » est douteuse, notamment lorsqu'on prend en considération les combats menés pour les ouvrières, les mères pauvres et les institutrices[5]. De plus, même les féministes d'inspiration « socialistes » sont accusé·e·s d'être des ennemi·e·s de classe et de diviser le mouvement[6].

Le qualificatif de « féminisme réformiste » – voire « réformateur[7] » – est moins orienté et plus opératoire parce qu'il renvoie plus clairement à des conceptions politiques et à des moyens d'actions différents (qui sont également une stratégie, celle des « petits pas »). Toutefois, si on le retrouve sous la plume de plusieurs chercheur·se·s[8], il n'est pas pour autant

---

[1] OFFEN K., *Les féminismes en Europe, 1700-1950*, *op. cit.*, p. 248.

[2] OFFEN K., « Defining Feminism », *op. cit.*, p. 128-129.

[3] FRAISSE G., « Singularité féministe. Historiographie critique de l'histoire du féminisme en France », M. PERROT (dir.), *Une histoire des femmes est-elle possible ?*, Marseille, France, Rivages, 1984, p. 190-204 ; KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.* ; PICQ F., « Qu'est-ce que le féminisme bourgeois? », *Stratégies des femmes*, Paris, France, Tierce, 1984, p. 391-406.

[4] OFFEN K., *Les féminismes en Europe, 1700-1950*, *op. cit.*, p. 255.

[5]« Qu'il y ait peu d'ouvrières ne saurait surprendre, bien qu'il ne faille pas sous-estimer l'effort en direction des syndicats et les contacts établis lors de telle campagne ou de tel congrès. […] On ne saurait pour autant parler de féminisme "bourgeois", qualificatif péjoratif de la part de ceux et de celles qui l'employaient pour le disqualifier. Les couches moyennes salariées, notamment les institutrices, actives sur tous les fronts, ont nourri le féminisme » écrit Michelle Perrot dans sa préface à l'ouvrage de Laurence Klejman et Florence Rochefort : KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 17.

[6] ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*, p. 682.

[7] STUDER B. et F. THEBAUD, « Entre histoire et mémoire », É. GUBIN, C. JACQUES, F. ROCHEFORT, B. STUDER et M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *Le Siècle des féminismes*, Paris, France, Les Éditions de l'Atelier, 2004, p. 36.

[8] Voir par exemple COVA A., *Féminismes et néo-malthusianismes sous la IIIe République : « la liberté de la maternité »*, Paris, France, L'Harmattan, 2011 ; PERROT M., « Préface », *op. cit.* ; RIPA Y., « Les féministes aiment-elles le sexe? », *L'Histoire*, 2003, nº 277, p. 52.

consensuel. Ainsi, Maïté Albistur et Daniel Armogathe, dans leur ouvrage paru en 1977, utilisent l'adjectif « réformiste » pour qualifier l'ensemble du féminisme de 1871 à 1945 – ce qui laisse penser qu'il s'agit, si ce n'est d'un mouvement homogène, au moins d'une stratégie majoritaire. D'après les auteur·e·s, sous ce nom commun qui désigne « la conquête de droits formels[1] » se trament en réalité des scissions, puisque l'« acte de naissance » du féminisme de cette période serait donné par le marxisme et que « la recherche d'une voie plus radicale » pour la suite est « inconsciemment […] suscitée[2] » par le mouvement. Des travaux plus récents et plus détaillés ont ainsi confirmé que le terme ne peut qualifier qu'une partie des militant·e·s. Cette caractérisation devient alors relative : les réformistes sont tel·les relativement à ceux et celles à qui elles et ils s'opposent. Cette relativité rend la cartographie fluctuante, et un journal féministe comme *La Fronde,* par exemple, est « jugé trop bourgeois par les socialistes, trop révolutionnaire par les bourgeois, trop sérieux pour les Parisiens, trop parisien pour la province[3] » affirme sa fondatrice, Marguerite Durand (1864-1936). Ainsi, les tendances que Christine Bard qualifie de « réformistes » semblent parfois renvoyer à celles que Laurence Klejman et Florence Rochefort caractérisent comme « radicales ». Ce décalage s'explique en partie par le fait que ces historiennes ne traitent pas de la même période (Laurence Klejman et Florence Rochefort travaillent sur la période 1889-1914 tandis que Christine Bard étudie les mouvements à partir de 1914). De plus, au cours de la vague, les groupes gagnent ou perdent en influence et l'ensemble des positionnements évolue.

Laurence Klejman et Florence Rochefort considèrent donc que le mouvement se structure en deux tendances : « l'une privilégie l'action pour l'obtention des droits civils et peut être définie comme "modérée", l'autre place la revendication des droits civiques en tête de son programme et fait figure de "radicale[4]" ». Le fait que le critère de cette partition recoupe la différence entre droits civils et droits civiques[5] a une importance toute particulière pour la question de l'éducation, notamment pour déterminer si le changement social est un préalable ou une conséquence du changement politique. Cette question est source de débats, et Florence Rochefort note qu'en dehors du féminisme de Grande-Bretagne, « le choix des priorités stratégiques entre droits civils et droits politiques a longtemps divisé les rangs entre 1880 et

[1] ALBISTUR M. et D. ARMOGATHE, *Histoire du féminisme français : du Moyen Âge à nos jours*, Paris, France, Des Femmes, 1977, p. 339.
[2] *Ibid.*, p. 340.
[3] Citée par SULLEROT É., *La Presse féminine*, Paris, France, Armand Colin, 1963.
[4] KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 66.
[5]Ce critère vaut pour la France mais ne saurait être généralisé ; ainsi Florence Rochefort évoque les travaux de Mary Nash qui montrent que le suffragisme n'est pas « radical » dans une Espagne marquée par l'anarchisme au tournant du siècle (ROCHEFORT F., « Réflexions à propos de l'histoire du féminisme », A.-M. SOHN et F. THELAMON (dir.), *L'Histoire sans les femmes est-elle possible ?*, Paris, France, Éditions Perrin, 1998, p. 201.)

1900[1] ». C'est par exemple ce sujet qui est au cœur du clivage entre le Congrès des œuvres et institutions féminines et le Congrès du droit des femmes qui se tiennent tous deux en 1889. Comme nous le verrons, le statut de l'éducation dans les revendications est révélateur de la façon dont est pensé l'ordre des changements. La différence entre les modéré·e·s (tendance la plus florissante) et les radicaux·ales est décrite par Laurence Klejman et Florence Rochefort qui affirment que les premièr·e·s

> ont en commun de refuser la politique du tout ou rien et tiennent à donner l'image d'un féminisme raisonnable et prudent […] la plupart […] tentent d'estomper les différences entre les sexes en proposant l'égalité juridique. D'autres, sans renoncer à lutter pour les droits, les appréhendent surtout comme un moyen pour les femmes de s'épanouir pleinement dans leur spécificité et font de la différence des sexes un atout pour le devenir de l'humanité[2].

Les représentant·e·s de la mouvance radicale ont une stratégie différente,

> qui ne consiste pas seulement à mettre les droits politiques en tête du programme mais aussi à porter par tous les moyens, même les plus bruyants, la question des femmes sur la place publique […]. L'image de femme qu'ils proposent est celle d'une citoyenne virtuellement égale à l'homme, déjà prête à user intelligemment des droits qu'elle revendique. Hubertine Auclert réussit à donner corps à ce nouveau courant offensif, provocateur, extrémiste[3].

Ces précisions semblent davantage renvoyer à des différences de moyens d'action et de stratégies qu'à des objectifs bien distincts[4]. D'autres sensibilités seront par la suite évoquées, en particulier les « philanthropes », qui semblent être modéré·e·s parmi les modéré·e·s, ou les féministes socialistes, radicaux/ales parmi les radicaux/ales.

La typologie proposée par Christine Bard établit quant à elle trois tendances[5]. Premièrement, « une "avant-garde" radicale, révolutionnaire, très minoritaire, [qui] revendique une égalité totale qui implique de profonds bouleversements des rôles sexuels[6] » – les prises de position de ces militant·e·s sur la sexualité[7] ne sont pas sans rappeler la

---

[1] ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*, p. 683.
[2] KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 66.
[3] *Ibid.*, p. 75.
[4] Et ce d'autant plus que, quelques pages plus loin, Florence Klejman et Laurence Rochefort notent bien que le suffragisme dans la position radicale « n'est pas indéfectible » et que le processus égalitaire que ces féministes appellent n'est pas synonyme d'abandon de la différence féminine (*Ibid.*, p. 88).
[5] À noter que dans d'autres textes, Christine Bard réduit la typologie aux deux premières tendances, accentuant ainsi l'opposition entre radicale et réformiste. Les figures de la première sont qualifiées d' « intégrales », de « rebelles », qui ne se contentent par de « l'intégration des femmes dans la Cité » tandis que celles de la seconde sont sur un « mode défensif » dans lequel il s'agit de « sauvegarder le droit au travail ou la paix ». Toutefois, cette division est « plus accentuée à Paris qu'en province », et il existe des rassemblements « éphémères […] mais réellement unitaires » transcendent « le clivage entre les positions familialistes traditionnelles des féministes de droite et des positions féministes laïques et individualistes. » BARD C., « La crise du féminisme en France dans les années trente », *op. cit.*, en ligne.
[6] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 22.
[7] Comme nous le verrons à propos de l'éducation sexuelle, la sexualité est un point de repère assez consistant pour opérer des distinctions entre les sensibilités ; voir notamment COVA A., *Féminismes et néo-malthusianismes*

deuxième vague, qui consistera précisément en une « radicalisation[1] ». Elles sont par ailleurs souvent anticapitalistes, révolutionnaires et pacifistes[2] ; parmi elles, Madeleine Pelletier (1874-1939), Nelly Roussel (1878-1922) et Hélène Brion (1882-1962). Deuxièmement, on trouve « une tendance réformiste, majoritaire, représentée par les grandes associations féministes, [qui] milite pour l'amélioration progressive de la condition des femmes et concentre ses efforts sur les réformes juridiques[3] » – les associations les plus anciennes en font partie : l'Union française pour le suffrage des femmes, le Conseil national des femmes françaises, la Ligue française du droit des femmes, pour les plus importantes – l'historienne note que celle-ci s'aligne sur les mœurs politiques « masculines » et reste profondément attachée aux valeurs de la République[4]. Enfin, troisièmement, « une tendance modérée, essentiellement suffragiste et politiquement conservatrice, [qui] se constitue dans les années 1920[5] » existe, représentée par exemple par l'Union nationale pour le vote des femmes – le suffragisme n'est donc pas un critère exclusif de la tendance réformiste, et il faut peut-être voir entre les deux dernières tendances une nuance d'accent et d'époque[6]. D'après Christine Bard, des classifications telles que droite/centre/gauche ou individualisme-égalitariste/relationnel ne sont pas adaptées au contexte français car « la plupart des militantes refusent de trancher entre ces deux logiques[7] ». Toutefois, il nous semble intéressant de mobiliser ces catégories en les confrontant au travail de Karen Offen[8] précisément pour identifier cette hésitation, qui s'avère centrale dans la définition de l'éducation. En les superposant à cette typologie, Christine Bard évoque également les « femmes socialistes » (et non les féministes socialistes) ; celles-ci constituent moins un groupe à part entière que des individualités qui cherchent à intégrer les revendications féministes au sein du socialisme. Entre celui-ci et le mouvement féministe réformiste, leur position est celle du tiraillement permanent, et c'est également dans ce contexte que se développe l'épouvantail du « féminisme bourgeois ». Faut-il, comme l'exigent Louise Saumoneau (1875-1950) et Suzanne Lacore (1875-1975), interdire toute collaboration avec les féministes réformistes non socialistes, ou

sous la IIIe République, *op. cit.*

[1] CHAPERON S., « La radicalisation des mouvements féminins Français de 1960 à 1970 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 1995, vol. 48, nº 1, p. 61-74.

[2] BARD C., *Les Femmes dans la société française au 20e siècle*, Paris, France, Armand Colin, 2003, p. 92.

[3] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 22.

[4] BARD C., *Les Femmes dans la société française au 20e siècle*, *op. cit.*, p. 89.

[5] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 22.

[6] Ainsi, Martine Chaponnière, qui étudie les mouvements féministes à la même époque en Suisse, cartographie plutôt quatre grandes « options » : le féminisme moral, le féminisme pédagogique (fondés tous deux sur la philanthropie et l'humanitaire), le féminisme syndical et le féminisme suffragiste : CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*.

[7] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 22.

[8] OFFEN K., « Defining Feminism », *op. cit.*

comme le demandent Hélène Brion (1882-1962) et Marguerite Martin, construire une « "solidarité féminine" interclassiste[1] » ? La question est difficile et engage, pour le dire de façon anachronique, une pensée de l'articulation et de l'intersection des rapports sociaux et de la priorité des luttes, dont Madeleine Pelletier a une conscience aiguë : « le féminisme ne saurait être en réalité ni bourgeois ni socialiste, car il n'est pas un parti de classe mais un parti de sexe[2]. »

… dont le dénominateur commun est la question des droits

Si l'on retient qu'au sein de cette prolifération des points de rassemblements existent – éphémères, stratégiques, efficaces – points que certain·e·s considèrent comme des aboutissements et des fins en soi[3], d'autres comme des étapes et des compromis[4], il semble que ceux-ci s'articulent presque toujours avec la question des droits. En dehors de quelques militant·e·s radicales à la sensibilité anarchiste[5] ou, à l'autre bout du spectre, certain·e·s philanthropes et certain·e·s chrétien·ne·s[6], la lutte pour les droits est omniprésente. S'il fallait dessiner un nuancier des tendances, on pourrait considérer que les droits sont l'enjeu qui en traverse le plus, en concédant bien sûr que son statut change (moyen ou fin) ainsi que son contenu (droits civils ou droits civiques). Selon la façon dont celui-ci s'articule aux autres revendications, il s'inscrit dans des projets politiques très différents mais porte avec lui des conceptions, notamment anthropologiques, déterminantes. Notre premier moment, consacré au statut de l'éducation au sein de la première vague, doit donc faire porter l'analyse sur son articulation avec la question des droits, ces derniers apparaissant comme un « centre de gravité » à partir duquel on peut évaluer les différents positionnements. Si les droits civils sont une fin en soi et les droits civiques inenvisageables ou au contraire, si les droits civils sont considérés comme le minimum requis et les droits civiques comme une simple étape, le rôle – et par conséquent le contenu – de l'éducation exigée par les féministes n'est pas le

[1] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 39.
[2] Citée dans *Ibid.*
[3] KÄPPELI A.-M., « Scènes féministes », *op. cit.*, p. 591.
[4] SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 201.
[5] Voir COVA A., *Féminismes et néo-malthusianismes sous la IIIe République*, *op. cit.*
[6] Le congrès des œuvres et institutions féminines de 1889 ne prend ainsi pas position sur la question des droits civils et s'oppose fermement aux droits politiques (KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 84.). Mais cela ne signifie pas pour autant que la sensibilité catholique soit incompatible avec le suffragisme : les exemples de Marie Maugeret et Jeanne Chenu montrent le contraire, et une partie de la droite, voire de l'extrême droite se positionne en faveur du vote des femmes pour la même raison que celle qui fait la réticence de certain·e·s Républicain·e·s, à savoir qu'il est probable que celles-ci donneront leur voix aux partis cléricaux (voir notamment ROSANVALLON P., *Le Sacre du citoyen*, Paris, France, Gallimard, 1992.

même. Il n'est ainsi pas anodin que l'importance accordée à la question de l'éducation varie au cours de la première vague tout comme la nature des droits exigés par les féministes.

Distinguer et articuler droits et éducation

Cette centralité des droits est déterminante dans la formulation des revendications et dans l'anthropologie politique qui sous-tend toute la pensée féministe de la première vague. Il n'est donc pas possible de comprendre le rôle accordé à l'éducation sans prendre en compte son articulation avec les revendications concernant les droits. La façon dont est conçue la notion même de « droit » – conditionné ou absolu, moyen ou fin, selon le lien ou l'absence de lien envisagé entre le civil et le civique – engage des choix ontologiques et politiques sur l'articulation entre individuel et social, et par là, détermine la place de l'éducation dans l'ordre de la transformation. Cela ne signifie pas pour autant que les visées de l'éducation et les visées des droits soient d'emblées cohérentes et compatibles, au contraire ; mais leurs frictions sont révélatrices des présupposés quant à ce qu'est, ou n'est pas, la transformation.

Si la question des droits est centrale, celle de l'éducation est précoce. Il s'agit de l'une des premières – si ce n'est la première – revendication féministe et cette primauté dit quelque chose des priorités féministes. Parce que l'éducation est d'abord et surtout envisagée comme ce qui va donner aux femmes une autre place dans la société, elle fait partie d'un « lot » de revendications relativement stable, avec le travail et les droits civils, qui visent le sujet social. Or, le rapport qui existe entre ce sujet social et le sujet politique, porteur de droits civiques, n'a rien d'évident. Qu'ils soient articulés ou disjoints, ce rapport reste problématique. Si le sujet politique est pensé à partir du sujet social, alors l'éducation devient une condition pour l'accès au premier par l'intermédiaire du second. Or, l'idée d'un droit *conditionné* ne va pas de soi et peut avoir pour effet la temporisation de l'accès à ce droit. La condition, ce qui est censé permettre l'accès, devient alors un obstacle, et est synonyme de conservation dans un état pré-politique, de confinement dans le social. L'autre conception du sujet politique, qui se fonde au contraire sur l'abstraction du sujet social – qui pose l'égalité comme principe précisément parce que les particularités, notamment la condition sociale, doivent être ignorées – construit un modèle d'individu qui rend difficile la formulation des revendications féministes.

C'est pourquoi la grille de lecture individualiste portée par l'approche en termes de droits mérite d'être analysée de près. Quel est l'individu des droits ? S'agit-il d'un individu abstrait ? D'un individu situé socialement ? La dimension descriptive n'est pas complètement

séparée de la dimension prescriptive. L'individu auquel l'institution s'adresse est l'individu valorisé ; ici, c'est l'individualisme compris comme idéal anthropologique, politique et moral qui se construit également. C'est pourquoi déterminer ce qui est valorisé dans l'individu(alisme) permet de comprendre les choix en matière d'éducation. Toutefois, si le rôle et le contenu de l'éducation sont fortement corrélés à la pensée des droits, il n'en reste pas moins que *la question que l'éducation pose au sujet de la transformation n'est pas la même que celle des droits*. Si le cadre des droits traduit l'enjeu de l'égalité en une question « fermée » – car il pose une référence sur laquelle on va ou non s'aligner (faut-il ou non exiger les *mêmes* droits ?) – celui de l'éducation rend possible la mise en question de cette référence même.

C'est la raison pour laquelle notre propos n'est pas de faire l'histoire d'une éducation, mais bien plutôt de dégager les définitions implicites qu'elle charrie : de la « nature humaine », de la « féminité » et de la « masculinité ». Quelles sont ses hypothèses sur l' « individu » d'une part, et sur l'injustice faite aux femmes – qui engage la nature des changements politique et/ou social – d'autre part ? Nous voudrions montrer que la pensée éducative féministe manifeste une tension entre un « différencialisme et un « universalisme » *mais qu'elle ne s'y réduit pas*. Celle-ci étant souvent présentée comme *le* dilemme féministe par excellence, montrer comment la réflexion féministe sur l'éducation la déjoue permet d'en revendiquer au contraire le caractère relatif.

I. L'éducation des femmes leur donne-t-elle droit aux droits ?

1. La fin de l'éducation : améliorer la condition sociale des femmes

L'éducation : une exigence précoce, primordiale et prioritaire

Bien que « les visages du féminisme [soient] multiples et qu'il [soit] vain de chercher un moment fondateur[1] », il semble légitime d'avancer que les premiers pas du féminisme à la fin du XIXe siècle se font sur le terrain de l'éducation[2]. Cette revendication est formulée tellement tôt que certain·e·s féministes considèrent que la cause est déjà « gagnée » à la fin du XIXe siècle[3]. La sociologue Andrée Michel considère que parmi les thèmes qui font la conscience féministe occidentale du début du XXe siècle, certains existent depuis le Moyen Âge, et notamment l'idée « que les différences entre hommes et femmes proviennent non pas de la nature, mais de l'éducation différente des deux sexes et que l'accès des filles à l'instruction doit les préparer à assumer tous les rôles interdits par la société[4] ». La philosophie des Lumières a entre temps accentué ce lien entre progrès et influence positive de l'éducation, et c'est là un de ses héritages pour le féminisme. Ainsi, l'auteure du manifeste qui fonde le premier groupe féministe français[5], André Léo (1824-1900), crée une Association pour l'amélioration de l'enseignement des femmes en 1866. Ce n'est pas propre à la France puisque, « Dans la plupart des pays européens, la revendication pédagogique précède toutes les autres revendications féministes[6] ». Cette ambition est cohérente avec la tendance « réformiste » de la plupart des mouvements. En effet, la question de l'éducation peut être présentée comme le prolongement des réflexions républicaines (dont le souci est toutefois bien plus la laïcité que la condition féminine, nous le verrons) – ou plus conservatrices, sur la fonction sociale de la femme comme mère éducatrice[7], « rôle civilisateur », pour être ensuite amenée vers des considérations plus audacieuses sur les compétences professionnelles et l'indépendance économique qui peut en découler. Anne-Marie Käppeli résume ainsi cette stratégie :

Tout se passe comme si, dans le projet de la société bourgeoise, l'omission d'un statut politique

---

[1] KÄPPELI A.-M., « Scènes féministes », *op. cit.*, p. 575.
[2] *Ibid.*, p. 591.
[3] FRAISSE G., « La petite fille, sa mère et son institutrice (Les femmes et l'école au XIXe siècle) », *Les Temps Modernes*, 1976, n° 358, p. 1959-1988.
[4] MICHEL A., *Le Féminisme*, *op. cit.*, p. 77.
[5] RIOT-SARCEY M., *Histoire du féminisme*, Paris, France, La Découverte, 2002, p. 52.
[6] KÄPPELI A.-M., « Scènes féministes », *op. cit.*, p. 591.
[7] Les historiennes américaines Seth Koven et Sonya Michel parlent de « féminisme maternaliste » pour désigner la stratégie qui consiste à transformer la maternité, fonction privée, en une fonction publique : KOVEN S. et S. MICHEL, « Womanly Duties: Maternalist Politics and the Origins of Welfare States in France, Germany, Great Britain, and the United States, 1880-1920 », *American Historical Review,* 1990, vol. 95, n° 4, p. 1076-1108.

> et économique pour la femme ne laissait aux féministes qu'un domaine où prendre leur revanche : celui de l'éducation. Elles exploitent ainsi le pouvoir qui leur est conféré "par nature" et elles font de l'éducation le premier travail professionnel[1].

Cela vaut pour le statut d'institutrice[2] mais plus largement pour la reconnaissance du travail d'éducation des mères. Dans un contexte où les moyens d'action sont limités, l'éducation semble être « la panacée » pour combattre les inégalités[3].

Précoce également est la lutte pour les droits civils, elle aussi ancienne – Louise Labbé (1524-1566) protestait déjà contre la « mort civile » de la femme[4] – et conséquente avec un projet réformiste. Depuis 1804, le Code civil (« Code Napoléon ») a défini la femme mariée comme mineure qui dépend de son mari, le chef de famille. Ainsi Maria Deraismes (1828-1894), bien qu'elle « ne cherche pas à bouleverser l'ordre social[5] » l'attaque vivement, et signe un manifeste publié dans *Le Droit des femmes* (journal de Léon Richer [1824-1911]) dans lequel trente-huit femmes – dont André Léo et Louise Michel (1830-1905) – réclament les droits civils, le droit à l'instruction et le droit au travail. Toutefois, « des nuances d'opinion séparent les partisans de l'égalité : les unes privilégient l'éducation, d'autres la priorité aux droits civils[6] ». L'ordre des changements et les stratégies peuvent ainsi varier, mais ces deux questions se posent simultanément au moment où naît la « première vague » et le lot éducation-travail-droits civils forme un tout cohérent. « Permettre l'éducation des femmes et leur admission dans les territoires masculins, en particulier dans le domaine professionnel, et réformer les codes civils, et notamment le statut des femmes mariées assujetties à leur époux, sont des objectifs prioritaires[7] ». Il s'agit donc d'abord d'élaborer un projet d'intégration des femmes à la société civile.

Les revendications pour les droits civiques sont plus tardives. Pourtant, c'est un sujet qui a connu des précédents : les « femmes de 1848 », par exemple, mais la période – l'Ordre moral et la réputation de « Pétroleuses » de la Commune pour les femmes qui veulent s'engager politiquement – rend difficile sa formulation. Face au souvenir encore brûlant de la

---

[1] KÄPPELI A.-M., « Scènes féministes », *op. cit.*, p. 592.

[2] L'institutrice est l'une des principales « figures féministes » de la première vague : BODIN M. et D. KARNAOUCH, *L'Institutrice : une féministe militante de la Belle Époque*, Paris, France, L'Harmattan, 2012 ; KOLLY B., « La mère, la directrice, la pédagogue et la lectrice : de l'utilisation du sexe comme variable pédagogique chez Pauline Kergomard », *Recherches en Éducation*, 2013, nº 16, p. 124-131.

[3] KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 54-55.

[4] MICHEL A., *Le Féminisme*, *op. cit.*, p. 77.

[5] RIOT-SARCEY M., *Histoire du féminisme*, *op. cit.*, p. 53.

[6] *Ibid.*

[7] ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*, p. 674.

Commune, pour être audible, le féminisme doit être prudent. Au Congrès international du droit des femmes en 1878 – le premier, pour la France comme pour l'étranger – il n'est par conséquent pas question d'évoquer les droits politiques. Hubertine Auclert, qui en a été exclue et qui ne peut livrer sa communication sur le sujet, la publiera sous le titre « Le droit politique des femmes : question qui n'est pas traitée au Congrès international des femmes[1] ». Ce n'est qu'au tournant du siècle que le droit au suffrage devient « le pivot principal de la lutte féministe[2] ». Là encore, il est possible de distinguer des stratégies. Suffragistes et suffragettes ont le même objectif mais des moyens d'action différents : les premièr.e.s sont modéré.e.s dans leurs actions (pétitions, articles, congrès) tandis que les secondes usent de moyens plus violents et spectaculaires[3] (comme les Anglaises). Hubertine Auclert incarne cette seconde tendance à travers des actions d'éclat telles que sa grève publique de l'impôt ou son boycott du recensement en 1881. La première restera malgré tout la principale en France, en particulier après 1908.

Les thèmes retenus pour les différents congrès féministes entre 1878 et 1913 sont de bons indicateurs pour déterminer si certaines questions sont audibles ou inaudibles, brûlantes ou tièdes[4]. Suivant la liste dressée par Maïté Albistur et Daniel Armogathe, reprise en partie à Marie-Hélène Zylberberg-Hocquard[5], nous en retenons neuf[6] :

- Congrès international du droit des femmes (juillet – août 1878)
- Congrès français et international du droit des femmes (juin 1889)
- Congrès international des œuvres et institutions féminines (juillet 1889)
- Congrès général de sociétés féministes (mai 1892)
- Congrès féministe international (avril 1896)
- Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines (juin 1900)
- Congrès international de la condition et des droits des femmes (septembre 1900)
- Congrès national des droits civils et du suffrage des femmes (juin 1908)

[1] KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 56.
[2] KÄPPELI A.-M., « Scènes féministes », *op. cit.*, p. 59.
[3] ZANCARINI-FOURNEL M., *Histoire des femmes en France*, *op. cit.*, p. 42.
[4] KLEJMAN L., « Les congrès féministes internationaux », *Mil Neuf Cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1989, nº 7, p. 71-86.
[5] ZYLBERBERG-HOCQUARD M.-H., *Féminisme et syndicalisme en France*, Paris, France, Anthropos, 1978.
[6] Nous laissons de côté le Congrès national des femmes catholiques de 1900, qui n'est pas retenu par la plupart des historien·ne·s, et le Congrès du travail féminin de 1907, qui « n'est pas exactement un congrès féministe » *Ibid.*, p. 129.

- Dixième[1] congrès international des femmes – œuvres et institutions féminines – droits des femmes (1914)

D'après la liste des sujets d'action et des revendications établie par les historien·ne·s, les congrès qui se penchent le plus sur la question de l'éducation sont : le premier, en 1878, le Congrès général de sociétés féministes de 1892, et les deux grands congrès de 1900. D'après Laurence Klejman et Florence Rochefort, la disparition de la section « éducation » au deuxième Congrès français et international du Droit des femmes de 1889 s'explique par la loi Camille Sée, qui a répondu à certaines attentes (nous y reviendrons[2]). Il est clair qu'après 1900, la question passe au second plan, au profit de celle des droits (le discours introductif de Jeanne Deflou au congrès de 1908 explique clairement que puisqu'il a fallu sérier les revendications, le thème de l'éducation a été laissé de côté du fait de sa complexité et de ses effets à longue échéance, alors que les réformes du ressort du législateur ont un impact immédiat).

***

Une grande partie de la pensée féministe de la première vague concernant l'éducation pourrait être résumée par l'idée qu'il faut améliorer l'éducation des filles. Ce à quoi renvoie l' « amélioration » est sujet à débats, mais reste cette conviction que celle-ci n'est pas à la hauteur et les maintient dans un état d'infériorité.

Si exiger que l'éducation des filles progresse est l'une des premières revendications féministes, chronologiquement et par ordre d'importance, cela peut notamment s'expliquer par le fait que celle-ci connaît un certain immobilisme vis-à-vis de celle des garçons, qu'il est difficile d'ignorer – « nous avions tant à faire pour réparer le temps perdu ! » déclare Pauline Kergomard en 1900[3]. Les modèles anciens, ceux du monopole clérical, persistent par l'usage pendant une bonne partie du XIX[e] siècle, la Révolution ayant été riche en projets mais sans rupture profonde dans la réalité[4]. La période qui suit est même synonyme de restauration de pratiques antérieures[5] du fait de conditions matérielles mais également d'habitudes solides.

[1] Ni Maïté Albistur et Daniel Armogathe, ni Marie-Hèlène Zylberberg-Hocquard ne précisent quels sont les congrès parmi les précédents qui sont comptés par les organisatrices et les organisateurs pour en arriver à ce chiffre.

[2] Notons toutefois qu'une intervention entière est consacrée à la réhabilitation de l'école mixte : *Congrès français et international du droit des femmes*, Paris, France, F.Dentu, 1889, p. 186-187.

[3] KERGOMARD P., « L'éducation intégrale des jeunes filles », *Revue de morale sociale*, 1900, Archives du Féminisme http://www.archivesdufeminisme.fr/, n° 8, p. En ligne.

[4] SONNET M., *L'Éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, France, Éditions du Cerf, 1987.

[5] MAYEUR F., « L'éducation des filles, le modèle laïque », G. FRAISSE, M. PERROT et G. DUBY (dir.), *Histoire des femmes en Occident. IV. Le XIXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 281‑301.

Ainsi, à la veille de la décennie 1880, « 76 % des garçons sont inscrits dans le public laïque et 56 % des filles sont éduquées par les congréganistes (dans le privé ou dans le public[1]) ». L'enjeu principal est donc le développement de la laïcité ; celui-ci se fait tardivement et lentement[2], malgré la fermeture des couvents et la dispersion des congrégations enseignantes après la Révolution (mais les prêtres et autres religieux·ses reprennent un rôle dans l'enseignement petit à petit, d'abord clandestinement, puis ouvertement). Celui-ci passe au premier plan au moment où les pouvoir publics considèrent que l'éducation des filles présente un intérêt, soit vers le milieu du XIXe siècle. L'influence des religieux·ses sur les filles et les femmes devient explicitement un problème : « Il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'Église[3] » affirme Jules Ferry pour clore son célèbre discours du 10 avril 1870. Le caractère laïque de l'éducation est synonyme de son caractère public : pour que l'État ait un droit de regard, il faut que l'éducation sorte du foyer... dans une certaine mesure. Car « la femme n'est pas vouée sans frein à "la science" et au-delà de l'école primaire, les apprentissages qui lui sont offerts restent limités, [les] Républicains français […] n'ont pas, en effet, abandonné l'idéal de la femme au foyer[4] ».

Cette laïcisation n'est donc pas synonyme d'émancipation, puisque toute la science qu'on prodigue à l'élève (future) femme est en vue de ses rapports avec des hommes : le mari, le fils ; « toute femme est une école[5] » affirme Jules Michelet. Un argument central de Camille Sée est en effet que « La République instruit les jeunes filles qui seront les mères des hommes[6] », le thème de la Mère éducatrice[7] traverse le siècle[8]. L'idée qu'une inégalité trop importante est source de malheur dans le ménage est également récurrente sous la plume des Républicain·e·s ; Jules Ferry, toujours dans son discours d'avril 1870, évoque comme une boutade l'éducation du mari par la femme instruite, affirme ainsi « l'égalité d'éducation, c'est

[1] ZANCARINI-FOURNEL M., *Histoire des femmes en France*, *op. cit.*, p. 97.
[2] La dernière école primaire à être laïcisée l'est en 1909 : *Ibid.*, p. 98.
[3] FERRY J., *De l'égalité d'éducation : conférence populaire faite à la Salle Molière le 10 avril 1870*, Paris, France, Société pour l'instruction élémentaire, 1870, p. 29.
[4] MAYEUR F., « L'éducation des filles, le modèle laïque », *op. cit.*, p. 290.
[5] Cité par MAYEUR F., « Garçons et filles du XIXe au XXe siècle : une éducation différente », *Enfance*, 1981, vol. 34, n° 1-2, p. 48.
[6] Cité par ANCELET-HUSTACHE J., *Lycéenne en 1905*, Paris, France, Aubier Montaigne, 1981, p. 30.
[7] MAYEUR F., « L'éducation des filles, le modèle laïque », *op. cit.*
[8] Charles Gilbert-Romme déclarait déjà en 1792 « parce que la nature veut que les femmes terminent l'éducation des hommes, elles ne doivent pas être étrangères aux vertus sociales puisque, outre qu'elles en ont besoin pour elles-mêmes, elles peuvent les développer ou les fortifier dans le cœur de l'homme » cité par MAYEUR F., *L'Éducation des filles en France au XIXe siècle*, Paris, France, Perrin, 2008, p. 45. On trouve les mêmes arguments chez Nicolas de Condorcet, qui après avoir affirmé que l'instruction des femmes profiterait aux époux et aux enfants, avance qu'elle est nécessaire « Parce que les femmes ont le même droit que les hommes à l'instruction publique » CONDORCET J.-A.-N. de C., *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, France, Flammarion, 1994, p. 100.

l'unité reconstituée de la famille[1] » ; il faut voir, à l'opposé de cette unité, l'image du « divorce intime entre la femme croyante et le mari libre penseur[2] ». Cette argumentation est toutefois ambivalente : si elle tend à définir la femme relativement, elle reconnaît toutefois son influence. Il n'est ainsi pas si surprenant qu'elle soit reprise dans quelques discours féministes, pour lesquels cet accès au secondaire des filles est primordial. Il importe de nuancer l'idée selon laquelle « L'accès à l'éducation à tous les niveaux a été une grande conquête des féministes du XIXe siècle[3] » ; le nerf de la plupart des réformes est l'hostilité républicaine à l'égard des ecclésiastiques[4]. Il ne faut pas sous-estimer l'importance de la laïcisation aux yeux des Républicain·e·s, dont la question de l'éducation des filles et des femmes est un aspect (elle concerne les programmes, les établissements, le personnel et se retrouve à la fois dans la loi du 16 juin 1881, celle du 28 mars 1882 et la loi Goblet du 30 octobre 1886). Il n'en reste pas moins que ce siècle est celui de l'alphabétisation des femmes[5]. Ses principales réformes en matière d'enseignement pour les filles sont les suivantes. La loi Falloux, en 1850, est le premier grand texte qui s'occupe de l'instruction des filles ; en donnant un certain nombre de privilèges aux congrégations enseignantes, elle met leur instruction entre les mains des religieuses[6] – les petites écoles de village tenues par quelques bonnes sœurs ont joué un rôle important dans l'alphabétisation féminine[7]. La loi Duruy de 1869 impose dans toutes les communes de plus de 500 habitants une école primaire de filles (alors que la loi Guizot de 1833 avait uniquement prévu cela pour les garçons[8]) – en revanche, la tentative de Victor Duruy de créer un enseignement secondaire féminin en 1867 n'aboutit pas. Viennent ensuite les lois des « Républicains pédagogues » de la décennie 1880 : la loi Camille Sée portant sur l'enseignement secondaire des filles et sur laquelle nous allons revenir ; en 1881 la gratuité depuis les salles d'asiles jusqu'à l'école normale (y compris pour les filles et les institutrices) ; l'enseignement obligatoire pour les deux sexes de 6 à 13 ans en 1882.

Il convient de ne pas surévaluer la signification et la portée de la loi Camille Sée, qui

[1] FERRY J., *De l'égalité d'éducation : conférence populaire faite à la Salle Molière le 10 avril 1870*, *op. cit.*, p. 28.
[2] MAYEUR F., « L'éducation des filles, le modèle laïque », *op. cit.*, p. 290.
[3] MICHEL A., *Le Féminisme*, *op. cit.*, p. 73.
[4] EVANS R.J., *The Feminists*, *op. cit.*, p. 128.
[5] ALBERTINI P., *L'École en France du XIXe siècle à nos jours : de la maternelle à l'université*, Paris, France, Hachette supérieur, 2014, p. 9.
[6] MAYEUR F., « Garçons et filles du XIXe au XXe siècle : une éducation différente », *op. cit.*
[7] ALBERTINI P., *L'école en France du XIXe siècle à nos jours*, *op. cit.*, p. 49.
[8] Pour les écoles normales, il y a également un décalage : c'est Paul Bert (en 1879) qui rend les écoles normales pour institutrices obligatoires dans chaque département, alors que cela était le cas pour les instituteurs depuis 1833.

institue un enseignement secondaire[1] laïque pour jeunes filles en 1880 – enseignement distinct de celui des garçons, tant dans les établissements que dans les programmes. Elle est tout d'abord « l'œuvre d'un isolé[2] », bien qu'elle s'inscrive dans le mouvement républicain de laïcisation de l'École. La question n'était au départ pas au programme, et les députés et sénateurs ont retardé le vote du texte pendant plus de deux ans ; elle passa d'une courte majorité au Sénat. Quant aux ambitions de la loi, il est difficile de les évaluer. Faut-il aller jusqu'à affirmer qu'elle n'a « aucun dessein égalitaire » et qu'« elle ne vise à bouleverser ni les mœurs ni le statut social des femmes[3] » parce qu'elle différencie les programmes entre lycées de filles et lycées de garçons ? Si elle est une rupture, c'est en effet plutôt dans sa vocation de laïcisation : on « sort » les filles (bourgeoises) des couvents et donc de l'Église – mais on ne subvertit pas le partage des attributions entre femmes et hommes. Pour son contenu, l'instruction des filles est limitée et en sont exclues les matières « nobles » telles que la philosophie et les langues anciennes, puisqu'il s'agit avant tout de leur proposer des disciplines « utiles » et de les aborder dans la limite où elles en auraient besoin (de vagues notions en mathématiques, en sciences naturelles et en gymnastique sont suffisantes). Sera proposé un enseignement surtout littéraire, de l'histoire, de la géographie, du dessin, et des travaux d'aiguille. Cet attirail devrait permettre de former des femmes au foyer « modernisées ». Nul besoin donc de favoriser l'esprit d'abstraction et les savoirs désintéressés : « la forte instruction devait rester l'apanage de l'homme qui avait pour mission de mener le combat politique, de gagner sa vie, de manier les idées[4] ». Le baccalauréat féminin est créé en 1919[5] et la fin de la différenciation des programmes dans le secondaire advient en 1924 avec le décret Bérard, mais la mixité sera bien plus tardive (années 1960-1970).

Quelles que soient les intentions à l'origine de la loi Camille Sée[6], elle fut « le véhicule de changements progressifs dans la condition féminine, surtout dans les classes moyennes[7] » et amorça une évolution dans les mentalités (en 1910, rares sont ceux et celles

[1] Pour l'enseignement supérieur, les changements se font localement et souvent sous la pression des étudiantes qui demandent l'accès à certaines études et professions qui leur sont refusées : « C'est l'époque des "premières". Chaque nouveau succès est salué par la presse féministe et la grande presse s'associe généralement aux louanges. En 1930 les femmes ont conquis tous les titres. Seules quelques rares écoles leur restent fermées » (ALBISTUR M. et D. ARMOGATHE, *Histoire du féminisme français*, *op. cit.*, p. 393.). Évoquons seulement l'ouverture de l'école normale supérieure de jeunes filles à Sèvres en 1881.
[2] MAYEUR F., « L'éducation des filles, le modèle laïque », *op. cit.*, p. 293.
[3] KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 58.
[4] MAYEUR F., *L'Éducation des filles en France au XIXe siècle*, *op. cit.*, p. 222.
[5] Ce qui n'empêche pas Julie-Victoire Daubié, la première bachelière, d'obtenir le diplôme en 1861.
[6] Camille Sée confie à Maria Deraismes qu'il veut émanciper la femme KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 58.
[7] MAYEUR F., « L'éducation des filles, le modèle laïque », *op. cit.*, p. 293.

qui affirment que les femmes ne doivent pas étudier le latin). Cette ambivalence de la loi se retrouve dans sa réception auprès des féministes : d'une part, elles et ils ne semblent pas satisfait·e·s, car elles et ils « la trouvent trop timorée et lui reprochent de limiter une fois de plus la liberté des femmes », et en même temps, elles et ils « considèrent que cela ouvre une brèche et constitue le premier pas vers l'égalité politique des sexes[1] ». Ainsi, on peut faire l'hypothèse que la disparition de la section « éducation » au deuxième Congrès français et international du droit des femmes en 1889 est le signe que la loi Sée a satisfait les féministes dans une certaine mesure[2]. Il importe toutefois de noter que dans ce même congrès (dans la section consacrée à l'économie), il est fréquemment question des études et des difficultés pour les femmes diplômées d'accéder aux professions auxquelles leur parcours les destine[3]. Car si l'éducation et l'instruction sont des fins en soi en tant que les femmes sont des êtres humains avec des droits, qui méritent de développer leur personnalité et leur esprit, elles sont également perçues comme des moyens pour l'émancipation par le travail.

Éducation, travail, droits civils : les coordonnées de la condition sociale des femmes

Il faut noter le décalage entre le texte de la loi et la réalité sociale de la scolarisation. Les différences de scolarité sont grandes entre enfants du peuple et enfants de bourgeois·es mais également entre les campagnes et les villes. Bien que les lois fassent de l'école primaire une obligation pour les deux sexes jusqu'à 13 ans, la fréquentation scolaire est très aléatoire jusqu'en 1914[4]. La loi Camille Sée vise la bourgeoisie ; et la perspective de devoir recruter dans des couches « inférieures » cause d'ailleurs une grande inquiétude, avec à l'horizon le danger que pourrait représenter un prolétariat cultivé et le sentiment de déclassement au sortir du lycée. Car si l'enseignement secondaire fait de meilleures mères de familles, fera-t-il également des travailleuses, ou du moins, des aspirantes au travail rémunéré ? Les cours mis en place par Victor Duruy avaient parfois adopté une orientation plus professionnelle[5] et attiraient les jeunes filles qui se trouvaient plus bas dans l'échelle sociale[6]. Il en fut de même pour le secondaire produit par la loi Camille Sée : le public qui y afflua ne fut pas celui qui

[1] KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 58.
[2] *Ibid.*, p. 83.
[3] *Congrès français et international du droit des femmes*, *op. cit.*
[4] ZANCARINI-FOURNEL M., *Histoire des femmes en France*, *op. cit.*, p. 92.
[5] À noter également que les établissements d'enseignement professionnel pour jeunes filles pauvres ouverts par Élisa Lemonnier et Clarisse Sauvestre respectivement en 1848 et 1864 étaient parmi les premiers établissements laïques pour filles.
[6] MAYEUR F., *L'Éducation des filles en France au XIXe siècle*, *op. cit.*, p. 217.

avait été espéré, puisqu'il s'agissait des filles d'une petite bourgeoisie travailleuse. En faisant des lycées féminins des établissements de préparation à un diplôme de fin d'étude dépourvu de toute sanction utilisable, les Républicains espéraient couper court à toute production de « déclassées[1] ». Pourtant, la conquête du travail rémunéré n'en était qu'à ses débuts et rendit de plus en plus pressante celle du baccalauréat.

En effet, « avant d'être une affaire de savoir et de culture, [le baccalauréat] est une affaire d'avenir professionnel : ouverture à l'enseignement supérieur mais aussi accès aux administrations, à la fonction publique autrement qu'au moyen, limité, du brevet supérieur[2]. » Car si l'éducation est première, au sens où elle est *condition* d'un épanouissement, elle fait long feu si la préparation qu'elle représente ne peut être réalisée dans un rôle social à sa mesure. « Les féministes seront même critiques à l'égard de Camille Sée qui ouvre l'enseignement secondaire aux jeunes filles : que faire du brevet d'études secondaires qui n'aura qu'un caractère honorifique, inutilisable tant que la place de la femme n'aura pas socialement changé[3] ? » S'inquiéter de l'éducation ne peut ainsi aller sans une réflexion sur les droits civils, qui constituent le cadre juridique dans lequel elle pourra ou non porter ses fruits. C'est alors loin d'être un problème accessoire ou secondaire, puisqu'« à la veille de 1914, les problèmes qui se posent aux quelques 33 000 jeunes filles des établissements scolaires féminins » concernent les « débouchés dans le monde du travail que la législation républicaine, laïque mais conservatrice, leur a refusés[4] ». La séparation entre filles et garçons qui permet de limiter le savoir des filles apparaît ainsi absurde à la féministe Jeanne Deflou qui examine les contenus de l'instruction dans la perspective du travail salarié dans *Le sexualisme* : les débouchés pour les professions tertiaires et libérales sont en réalité très proches pour les femmes et pour les hommes[5]. Elle écrit qu' « Il n'est pas une seule des choses que font les hommes de la classe moyenne que nous ne puissions faire aussi. Qu'est-ce qui nous empêche d'être médecins, pharmaciens, employées de toutes les administrations imaginables[6] […] ? ». La tension « entre la nécessité sociale d' "encadrer" les femmes et la réalité nouvelle du travail féminin salarié[7] » est donc bien réelle. Sensibles à cet écart, les

[1] *Ibid.*, p. 237.
[2] FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 504-505.
[3] FRAISSE G., « La petite fille, sa mère et son institutrice (Les femmes et l'école au XIXe siècle) », *op. cit.*, p. 1966.
[4] MAYEUR F., « L'éducation des filles, le modèle laïque », *op. cit.*, p. 301.
[5] DEFLOU J., *Le Sexualisme, critique de la prépondérance et de la mentalité du sexe fort*, Paris, France, J. Tallandier, 1906.
[6] FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 515.
[7] *Ibid.*

féministes ont d'emblée associé la question de l'éducation à celle du travail[1]. Progressivement, elles obtiennent des droits civils[2] : en 1897, celui de témoigner dans les actes civils et notariés, en 1905, celui d'ester en justice même si leur mari le leur interdit. À partir de 1906, il est permis aux veuves ou divorcées de garder l'usufruit des biens de leurs enfants mineurs. Et surtout, elles peuvent, avec la loi du 13 juillet 1907, disposer de leurs salaires. En 1920, elles peuvent adhérer à un syndicat sans autorisation maritale. Toutefois, les femmes mariées n'obtiendront la capacité civile qu'en 1938.

2. Faut-il penser une condition (sociale) d'accès à la politique ?

Le sujet social des droits civils et le sujet politique des droits civiques

Si exiger une éducation et exiger des droits civils sont deux revendications qui apparaissent cohérentes en tant qu'elles visent toutes deux une place dans la société civile, il semble en revanche que leur lien avec le suffragisme ne va pas de soi. Par conséquent, si l'analyse *historique* peut conduire à affirmer que la séparation entre droits civils et droits politiques n'est pas tranchée dans les revendications[3] et que le combat pour les droits civils peut se prolonger dans un combat pour les droits civiques[4], nous voudrions interroger ce passage non pas en fait mais *en droit*. Nous voudrions faire l'hypothèse que ces deux enjeux ne sont pas d'emblée cohérents[5], que le passage de l'un à l'autre n'a rien d'une progression « naturelle » et qu'elle ne peut se réduire à une « stratégie de la brèche[6] » dans laquelle la conquête des droits civils annoncerait *logiquement* celle des droits civiques. Cette mise en question tient notamment au statut ambivalent de l'éducation. Le prolongement de celle-ci dans un « avenir professionnel » vise quelque chose comme un rôle dans la société qui s'accompagne d'une indépendance acquise avec les droits civils, qui permettent notamment aux femmes de bénéficier du fruit de leur labeur – les féministes les caractérisent de « droits civils en connexion avec la question économique[7] ». Cet enchaînement est cohérent parce que

---

[1] RIOT-SARCEY M., *Histoire du féminisme*, *op. cit.*, p. 52.
[2] Et certains droits civiques en lien avec le monde du travail : à partir de 1903, elles peuvent être élues au Conseil supérieur du travail.
[3] Le congrès de 1908, par exemple, porte sur « les droits civils et le suffrage des femmes ».
[4] BOUGLE-MOALIC A.-S., *Le vote des Françaises : cent ans de débats, 1848-1944*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2012.
[5] Joan Scott y voit même un irréductible décalage qui tient au fait que si les droits civils des femmes sont de l'ordre de la « réforme », les droits politiques, eux, sont toujours « révolutionnaires » : SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 152.
[6] Expression qu'Anne-Sarah Bouglé-Moalic reprend à Patrick Bidelman : BOUGLE-MOALIC A.-S., *Le vote des Françaises*, *op. cit.*, p. 97.
[7] *Congrès national des droits civils et du suffrage des femmes*, Asnières, France, Union française pour le suffrage des femmes, 1911, p. 137.

l'éducation donne les qualités et qualifications permettant d'exercer *une fonction*. Mais qu'en est-il lorsqu'il est question, non plus d'obtenir un rôle économique et social, mais d'obtenir du pouvoir, par exemple avec les droits politiques ? La préface du congrès de 1908, qui traite « du Droit civil et du suffrage » comme son titre l'indique, distingue bien les deux ordres, et en fait les « deux colonnes maîtresses de l'édifice » qu'est le féminisme[1] : la vie civile d'un côté, dont une grande part est la vie économique, et, au-dessus, ce qui « domine tout le reste », le suffrage politique. La condition sociale des femmes est injuste et mérite d'être changée, mais faut-il river l'entrée des femmes en politique à l'avènement de cette nouvelle situation dans la société civile ? Si l'éducation vise la femme *telle qu'elle devrait être*, les droits politiques sont toutefois réclamés par et pour les femmes *telles qu'elles sont*. Par conséquent, les féministes ne pourraient pas simultanément exiger des droits politiques et une éducation qui serait une condition de l'accès à la vie politique.

…

En 1903 est créé à Lyon le groupe « Éducation et action féministes » (EAF, ou « Société d'éducation et d'action féministes ») par Mme Roubier-Conrozier et Odette Laguerre (1860-1956), groupe qui existera jusqu'en 1909 et dont l'activité est intense jusqu'en 1907[2]. Il s'agit pour cette association de « travailler à l'éducation intellectuelle, morale et sociale de la femme et à l'amélioration de son sort dans la famille et dans la société[3] », comme cela est dit lors de l'assemblée générale de 1904. Bien qu'étant une société de secours mutuel, l'EAF tient néanmoins à se démarquer des associations féminines philanthropiques chrétiennes qui incarnent la « réaction ». Leurs méthodes sont proches, mais leurs objectifs sont forts différents : la charité serait synonyme de *statu quo* tandis que la solidarité serait synonyme de changement. Ainsi, « l'action du groupe est autant destinée à faire prendre conscience aux femmes qu'elles doivent se battre pour leurs droits qu'à les former politiquement pour les soustraire à l'influence cléricale[4] ». Deux projets semblent donc à distinguer : « faire progresser les femmes par l'éducation » et « rendre les femmes féministes ». L'éducation peut être comprise, d'une part, comme ce qui *donne* le droit aux droits (en étant formée politiquement et donc non-aliénée) et, d'autre part, comme *prise de conscience* de ce droit aux

[1] *Congrès national des droits civils et du suffrage des femmes*, *op. cit.*, p.VI.
[2] Ce passage doit beaucoup aux recherches menées sur cette association par Laurence Klejman et Florence Rochefort (KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*). Nous reviendrons sur ce groupe, dont l'envergure est limitée mais dont les projets sont significatifs, au moment du commentaire de ses brochures.
[3] Cité dans *Ibid.*, p. 176.
[4] *Ibid.*

droits. L'une fixe ce droit aux droits comme *résultat*, l'autre comme *principe* : il s'agit donc de deux visées distinctes, dont on peut légitimement se demander si elles sont compatibles.

On peut rapprocher ce questionnement de la typologie proposée par Martine Chaponnière[1] lorsqu'elle analyse le périodique suisse *Le mouvement féministe*[2], publié à partir de 1912. L'historienne remarque qu'il s'agit d'un objet mixte, à la fois « journal de combat » et « instrument éducatif », deux qualifications dont l'amalgame mérite selon elle investigation[3]. Dans l'éditorial du premier numéro, intitulé « à nos lecteurs », la rédaction – autrement dit, la fondatrice, Émilie Gourd (1879-1946) – pose la question des buts et des moyens d'action du journal et y répond ainsi :

> à côté de ce rôle d'*information*, le *Mouvement Féministe*, qui ne sera pas destiné uniquement aux féministes convaincus, devra aussi faire œuvre d'*éducation* et de *propagande*, et pour cela étudier les raisons d'être et les conséquences du féminisme, les résultats déjà acquis par lui, en faisant toucher du doigt son importance, et en amenant ainsi à comprendre que ce mouvement a des causes profondes, et qu'il ne peut plus maintenant être question de l'arrêter ni de l'enrayer[4].

Comment se distinguent et s'articulent éducation et propagande ? Dix ans plus tard, toujours dans un éditorial, la rédaction écrira :

> nous savons telle de nos abonnées, tel de nos lecteurs qui, indifférent, presque opposé à nos revendications il y a dix ans, prenant notre journal pour se débarrasser d'une formalité de politesse ou d'amitié envers ses partisans, qui sont devenus de très fervents féministes. (…) Et ce ne sont pas seulement des conversions que le *Mouvement* a opérées, c'est aussi une éducation des femmes, ainsi que nombre d'entre elles ont bien voulu parfois nous le manifester, leur ouvrant les yeux, les renseignant sur les problèmes sociaux, économiques, politiques, moraux, législatifs de l'heure ; éveillant le sentiment de leur responsabilité à l'endroit de la chose publique, à l'égard de la vie collective ; les préparant chaque jour davantage à devenir des citoyennes au sens véritable de ce mot[5].

Si le terme « propagande » n'est pas alors aussi négativement connoté qu'il l'est aujourd'hui, il renvoie cependant à l'idée d'une mise en mouvement qui déborde la simple transmission de savoirs et d'informations. La conversion et l'instruction civique vont-elles de pair ou sont-elles choses distinctes ? S'il faut les distinguer, laquelle est première ? Le journal s'adresse aux convaincu·e·s comme aux non-convaincu·e·s, et par là, il lie, d'après Martine Chaponnière, « féminisme » et « féminin ». Si le sujet de cette éducation est ambigu, c'est peut-être, précisément, parce que le contenu de celle-ci est multiple. Martine Chaponnière

[1] Je remercie Martine Chaponnière d'avoir pris le temps de répondre à mes questions sur son ouvrage *Devenir ou redevenir femme* (CHAPONNIERE M., « Entretien avec Martine Chaponnière [12 août 2014] ».)
[2] La revue en question s'est rebaptisée *L'émiliE*, du prénom de sa fondatrice, mais également en clin d'œil à l'ouvrage de Jean-Jacques Rousseau.
[3] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 198.
[4] GOURD É., « À nos lecteurs », *Le Mouvement féministe*, 1912, nº 1, p. 1.
[5] GOURD É., « Après dix ans », *Le Mouvement féministe*, 1922, nº 151, p. 1-2.

identifie et distingue ainsi trois types d'éducation dans la revue[1]. La première, qu'elle qualifie d' « éducation féminine » s'adresse à toutes les femmes et se fonde sur un postulat différencialiste : elle parle aux femmes en tant qu'elles seraient charitables, généreuses, maternelles. La deuxième est l' « éducation civique », qui est destinée à la future citoyenne, et qui considère que si nature féminine il y a, celle-ci ne suffit pas, et qu'une acquisition est nécessaire (en l'occurrence, acquisition des connaissances et capacités que les hommes détiennent déjà). Enfin, le troisième type d'éducation est baptisé « éducation féministe » par l'historienne : il s'agit de celle qui s'adresse aux engagé·e·s dans la cause et qu'il faut doter d'une culture commune (être capable de reconnaître l'injustice mais également ce que les femmes ont pu accomplir malgré celle-ci).

On voit bien que l'éducation n'apparaît pas comme le « pont » entre les sujets « femme » et « féministe », ou comme ce qui résoudrait leur superposition, au contraire. Dans l'écart entre les deux, c'est l'éducation qui se diffracte et se multiplie en projets distincts voire contradictoires. Le « droit à obtenir des droits » (se constituer comme sujet politique) est à la fois *posé* d'emblée et considéré comme devant être *obtenu*, progressivement par la construction et la progression d'un sujet social. Marie Bonnevial (1841-1918) perçoit cette difficile articulation entre instruction et revendication en ouverture de séance du Congrès international de la condition et des droits des *femmes* en 1900 : selon elle, l'éducation « n'est pas seulement une question de quantité d'instruction […] même si l'on enseigne aux femmes leurs droits cela ne veut pas dire que pour cela on leur donnera le désir de revendiquer ces droits[2] » ; on note ici l'indétermination du terme « droits », qui ne semble pas renvoyer à des droits positifs déjà obtenus, puisqu'il s'agit de les exiger, tout en affirmant que ceux-ci peuvent être l'objet d'une instruction, ce qui sous-entend qu'ils existent et ne sont pas sujets à discussion. L'un des vœux du congrès porte sur l'introduction de notions de droit dans l'instruction des filles « pour faire connaître à la femme sa situation devant le Code et lui permettre ainsi de pouvoir toujours défendre ses intérêts[3] » : le glissement du légal au légitime masque plutôt qu'il ne le résout le saut que représente la revendication féministe, qui consiste à poser des droits que les femmes n'ont pas mais auxquels elles ont droit. La femme éduquée ne suffit pas à faire la féministe mais doit être un objectif, et, en même temps, la femme a le

[1] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 206-207.

[2] *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès: questions économiques, morales et sociales ; éducation ; législation : droit privé, droit public*, Paris, France, Impr. des Arts et manufacture, 1901, p. 124.

[3] *Ibid.*, p. 147.

droit d'être politisée avant d'être éduquée. Cette tension est contenue dans tous les discours – féministes et non féministes – qui font de l'éducation une « condition » : car si la condition indique le possible, elle est aussi, dans l'immédiat, un obstacle. Tout le début de la préface du congrès de 1908 déplore la lenteur des progrès, ce qui justifie de laisser de côté la question de l'éducation qui est « condition, nécessaire et suffisante de toute réforme sociale », mais dont « les effets ne sont susceptibles d'[être] calculés qu'avec une certaine approximation » car « ils ne se produisent qu'à longue échéance[1] ».

L'éducation comme condition

L'idée de « condition » associée à l'éducation semble d'abord synonyme d'hiatus, de délai, voire de concurrence : nombreux sont « les discours qui justifient l'absence du droit de vote par la nécessité de rattraper d'abord le retard éducatif des femmes[2] », en particulier dans un contexte où les Républicain·e·s et une partie des féministes – Maria Deraismes et Léon Richer, par exemple[3] – craignent que leur vote n'aille aux catholiques et aux monarchistes. Hubertine Auclert cherche ainsi à les convaincre que les femmes seraient éduquées à une attitude scientifique et rationnelle (et donc républicaine...) *par* la possession même des droits, en vain[4]. Elle réclame un droit de vote *inconditionnel*, et considère que si éducation politique il doit y avoir, celle-ci se fera par l'exercice même de ce droit : « l'objection qu'on fait aux femmes de leur ignorance de la vie publique est nulle puisque c'est seulement par la pratique qu'on peut s'initier à la vie publique[5] ». L'idée que les femmes ne devraient pas obtenir le droit de vote parce qu'elles seraient le cheval de Troie des forces de la tradition n'est pas nouvelle et est formulée pour la première fois par Jules Michelet en 1845[6]. Pour celles et ceux qui y adhèrent tout en considérant que le penchant pour l'Église n'est pas une tendance psychologique naturelle immuable, il faut le temps long d'une éducation pour que les femmes puissent s'affranchir du clergé, qualifié de « péril noir ». Comme montré précédemment, amélioration et laïcisation de l'éducation des filles se confondent dans l'esprit républicain. Au vu des mesures prises en faveur de l'enseignement féminin au nom de cette laïcisation, il est stratégiquement intéressant, à court terme, pour les féministes, d'aller dans le sens de cette thèse. À moyen terme, en revanche, le raisonnement peut produire des obstacles à l'accès aux

[1] *Congrès national des droits civils et du suffrage des femmes*, *op. cit.*, p. 15.
[2] FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 518.
[3] KÄPPELI A.-M., « Scènes féministes », *op. cit.*, p. 602.
[4] EVANS R.J., *The Feminists*, *op. cit.*, p. 132.
[5] Citée par SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 140.
[6] ROSANVALLON P., *Le Sacre du citoyen*, *op. cit.*, p. 520 ; SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 142.

droits. Dans la perspective républicaine, on valorise une certaine autonomie pour les femmes (contre l'hétéronomie de la figure féminine soumise aux opinions de son confesseur) et une homogénéisation consensuelle en faveur de la république. Dans cet esprit, ce sont autant des connaissances et des capacités qu'il faut que les femmes assimilent pour pouvoir voter qu'une culture républicaine.

Au-delà du « problème » de la soumission réelle ou supposée des femmes aux ecclésiastiques, ces débats mettent en question les fondements même des droits civiques. Pierre Rosanvallon note ainsi que la « conception capacitaire » du droit de suffrage mobilisée par Alfred Fouillée (1838-1912) – lorsqu'il utilise par exemple l'argument de la docilité des femmes à l'égard leur confesseur pour leur refuser le droit de vote – est également présente dans ses réflexions sur les citoyens hommes. Il évoque à ce sujet « l'antinomie fondamentale du droit de suffrage, accordé à tous [*sic*], et de la capacité, qui n'appartient réellement qu'à un certain nombre, […] quadrature du cercle de la démocratie[1] » qui devra être résolue par l'éducation. L'idée de conditionner le droit de suffrage à l'instruction est émise par d'autres hommes politiques ; l'autre option étant de la rendre obligatoire pour régler le problème dans les faits[2]. Cette alternative reflète, d'après Pierre Rosanvallon deux « philosophies très différentes du suffrage, droit ou fonction[3] », dont dépendent alors deux conceptions de l'instruction, entre « instruction-condition et instruction-accompagnement[4] ». Le fait que cette question ne soit pas tout à fait résolue au moment où le suffrage universel masculin est conquis se manifeste d'après l'historien par un « retour du refoulé » lors des débats sur le suffrage féminin : « les relents d'approche capacitaire se mêlent aux doutes sur l'autonomie de la volonté, pour faire revivre sous les espèces féminines le vieux thème de la prématurité du suffrage[5] ». L'éducation apparaît alors comme une revendication ambiguë, qui permet et empêche. Martine Chaponnière note que si le féminisme de la première vague se présente comme une « question de justice », cet argument est affaibli par le fait que cette justice apparaît parfois comme conditionnelle[6], ce bémol se traduisant précisément par l'importance donnée à l'éducation : on ne demande pas immédiatement l'égalité pleine mais la possibilité de

[1] Cité par ROSANVALLON P., *Le Sacre du citoyen*, *op. cit.*, p. 468.
[2] Certain·e·s féministes optent pour la solution de la simultanéité : l'éducation apparaît alors comme un « accompagnement » nécessaire des droits politiques, qui permet de viser dans le même temps égalité formelle et égalité réelle : « l'égalité véritable n'est pas dans les droits seulement, elle est encore, elle est surtout dans la capacité de les exercer » ROY M., *Comment élever nos filles*, Lyon, France, Société d'éducation et d'action féministes, 1909, p. 1.
[3] ROSANVALLON P., *Le Sacre du citoyen*, *op. cit.*, p. 484.
[4] *Ibid.*, p. 497.
[5] *Ibid.*, p. 543.
[6] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 47.

« faire ses preuves[1] », et le délai qu'il y a entre les deux est précisément celui du temps pour (s')éduquer.

Cette idée d'un ordre et d'une prudence à respecter dans la progression des femmes est particulièrement bien illustrée par les propos de George Sand (1804-1876), pour qui la question de l'éducation est prioritaire. L'éducation des filles est peut-être le plus « grand crime des hommes envers elles[2] » et la source de leur frivolité et de leur ignorance. Elle conseille donc aux femmes d'élever d'abord leur intelligence si elles veulent changer la coutume, puis éventuellement la politique. La « hardiesse de l'action personnelle » de George Sand et la « nullité de [s]a revendication collective concernant l'égalité politique des femmes[3] » n'est certainement pas étrangère à son sentiment d'avoir des idées « sociales et philosophiques » mais pas d' « intelligence politique », avec cette conviction que « la place des femmes » serait hors de la politique, « dans les mœurs, dans la vie ordinaire et profonde[4] ». Cette distinction qui peut prendre la forme d'une opposition ou d'un ordre rigide se manifestera clairement lors de son conflit avec les « féministes » de 1848, qui protestaient contre l'extension insuffisante du droit de vote aux seuls hommes. Celles-ci menèrent une campagne lors des élections d'avril à l'Assemblée nationale pour lesquelles elles proposèrent la candidature de George Sand sans la consulter. Elle refusa. On peut trouver les justifications de ce refus dans la *Lettre aux membres du comité central* (ni publiée ni envoyée à l'époque en réalité[5]). Michelle Perrot y lit trois principaux arguments : la priorité donnée au social, la séparation entre le domestique et la politique (avec évidemment l'idée que la place des femmes est dans la première sphère) et enfin la priorité des droits civils. Selon nous, ces trois arguments présentent une certaine cohérence et dénotent plus largement une vision de l'articulation du changement social et du changement politique. Cette articulation, qui s'avère marquée par une différence des sexes[6], est déterminante pour le statut et la conception de l'éducation. Faut-il

[1] Argument qu'on retrouve chez John Stuart Mill et typique d'un positionnement libéral : il s'agit de donner une égalité au départ afin de permettre aux femmes de « faire leur preuve », au nom de la justice de ne pas entraver ou empêcher le plein développement des capacités : MILL J.S. et H.T. MILL, *John Stuart Mill et Harriet Taylor : écrits sur l'égalité des sexes*, Lyon, France, ENS Éditions, 2014.
[2] Citée par PERROT M., *Les Femmes ou les silences de l'Histoire*, Paris, France, Flammarion, 1998, p. 340.
[3] *Ibid.*, p. 339.
[4] *Ibid.*, p. 343.
[5] SAND G., « Lettre aux membres du Comité central (avril 1848) », *Œuvres complètes de George Sand : Souvenirs et idées*, Édition électronique de la Bibliothèque Municipale de Lisieux (http://www.bmlisieux.com/)., Paris, France, Calmann-Lévy, 1904, p. En ligne.
[6] Différence qui se retrouve dans un enchainement entre nature, privé et fonction sociale précisément décrit par George Sand, qui les énumère ainsi : « Il faut que la femme conserve son sexe et ne supprime de ses habitudes et de ses occupations rien de ce qui peut le manifester. Il serait monstrueux qu'elle retranchât de sa vie et de ses devoirs, les soins de l'intérieur et de la famille. Je voudrais au contraire agrandir pour elle ce domaine que je trouve trop restreint. Je voudrais qu'elle pût s'occuper davantage de l'éducation de ses enfants, compléter celle de

faire de la politique ? Éventuellement, répond George Sand, mais le changement dans les mœurs doit précéder, et c'est un changement sur un temps long. Elle est explicite :

> Les femmes doivent-elles participer un jour à la vie politique ? Oui, un jour, je le crois avec vous, mais ce jour est-il proche ? Non, je ne le crois pas, et pour que la condition des femmes soit ainsi transformée, il faut que la société soit transformée radicalement. […] Pour que la société soit transformée, ne faut-il pas que la femme intervienne politiquement dès aujourd'hui dans les affaires publiques ? J'ose répondre qu'il ne le faut pas, parce que les conditions sociales sont telles que les femmes ne pourraient pas remplir honorablement et loyalement un mandat politique[1] .

La place importante de l'éducation dans les discours qui prônent le changement social plutôt que le changement politique pour l'amélioration de la condition féminine est loin d'être accidentelle et révèle toute l'ambivalence de cette « éducation-condition ». Lorsque la pédagogue belge Zoé Gatti de Gamond (1806-1854) affirme qu'il est urgent de changer l'éducation « détestable » des femmes » et qu' « en modifiant peu à peu les mœurs, [les femmes] modifieront aussi peu à peu leur condition sociale[2] » elle écrit tôt dans le siècle et a de bonnes raisons stratégiques pour afficher une telle prudence. Mais elle montre aussi comment l'éducation vient durcir l'idée d'une séparation des sphères : « aux hommes appartient la réforme des lois » tandis qu'« aux femmes appartient celle des mœurs », ce qui en fait un vœu en contradiction plutôt qu'en continuité avec les revendications suffragistes : « c'est dans les mœurs bien plutôt que dans la législation qu'il faut chercher le vice de la condition des femmes[3] ».

3. Conditionnement des femmes *dans* le social

Construction du social par les femmes, et des femmes par le social

En tant qu'éducatrice, la femme serait d'abord « dans » le social. Mais la contrepartie est que le social a une primauté *pour* la femme, en tant qu'être à éduquer. À travers l'éducation, les femmes seraient alors à la fois sujet et objet du social. Dans un double mouvement, l'éducation fait à la fois la légitimité et la responsabilité des femmes. La

---

ses filles et préparer celle que ses fils doivent recevoir de l'État à un certain âge. Je voudrais qu'elles fussent admises à certaines fonctions de comptabilité patientes et minutieuses qui me paraissent ouvrages et préoccupations de femmes plus que d'hommes. Je voudrais qu'elles pussent apprendre et exercer la médecine, la chirurgie et la pharmacie. Elles me paraissent admirablement douées par la nature pour remplir ces fonctions, et la morale publique, la pudeur semblent commander que les jeunes filles et les jeunes femmes ne soient pas interrogées, examinées et touchées par des hommes. » (*Ibid.*)

[1] *Ibid.*

[2] GATTI DE GAMOND Z., « Lettre aux directeurs de la Revue encyclopédique », *Revue Encyclopédique*, 1832, LVI, Archives du Féminisme http://www.archivesdufeminisme.fr/, p. 598-622. (En ligne)

[3] *Ibid.*

philosophe Denise Riley note que la proximité entre « les femmes » et « le social » vient notamment du fait que les enjeux sociaux correspondent aux notions familiales[1] : santé, éducation, hygiène, fertilité, démographie, chasteté, fécondité, etc., ce qui fait que les femmes ne sont pas simplement « incluses » dans le social, mais que « femmes » et « social » se construisent ensemble. Ces aspects, jusque-là considérés comme relevant d'une « morale privée », ont à présent une place dans la société civile[2] et dans l'intervention de l'État, y compris pour certain·e·s féministes : « le cœur et la vertu comptent pour les féministes du XIXe siècle. Maternité spirituelle et sociale prônée par les pédagogues, humanitarisme des premières infirmières ou encore attitude philanthropique à l'origine du travail social professionnel, tous font appel au cœur et aux vertus féminines[3] ». Ce n'est ainsi pas une coïncidence si « les femmes devinrent à la fois agents et objets de réformes comme jamais auparavant avec l'ascension du "social[4]" » comme préoccupation spécifique au XIXe siècle. À travers les œuvres de charité et les associations philanthropiques[5], mais aussi en tant qu'elles réclament des droits sociaux (qui peuvent être spécifiques, comme les droits des mères, ou non, comme les retraites ouvrières), elles sont à la fois vectrices et destinataires des interventions assumées par l'État-providence. Les besoins spécifiques des femmes qu'il construit les constitue comme sujets – certaines de ses logiques pouvant être émancipatrices[6] : par exemple, le fait que l'activité maternelle soit reconnue comme un travail a pu être un premier pas de côté vis-à-vis de la naturalisation de la maternité[7].

Toutefois, cette conceptualisation du social, d'emblée féminine, s'accompagne d'après Denise Riley d'une « mise à l'écart de la politique », qui est alors associée au pouvoir dans le sens étroit du pouvoir juridique et gouvernemental. Elle considère ainsi que pour comprendre les mécanismes d'exclusion, il faut voir que cette distinction social/politique se substitue à celle, plus ancienne, entre privé et public. Ainsi, la féminisation de l'espace public (visibilité

---

[1] RILEY D., *Am I that Name? Feminism and the Category of « Women » in History*, Minneapolis, États-Unis, University of Minnesota, 1988.

[2] Ce qui explique en partie que la « place sociale de la mère » soit fluctuante au XIXe siècle : FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 510.

[3] KÄPPELI A.-M., « Scènes féministes », *op. cit.*, p. 595.

[4] RILEY D., *Am I that Name?*, *op. cit.*, p. 50-51.

[5] FAYET-SCRIBE S. et É. POULAT, *Associations féminines et catholicisme : XIXe-XXe siècle*, Paris, France, les Éditions ouvrières, 1990.

[6] Cette vertu libératrice de l'Etat-providence a été nuancée, notamment par rapport au fait qu'il n'émancipait qu'en partie la femme de la tutelle de son mari (avec le statut d'ayant-droit par exemple) ou encore parce qu'il confortait l'assignation des femmes au travail domestique (et en faisait des « épouses de l'État »). Voir notamment LEFAUCHEUR N., « Maternité, famille, Etat », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 411‑430.

[7] BOCK G., « Pauvreté féminine, droits des mères et États-providence », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 515-554.

des travailleuses, en particulier les ouvrières, prise de parole des femmes publicistes) constitue bien une échappée pour les femmes, mais une échappée qui se mue vite en nouvel enclos[1] du fait de la reconfiguration impliquée par cette division naissante entre la politique et le social. Ce (re)confinement se lit par exemple dans le motif souvent invoqué de « l'influence » des femmes dans la société, qui annulerait la nécessité de leur droit de vote[2]. Les antisuffragistes arguent ainsi que la femme a énormément d'emprise en tant qu'elle ordonne le foyer, en particulier à travers l'éducation – soulignons qu'il ne s'agit pas (seulement) de mauvaise foi, et c'est bien parce qu'une grande partie des hommes politiques de l'époque croient en cette « influence » que l'éducation des femmes est devenue un enjeu, comme nous l'avons précédemment évoqué. Les mères, par exemple, ne sont pas considérées comme des « irresponsables politiques » (certains affirment ainsi qu'elles ont une part de responsabilité dans certaines catastrophes comme la défaite contre l'Allemagne) ; elles sont donc à la fois « en dehors du monde » et agents sociaux du fait de leur emprise idéologique supposée[3]. Qu'est-ce que l' « influence », si ce n'est le pouvoir une fois dépouillé de sa dimension politique et réduit à sa dimension sociale ? Avoir un pouvoir politique ou avoir une influence sociale, il faut choisir : en obtenant le droit de vote, les femmes détiendraient les deux, ce qui serait une injustice – « il serait un double emploi, un excès de pouvoir[4] ». La reconnaissance sociale n'apparaît alors pas, dans ce cas précis, comme le tremplin vers la reconnaissance politique, mais c'est au contraire en tant que la reconnaissance des femmes est sociale qu'elle ne peut être politique. Même la féministe Marguerite Durand, sans en faire un argument contre le suffrage, semble souscrire à une vision dans laquelle les femmes ont leur propre canal d'influence par le biais des mœurs. Elle affirme ainsi que les mères ne peuvent se plaindre de la discordance entre les sexes sachant qu'elles « s'obstinent à créer chez leurs filles une mentalité différente de celle de leurs fils », sur ce point « ce n'est pas la faute des lois », et il est certaines infériorités dont les femmes « ne devraient accuser qu'elles-mêmes[5] ». Toutefois, sa lucidité quant au risque que représente une assimilation du féminin au social qui exclurait la politique transparaît dans sa critique de la philanthropie[6] et des « lois de protection[1] », auxquelles elle préfère la solidarité et les droits politiques.

[1] Anne-Sarah Bouglé-Moalic y voit au contraire une étape univoque dans le processus suffragiste.
[2] BOUGLE-MOALIC A.-S., *Le vote des Françaises*, *op. cit.*, p. 172.
[3] FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 517.
[4] Camille Gilardoni cité par BOUGLE-MOALIC A.-S., *Le vote des Françaises*, *op. cit.*, p. 173.
[5] *Congrès national des droits civils et du suffrage des femmes*, *op. cit.*, p. 137.
[6] Certain·e·s dénoncent clairement la réduction des enjeux politiques et sociaux à des enjeux « moraux sociaux » qui conduit au *statu quo* et qui maintient « la femme dans l'ignorance des questions sociales et des grandes lois économiques » puisqu' « [e]n fait de morale sociale, on ne lui a guère parlé jusqu'ici que de charité et de

C'est là un problème tout à fait original qui se pose aux féministes, car la situation est comme inversée lorsqu'on la compare à celle du sujet masculin. En effet, dans son ouvrage sur l'invention du « social » au XIXe siècle comme « contenu » pour l'État, entre le civil et le politique, Jacques Donzelot note que pour la population masculine, l'ordre a été le suivant :

> la question sociale apparaît avec l'inauguration de la République, lorsque l'application – pour la première fois – du suffrage universel [*sic*] fait ressortir le contraste entre l'égale souveraineté politique de tous [*sic*] et la tragique infériorité de la condition civile de certains [*sic*], de ceux-là mêmes qui viennent d'accéder à la capacité politique, l'état de quasi-assujettissement économique où ils se trouvent[2].

Pour les hommes, la question politique est en un sens déjà réglée lorsque se pose la question sociale ; le statut de citoyen est acquis au moment où se pose le problème d'une intervention de l'État pour que chacun trouve une place juste au sein de la société civile. Pour les femmes, la conquête d'une condition civile juste se fait simultanément avec (la tentative de) conquête de la souveraineté politique, ce qui suppose de penser leur ordre et leur articulation.

L'exemple de George Sand et l'analyse de Denise Riley (qui affirme que « "les femmes" sont complètement sociologiques ["*Women" are overwhelmingly sociological*] et par conséquent […] ne sont pas des entités politiques ; et en effet les luttes pour le suffrage se répètent en vain pendant ces décennies, l'émancipation étant continuellement reportée[3] ») laissent penser que le passage de « la femme » comme sujet social à « la femme » comme sujet politique est loin d'aller de soi. Le thème de l'éducation des femmes, tel qu'il est traité par bon nombre de féministes, semble en effet ménager la chèvre et le chou : elle semble être à la fois le lieu du renforcement d'une « conservation » par et pour les femmes et le point de départ d'un progrès. Françoise Mayeur note ainsi, à propos des Républicain·e·s, que (nous soulignons) « si, *politiquement*, le gouvernement est à l'opposé de ceux qui l'ont précédé, les *mœurs* ne vont pas du même pas[4] ». Les femmes étant précisément *garantes de ces mœurs*, il n'est pas étonnant qu'elles ne soient pas prises dans la vague du bouleversement politique, et

---

bienfaisance : très vite émue par le spectacle d'une misère individuelle, elle ne voit pas les grandes plaies sociales » et perpétue la misère en accordant son aumône (ROY M., *Comment élever nos filles*, *op. cit.*, p. 16.). Dans cette optique, cantonner les actions des femmes et pour les femmes à la sphère morale de la philanthropie n'est donc pas seulement reconnu comme inefficace, mais comme contre-productif.

[1] Marguerite Durand les surnomme « lois d'oppression ». La critique de la protection qui n'est en fait qu'une restriction revient régulièrement dans les congrès. Maria Deraismes, en 1889, affirme avec ironie que l'intention est bonne, mais que les conséquences sont le maintien des privilèges des hommes.

[2] DONZELOT J., *L'invention du social : essai sur le déclin des passions politiques*, Paris, France, Seuil, 1994.

[3] RILEY D., *Am I that Name?*, *op. cit.*, p. 51.

[4] MAYEUR F., « Garçons et filles du XIXe au XXe siècle : une éducation différente », *op. cit.*, p. 50.

qu'elles soient même, au contraire, chargées de rester à quai pour incarner la stabilité[1]. Rien d'étonnant à ce que l'idée de lutter contre le divorce intellectuel entre la femme et le mari ainsi que le thème de la Mère éducatrice, repris aux Républicain·e·s par un certain nombre de féministes[2], aient été d'abord repris par les Républicain·e·s aux catholiques[3]. L'enjeu de la laïcité dans l'éducation des femmes s'est fait sur le fond d'un certain conservatisme, qui fait que cette éducation a davantage été « sécularisée » que révolutionnée : avec les réformes des Républicains pédagogues, l'État offre « un substitut aussi exact que possible de l'univers où [l'opinion] a coutume de voir évoluer les filles[4] ». La place de la femme dans la société évolue peu du fait de leur assignation à la tâche de préservation[5], et cette permanence est inextricablement liée à la nature des « mœurs » et du « social », sphères qui, parce qu'elles assument continuité et conservation, permettent des changements radicaux et des révolutions dans le domaine politique. Pourtant, certain·e·s féministes vont admettre cette conception de la femme « dans » le social tout en cherchant à y réintroduire des implications politiques : l'éducation apparaît alors comme un cas particulier et paradigmatique de ce difficile – et peut-être impossible – travail.

---

[1] On peut lire à la lumière de ce motif la distinction entre « sachantes » et « savantes » mobilisée par Nicole Mosconi pour caractériser le rapport au savoir des femmes : d'après elle, s'il est à présent tout à fait admis que les femmes peuvent enseigner et donc être « transmetteuses de savoir », l'idée qu'elles puissent être également « productrices et créatrices de savoirs nouveaux » est loin d'être aussi reconnue (MOSCONI N., « Les femmes et les disciplines instituées », N. RACINE et M. TREBITSCH (dir.), *Intellectuelles : du genre en histoire des intellectuels*, Bruxelles, Belgique, Éditions Complexe, 2004, p. 224.) Elle affirme donc que si les femmes sont perçues comme pouvant être « studieuses », voire « *sachantes* », elles sont plus rarement considérées comme « *savantes* » (MOSCONI N., « La femme savante [Figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation] », *Revue française de pédagogie*, 1990, vol. 93, nº 1, p. 27-39.) ; elle reprend ainsi à Colette Audry l'expression des femmes comme « usufruitières » et non « héritières de plein droit » dans le domaine du savoir (MOSCONI N., « Les femmes et les disciplines instituées », *op. cit.*, p. 219.) L'accès à l'instruction pour les femmes n'a pas seulement été une victoire incomplète, elle a également représenté un recul à d'autres égards, une forme d'expropriation ou d'exil : « En accédant à l'instruction, elles ont été en partie expatriées de leurs propres expériences et de leurs propres savoirs puisque rien ou peu de choses dans les savoirs qu'elles acquéraient [ne] leur permettait de comprendre et de théoriser leur propre expérience, leur propre situation sociale, leur propre place dans les rapports sociaux de sexe » (MOSCONI N., *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, France, L'Harmattan, 1994, p. 83.) Elle livre une mise en perspective historique de ces représentations, en affirmant que l'acquisition, la transmission et la production de savoirs constituent des étapes qui n'ont pas toutes été franchies, du fait notamment de la figure de la « mère-institutrice », chérie par les Républicain·e·s de 1880. Le droit à l'instruction est donc bien plus restreint que le droit au savoir. Assigner aux femmes la transmission d'une culture à garder intacte, en faire des gardiennes et non des sujets novateurs ou transformateurs, les place du côté de la conservation dans la société et dans (par) la famille

[2] Mais beaucoup d'entre elles et eux sont profondément républicain·e·s, voir HAUSE S.C. et A.R. KENNEY, « The Limits of Suffragist Behavior: Legalism and Militancy in France, 1876-1922 », *The American Historical Review*, 1981, vol. 86, nº 4, p. 781-806.

[3] MAYEUR F., « Garçons et filles du XIXe au XXe siècle : une éducation différente », *op. cit.*, p. 49.

[4] *Ibid.*, p. 50.

[5] Préservation d'un ordre social qui est aussi préservation d'une hiérarchie : Françoise Mayeur note que « c'est sur la femme que reposent les clivages sociaux. La camaraderie du lycée, la fraternité du régiment, ne prêtent pas à conséquence pour les garçons. Elles seraient fatales aux filles : certaines familles […] ne confient pas leurs filles aux établissements de l'État d'abord pour cette raison » (*Ibid.*)

Un sujet politique parce que social ?

L'intégration à la société civile ne suffit pas à faire des citoyen·nes. Que doivent être les femmes pour mériter les droits politiques ? L'analyse des thèses d'Hubertine Auclert, principale figure du suffragisme français, est tout à fait éclairante pour répondre à cette question, notamment parce qu'elle pense ce passage qui n'a rien d'évident et qu'elle en fait même le socle de sa réflexion politique. Joan Scott montre que sa stratégie est celle (nous soulignons) du « social et *ses* droits[1] ». C'est parce qu'il y a un lien fondamental entre « les intérêts des femmes et ceux du social[2] » qu'Hubertine Auclert réclame les droits politiques[3]. « Intérêt » ne s'entend pas ici au sens étroit de « parti », puisqu'il peut s'agir d'intérêts généraux que les femmes sont plus aptes à défendre en tant qu'elles ont des connaissances spécifiques. Ainsi, l'assistance publique est un thème pour lequel les femmes auraient une expertise, qu'elles seraient plus aptes que l'homme à servir – leur collaboration, qui passe notamment par le vote, est nécessaire. L'ambiguïté ne disparaît pas toutefois, et si Hubertine Auclert part d'un « intérêt des femmes », cela ne va pas sans difficulté puisque « l'intérêt connotait autant le privilège particulier, la motivation égoïste et le profit, que l'empathie ou la sollicitude, la curiosité, voire l'attirance pour les autres[4] ». De plus, penser un intérêt présuppose un *sujet* de cet intérêt avec des besoins et des caractéristiques stables. Cette stratégie implique donc une forme d'essentialisation, bien qu'Hubertine Auclert cherche à historiciser la « particularité » féminine[5]. Cette approche, dite « utilitariste », qui consiste à penser et à s'appuyer sur une spécificité féminine pour exiger une représentation politique, n'est pas exceptionnelle dans le paysage féministe français[6]. Cependant, elle est en décalage avec les fondements philosophiques et politiques du droit de suffrage en France. C'est en faisant l'histoire conceptuelle de ce décalage, comparée avec la pertinence d'une telle stratégie dans d'autres contrées comme la Grande-Bretagne, l'Allemagne ou les États-Unis, que Pierre Rosanvallon entend donner l'une des clefs du retard français exceptionnel en matière de droit de vote des femmes. Dans ces pays, exiger des droits politiques en raison d'une spécificité, se constituer comme « groupe » ou « classe », a du sens[7], du fait d'une

[1] SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 127.
[2] *Ibid.*, p. 152.
[3] Ainsi, penser que la distinction entre « égalitarisme » et « dualisme » recoupe systématiquement celle entre « politico-législatif » et « éthico-social » comme le fait Anne-Marie Käppeli revient à occulter cette autre stratégie : KÄPPELI A.-M., « Scènes féministes », *op. cit.*
[4] SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 152.
[5] *Ibid.*, p. 153.
[6] ROSANVALLON P., *Le Sacre du citoyen*, *op. cit.*, p. 530.
[7] Joan Scott affirme que le sujet est toujours l'individu (plus que les groupes) mais que c'est un individu social

tradition anglo-saxonne de démocratie qui prend en considération les communautés en plus des individus.

> Le vote des femmes s'inscrit là dans une perspective de la représentation des spécificités : c'est *en tant que femmes*, et non en tant qu'individus, qu'elles sont appelées aux urnes. En France, le droit de suffrage a d'autres racines, il est dérivé du principe d'égalité politique entre individus. L'universalisme à la française constitue dans ce cas un obstacle au suffrage féminin : la femme est privée du droit de vote en raison de sa particularité, parce qu'elle n'est pas un vrai individu abstrait, qu'elle reste trop marquée par les déterminations de son sexe[1].

Ainsi, bien que les représentations occidentales de « la femme » et de la féminité soient à l'époque relativement homogènes, elles s'avèrent être un atout dans ces pays et un frein dans le contexte français. Par conséquent, si les valeurs de la sphère domestique acquièrent une dimension sociale *et* politique dans les démocraties anglo-saxonnes, en France, on ne peut pas affirmer que la distance entre le domestique et le politique se réduise véritablement[2] : « La citoyenneté ne se fractionne pas dans le droit public français. Entre l'espace politique global et les sphères particulières de la société civile, il n'y a place pour aucune forme d'espace public[3] ». Si Joan Scott considère que la IIIe République s'accompagne de « l'émergence du social » comme « objet d'attention de la part de l'État », et que cela revient, à la manière des vases communicants, à réduire « l'importance de l'individu comme origine de la légitimité de la république[4] », l'histoire montre toutefois que cette importance grandissante du social en France n'a pas été suffisante pour l'avènement du droit de vote des femmes. L'échec de la traduction ou translation de la sphère sociale à la sphère politique est ainsi intimement lié à la définition de « la femme » et à (l'absence de) rôle qu'elle peut assumer[5]. L'alternative semble donc être posée de la façon suivante : soit les féministes cherchent à constituer quelque chose comme une classe avec des intérêts propres[6] – en prolongeant les représentations de la féminité domestique pour leur donner une dimension sociale et fonder la politique sur le

---

plutôt qu'opposé au social : « La différence et l'identité sociale étant perçues comme des caractéristiques définissant les individus, et le vote comme une expression des divers intérêts produits par ces différences sociales, il semblerait logique que les femmes obtinssent, elles aussi, le droit de voter » (SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 134.)

[1] ROSANVALLON P., *Le Sacre du citoyen*, *op. cit.*, p. 522-523.

[2] On retrouvera cette volonté de séparation de façon explicite dans les écrits de la très républicaine Hannah Arendt, qui voit dans le développement du « social » la fin de la distinction entre privé et public et par conséquent la voie vers une forme de totalitarisme : voir ARENDT H., *La Crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, Paris, France, Gallimard, 1989, p. 241.

[3] ROSANVALLON P., *Le Sacre du citoyen*, *op. cit.*, p. 541.

[4] SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 136.

[5] RILEY D., *Am I that Name?*, *op. cit.*, p. 55.

[6] Sachant qu'une incertitude persiste quant à la nature de ces intérêts : sont-ils le résultat de la discrimination ou est-ce la discrimination qui empêche de les défendre ? (SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 154.). Une distinction entre caractéristiques qui « valorisent » et caractéristiques qui « infériorisent » (KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 303.) serait artificielle tant la valorisation et l'infériorisation semblent être les deux faces d'une même médaille.

social – soit elles et ils visent un individu abstrait. La première option est progressive en tant qu'elle ne cherche pas à subvertir la distribution des rôles sexués, mais constitue une rupture du fait de sa conception de la citoyenneté décalée avec la tradition française. La seconde option est subversive en termes de rapports sociaux de sexe, puisqu'il s'agit pour les femmes de ne pas rester « à leur place », mais elle est cohérente avec les fondements philosophiques et politiques du droit de vote en France.

Si le féminisme français de la première vague est marqué par une valorisation du féminin, par l'absence de remise en question de la différence et/ou la complémentarité des sexes, il n'en reste pas moins que l'idéal individualiste est loin d'être absent des discours[1]. Faut-il voir, dans la coexistence de ces deux options au cœur de la rationalité féministe, une tension irréductible, voire une contradiction ? On pourrait lire dans cette hésitation une modalité du dilemme bien connu entre « universalité » et « différence ». L'individu *abstrait* comme unité de la politique trouve précisément son universalité dans le fait qu'il est défini *négativement*, contre la définition « par » les différences. Il est universel *du fait* de son abstraction – l'abstraction étant par définition l'opération par laquelle on dégage les traits communs et on évacue les différences. Mais qu'en est-il de l'individu, non plus comme principe ontologique qui fonde le cadre juridique et politique, mais comme *idéal* anthropologique et pratique ? Celui-ci n'est pas un individu abstrait mais un individu concret, qui demande à être défini *positivement*. Si la citoyenneté française vise l'individu comme forme, comme unité ontologique pour penser la politique à travers l'exercice des droits civiques, notre questionnement nous conduit à envisager l'individu comme contenu, dans sa dimension normative. C'est l'individualisme, compris comme idéal qui accorde à l'individu le plus haut degré de valeur, qu'il s'agit d'interroger ; que celui-ci se laisse lire à travers le dilemme « universalité ou différence » et qu'il soit une traduction de la première option n'a rien d'évident. Que l'individualité se situe du côté de l'universalité, ou, du moins, du refus de la « différence » (qu'elle soit celle des femmes ou une autre) reste en effet à démontrer. Quel est l'individu visé par le féminisme, lorsqu'il apparaît comme un individualisme-pour-un-sexe[2] ?

[1] ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*, p. 677.
[2] RILEY D., *Am I that Name?*, *op. cit.*

II. Le paradoxe de l'individualisme féminin

Nous avons tenté de cerner le rôle et le statut accordés à l'éducation au sein des revendications féministes, ce qui a permis de jeter une lumière sur les tensions pouvant exister entre « la femme » comme sujet social et « la femme » comme sujet politique. Il convient à présent d'analyser les contenus possibles de l'éducation féministe. Comme nous l'avons précédemment évoqué, l'immense majorité des réflexions des militant·e·s sur le sujet part du principe qu'il faut améliorer l'éducation des filles. Déterminer les qualités que cette éducation est supposée transmettre implique donc de préciser, d'abord, quel est l'idéal visé pour ces futures femmes adultes. Cet idéal est lui-même fortement informé par des conceptions anthropologiques, morales et politiques. Nous répétons ici que notre propos n'est pas de faire l'histoire d'une éducation, mais bien plutôt de dégager certaines définitions implicites qu'elle charrie, notamment celles de la justice et de l'injustice faite aux femmes.

Si l'on reprend la typologie de Martine Chaponnière évoquée plus haut, il semble que le dilemme « universalité ou différence » trouve une traduction dans la pensée éducative féministe. Elle montre en effet que deux voies se présentent aux militant·e·s : d'une part, l' « éducation civique » qui reprend l'éducation dispensée aux garçons, et d'autre part, l' « éducation féminine », qui cherche à cultiver les caractéristiques dites « féminines », en particulier le soin aux autres[1]. La première alternative, qui fait de l'éducation civique une reprise de l'éducation dispensée traditionnellement aux garçons, laisse penser que l'individu abstrait de la politique, le sujet « civique », pourrait en réalité se confondre avec l'individu concret « masculin ». Cet individu faussement abstrait, prétendument universel, ne serait pas neutre, en réalité, et sa conception reflèterait un certain androcentrisme.

L'individu abstrait-universel de la politique et l'individu concret-masculin dans l'éducation ont en commun de se définir *contre* la différence. Pour le premier, il s'agit d'une opposition absolue (l'universel s'oppose au spécifique), tandis que pour le second, l'opposition est relative (le masculin s'oppose à la différence *féminine*). Un glissement s'opère lorsque les deux oppositions sont considérées comme équivalentes, ce qui revient à confondre le masculin et l'universel. Car en effet, logiquement, rien n'empêche d'inverser la traduction, et de déduire que l'universel s'oppose au spécifique comme le féminin s'oppose à la différence *masculine*. Si cela est tout à fait envisageable d'un point de vue formel, nous

[1] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 206-207.

verrons qu'historiquement, en particulier dans le contractualisme[1] et le jusnaturalisme[2], la figure de l'individu (unité sociale et politique) s'est constituée sur un modèle masculin. C'est la raison pour laquelle, dans des écrits éducatifs féministes, l'individualisation (le processus par lequel on se constitue comme un individu à part entière) ressemble souvent à une masculinisation – ou, du moins, l'individualisation suppose d'abandonner certaines caractéristiques « féminines ». Toutefois, nous le verrons à partir de l'analyse des écrits de Madeleine Pelletier, prôner l'individualisme en éducation ne signifie pas pour autant qu'on mobilise cet idéal pour penser l'action politique. L'individu concret « masculin » peut ainsi être visé dans une éducation féministe – il représente alors un idéal moral, anthropologique, social… – sans présupposer que le sujet politique est individuel.

Le dilemme « universalité ou différence » semble quoiqu'il en soit apparaître dans la problématique éducative avec l'alternative entre une éducation différenciée, « féminine », et une éducation-individualisation qui s'aligne sur un modèle masculin. Pourtant, les féministes de la première vague souhaitant dans l'immense majorité valoriser la « différence féminine », se développe également un discours qui cherche à rendre compatibles individualité et « féminin ». Face à un individualisme qui semble historiquement lié au masculin, s'élabore ainsi une conception de l'individualité qui *comprend* le féminin. Celle-ci prend appui sur l'idée qu'être un individu humain, c'est être un individu complet – être privé·e de caractéristiques « féminines » reviendrait alors à passer à côté d'une telle complétude. L'intégration de la différence dans l'individualité est possible, si on prend la complétude comme critère pour définir l'individu. Faut-il voir, dans ces pistes qui coexistent, plusieurs définitions de l'individu, qui correspondent à différentes sensibilités féministes ? Pas seulement. Ce que cette compatibilité entre « féminin » et « individualité » montre, nous le verrons, c'est que c'est moins la *différence*, qui fait problème, que la *dépendance*. Dès lors qu'on le reconnaît, il devient nécessaire de sortir du pseudo-choix que les femmes auraient à faire entre « rester des femmes » ou « être comme les hommes ».

Ainsi, nous voudrions montrer que, certes, la pensée éducative féministe manifeste également cette tension entre un « différencialisme » (valorisation du féminin pour les femmes) et un « universalisme » (conquête d'une individualité en réalité très proche du modèle masculin) mais qu'elle ne s'y réduit pas. Les modèles éducatifs qui inspiraient les

[1] PATEMAN C., *Le Contrat sexuel*, Paris, France, La Découverte, 2010.
[2] MOSCONI N., « Libération des femmes et éducation », F. JACQUET-FRANCILLON et D. KAMBOUCHNER (dir.), *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2005, p. 369-383.

féministes du tournant du siècle offraient en effet d'autres façons de concevoir l'individu ou de valoriser le féminin qui permettaient d'échapper à ce dilemme, et qui ouvraient par conséquent d'autres possibilités de transformation. La pluralité des pensées féministes évoquées à plusieurs reprises a du sens pour notre sujet, mais leur typologie mérite d'être réévaluée depuis la question de l'éducation. Celle-ci, en tant qu'elle est une question spécifique – et notamment en tant qu'elle diffère de celle des droits, qui est souvent le prisme à travers lequel ces différents courants sont classés – vient offrir une autre entrée dans les alternatives choisies ou écartées par les militant·e·s. C'est le détail et le suivi des cheminements[1] qui permettent de mesurer à quel point les grandes « options » (individuel/relationnel, droite/gauche, égalité/différence) peuvent être déjouées par les auteur·e·s féministes[2]. Notre analyse n'a donc pas de valeur statistique[3] comme le serait par exemple une approche textométrique. Elle est qualitative et longitudinale : nous suivrons quelques cheminements féministes emblématiques sur les questions éducatives. C'est la raison pour laquelle ce second moment mobilise bien plus les sources primaires, et travaille davantage par commentaire, que le précédent. Ainsi, plutôt que de se demander comment le radicalisme ou le réformisme s'instancient dans l'éducation, nous faisons le chemin inverse : à partir de ce que l'éducation permet ou ne permet pas, nous déterminons les visions des auteur·e·s et les moyens jugés nécessaires pour les faire advenir.

Nous portons, bien sûr, une attention toute particulière au dilemme « universel *versus* différence ». Sa forte présence dans les écrits éducatifs révèle les présupposés d'une conception féministe majoritaire de l'éducation, et cette conception même révèle à son tour *une certaine façon* de penser la lutte contre l'injustice faite aux femmes en tant que femmes. Toutefois, nous verrons que cette alternative n'épuise pas l'imaginaire éducatif féministe, et

[1] Les comptes rendus des congrès féministes occupent une part importante, mais nous analysons également des brochures, des ouvrages et des articles. Le corpus établi par Denise Karnaouch pour les *Archives du féminisme* sur le thème « Féminisme et éducation » ainsi que le site de Marie-Victoire Louis qui met à disposition un certain nombre de textes du féminisme historique seront fréquemment utilisés ; le travail de ces chercheuses est précieux pour notre propre recherche. ARCHIVES DU FEMINISME, *Féminisme et éducation (XIXe-début XXe s.) Choix de textes sélectionnés par Denise Karnaouch*, http://www.archivesdufeminisme.fr/ressources-en-ligne/sources-historiques/feminisme-education-xixe-debut-xxe-s/, consulté le 7 mai 2017 ; PELLETIER M., *Textes de Madeleine Pelletier sur le site Marie Victoire Louis*, http://www.marievictoirelouis.net, consulté le 7 mai 2017.

[2] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 22 ; ROCHEFORT F., « Réflexions à propos de l'histoire du féminisme », *op. cit.*, p. 201.

[3] Une approche quantitative ne permettrait pas de mettre en valeur les idées originales comme nous allons le faire, car celles-ci restent marginales. De façon générale, beaucoup de féministes de l'époque sont également des Républicain·e·s et vont avoir tendance à reprendre l'idéologie éducative républicaine – à la différence par exemple des anarchistes, bien plus rares, qui vont profondément redéfinir l'éducation (STEINER A., « Les militantes anarchistes individualistes : des femmes libres à la Belle Époque », *Amnis*, 2008, nº 8, p. En ligne ; SUISSA J., *Anarchism and Education a Philosophical Perspective*, Oakland, États-Unis, PM, 2010.)

qu'une « troisième voie » est possible.

1. L'individu contre « la femme », l'universel contre la différence

La femme nouvelle est-elle l'homme ancien ?

Avant et peut-être en deçà de la revendication du droit se trouve, d'après Laurence Klejman, l'exigence féministe de rendre aux femmes « leur part d'humanité[1] » exigence qu'elle qualifie d' « individualiste », mais qu'elle lie aussitôt à une revalorisation du féminin. Cette association est *a priori* paradoxale, et ce, sur différents plans. Tout d'abord, même avec une détermination minimale de l'individualisme comme construction de soi en tant qu' « unité distincte », il semble difficile de rendre cette tendance compatible avec ce qui définit traditionnellement le féminin. En effet, celui-ci renvoie au contraire au « relationnel » voire au « relatif » – c'est ce qui fait dire par exemple à Maria Deraismes que la législation diminue les individus femmes dans leur dignité en tant qu'elles n'y ont pas « d'existence propre » : « épouse et mère, [la femme] n'est autant dire rien[2] ». C'est la famille qui s'avère être l'entité complète dont la femme n'est qu'une partie[3] : les apologies de la famille et du mariage au XIXe siècle s'accompagnent ainsi souvent du souhait d'une « limitation du processus d'individualisation[4] », en particulier celui des femmes. Ensuite, si la quête individualiste est une quête de singularité, alors la qualifier de « féminine » ne suppose-t-il pas au contraire la constitution d'une identité qui surplombe (voire « écrase ») les individus ? « Être soi-même » et « être femme/féminine » seraient des injonctions contradictoires.

L'humus philosophique et politique de la première vague féministe place l'individu au centre des préoccupations. Cette idée est au croisement de différents héritages. Le « droit de la femme à l'épanouissement personnel et à l'autodétermination[5] » remonte aux Lumières. L'idée que l'individu est l'unité de la liberté fonde le libéralisme[6] et l'articulation de l'individualisme de raison et de religion se développe dans le protestantisme[7]. L'interprétation « psychologique » de cette valorisation de l'individu est omniprésente : il s'agit de cultiver une personnalité, de reconnaître « la femme comme une personne, à qui il revient de se redéfinir

---

[1] KLEJMAN L., « Les congrès féministes internationaux », *op. cit.*, p. 76.

[2] RIOT-SARCEY M., *Histoire du féminisme*, *op. cit.*, p. 52-53.

[3] PATEMAN C., *Le Contrat sexuel*, *op. cit.*

[4] ROSANVALLON P., *Le Sacre du citoyen*, *op. cit.*, p. 524.

[5] OFFEN K., *Les féminismes en Europe, 1700-1950*, *op. cit.*, p. 251.

[6] MILL J.S. et H.T. MILL, *John Stuart Mill et Harriet Taylor*, *op. cit.*

[7] Il est ainsi intéressant de souligner que si la communauté protestante est minoritaire en France, il y a toutefois une forte proportion de protestantes parmi les féministes françaises : voir KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 576.

elle-même[1] ». Mais cette redéfinition ne va pas de soi et la description du contenu de l' « identité féminine » fait l'objet de débats. Entre l'identité comme « substance » (telle que la féminité) ou comme réflexivité et autonomie, la pensée féministe oscille[2].

Cette tension s'illustre clairement à travers la figure de la « femme nouvelle » qui apparaît au XIXe siècle. Celle-ci ne se construit pas en opposition totale avec la femme « ancienne » mais elle cherche tout de même à s'en distinguer, comme le note Geneviève Fraisse :

> Isoler l'individu féministe pose une double question : quelles sont les qualités, les propriétés communes à chaque individu, quelle « femme nouvelle » implique le devenir-sujet ? […] cette femme nouvelle, même si elle signifie la fin de la mise en relation et la conquête de l'individu, ne fait en général pas abstraction du temps historique nécessaire à cette invention et n'ignore pas tout ou partie des attributs traditionnellement féminins[3].

L'expression « femme nouvelle » désigne en général une femme célibataire de la petite bourgeoisie, qui travaille et est instruite[4], suscitant peurs pour les un.e.s et espoirs pour les autres[5]. Toute nouveauté apportée à l'identité féminine est marquée par le soupçon d'une masculinisation, puisque si la femme nouvelle se distingue de la femme traditionnelle, si elle est « moins femme », alors c'est forcément qu'elle devient homme. C'est ce qui fait dire à un historien de l'époque que le féminisme, parce qu'il est individualiste, peut être qualifié de « masculinisme féminin[6] ». La femme nouvelle apparaît donc comme une image repoussoir pour les « antis ». L'alternative pour celle-ci se réduit-elle alors à osciller entre masculinisation et féminité traditionnelle ? L'imagination féministe est-elle limitée à hésiter « entre l'image de la femme ancienne et le rêve de l'homme nouveau[7] » ? En réalité, la majorité des féministes du tournant du siècle valorisent de fait la féminité et très rares sont les militant·e·s qui prônent la virilisation. Pour Nelly Roussel (1878-1922), par exemple, le féminisme est synonyme de liberté de choix, mais elle estime que femmes et hommes sont complémentaires ; elle insiste sur les différences entre les femmes mais également entre les sexes[8]. L'humanité doit-elle alors se lire en « individus » ou en « sexes » ? Si la singularité ne s'oppose pas à l'universalité (tous les individus sont singuliers), la particularité (qui renvoie à

[1] ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*, p. 685.
[2] Karen Offen caractérise cette ambiguïté de l'individualité en termes de liberté positive ou négative : « *freedrom* from *externally imposed restrictions* » contre « *freedom* to *become* » (OFFEN K., « Defining Feminism », *op. cit.*, p. 146.
[3] FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 442-444.
[4] OFFEN K., *Les féminismes en Europe, 1700-1950*, *op. cit.*, p. 252.
[5] ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*, p. 669.
[6] OFFEN K., « Defining Feminism », *op. cit.*, p. 137.
[7] FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 441.
[8] OFFEN K., *Les féminismes en Europe, 1700-1950*, *op. cit.*, p. 250-251.

une classe), en revanche, relève d'une logique contraire. « [N]e plus être exclues de l'"universalité[1]" », dans un contexte où la féminité est une particularité, apparaît comme la quadrature du cercle du féminisme, hésitant entre la logique de l'égalité-identité et celle de la différence.

Pour comprendre ce qui maintient cette hésitation, l'exemple de la féministe Madeleine Pelletier, à travers sa pensée de la transformation sociale en général, et de l'éducation en particulier, est tout à fait éclairant. À contre-courant du féminisme majoritaire de son époque, ses réflexions sont particulièrement intéressantes en ce qu'elle pousse très loin le raisonnement qui consiste à faire le choix de l'individualisme contre celui de la « différence », qu'elle traduit notamment, nous allons le voir ici, en choix de la politique « contre » le social. Ses analyses conduisent à opérer une distinction entre un individualisme éducatif et un individualisme politique.

L'individualisme de Madeleine Pelletier

Madeleine Pelletier est radicale parmi les radicaux/ales : elle considère que même les droits politiques ne sont pas une fin en soi : « le suffrage politique, même s'il est peut-être un objectif illusoire, est une étape que les femmes doivent franchir afin de se libérer[2] ». Anarchiste dans sa jeunesse, elle cherche plus tard à articuler féminisme et socialisme et est notamment proche des milieux néo-malthusiens[3]. Son radicalisme se couple à un individualisme, d'après Joan Scott, qui la place à l'opposé du « discours du "social[4]" » d'Hubertine Auclert, son objectif étant de « désexuer le sujet des droits, de détacher les individus des catégories d'identité sociale qui limitaient leur créativité, et ainsi de les laisser libres de tisser leur propre destin[5] ». Toutefois, *certains* sont « déjà » des individus : les hommes. En effet, c'est à la femme d'être « un individu avant d'être un sexe », de cesser « de se croire uniquement une femelle et se [sentir] un individu[6] ». L'individualisation semble donc être synonyme de *masculinisation* (dans les faits, puisqu'en droit les caractéristiques qu'elle valorise n'auraient pas de sexe), ce qui est confirmé par l' « éducation féministe des

[1] KLEJMAN L., « Les congrès féministes internationaux », *op. cit.*, p. 76.
[2] Citée par SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 201.
[3] Le néo-malthusianisme (fin XIXe-début XXe) est une reprise de la doctrine de Thomas Malthus qui préconise une limitation des naissances. La promotion des pratiques anticonceptionnelles par les néo-malthusien·ne·s s'inscrit dans des luttes sociales (en particulier l'anarchisme). Paul Robin est l'une de ses principales figures en France (COVA A., *Féminismes et néo-malthusianismes sous la IIIe République*, *op. cit.*, p. 10.)
[4] SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 172.
[5] *Ibid.*
[6] PELLETIER M., *La Femme en lutte pour ses droits*, Paris, France, V. Giard et E. Brière, 1908, p. 48.

filles » qu'elle élabore. Dans le deuxième chapitre de l'ouvrage qui porte ce titre[1], l'auteure conseille ainsi de forger l'apparence et la personnalité des filles sur le modèle des petits hommes, des vêtements aux jouets et passe-temps en passant par le prénom et la coupe de cheveux. Cette promotion de l'individu s'accompagne d'un saccage de l'institution familiale traditionnelle : être une individu, c'est aussi rompre tout attachement. La jeune fille peut non seulement se passer des hommes, mais elle le doit, car toute « mise en ménage » et même « mise en relation » serait une mise en tutelle. Le célibat est ainsi considéré comme un « état supérieur », autre titre de Madeleine Pelletier[2].

Rappelons qu'elle fait figure d'exception, en construisant l'éducation *contre* la famille : une comparaison avec Pauline Kergomard (1838-1925), institutrice qui fonde l'école maternelle en France, est à cet égard éclairante. Pauline Kergomard pense l'articulation de la sphère familiale et de la sphère publique et considère notamment que la famille peut fournir un modèle pour une meilleure éducation scolaire (par exemple à propos de la mixité, appelée alors coéducation, qui est admise dans la cellule familiale) : « Mon but initial a été de faire pénétrer dans l'école les procédés éducatifs de la famille ; aujourd'hui […] Je rêve de faire pénétrer les procédés de l'école dans la famille ; plus encore de faire envahir la famille par l'école[3] ». Cette ambition est conjuguée avec le vœu d'une « éducation intégrale » pour les filles, puisqu'elle affirme que « l'idée de justice fait des progrès, et avec elle le féminisme dont la doctrine ne peut être appuyée que sur l'éducation de la conscience de la femme[4] ». Pour Madeleine Pelletier comme pour Pauline Kergomard, l'éducation est considérée, au moins en droit, comme un vecteur de progrès pour les femmes qui leur permettrait de quitter l'état d'infériorité dans lequel elles se trouvent. Cela passe, chez Pauline Kergomard, par l'exigence d'un accès égal à l'instruction, par la valorisation de la mixité, ou encore le développement de la place des femmes dans le corps enseignant. c'est une éducation féminisée, en un sens, qui est réclamée : les femmes et la féminité (en particulier le caractère maternel) doivent être davantage présentes dans le monde de l'éducation scolaire – on retrouve là le motif de l' « intérêt des femmes » mobilisé par Hubertine Auclert. Le projet de *L'Éducation féministe des filles* est différent : l'éducation ne s'appuie pas sur le social pour passer à la politique, elle cherche au contraire la prise de pouvoir par la construction d'un·e individu *contre* le social. C'est la raison pour laquelle il apparaît chez Madeleine Pelletier que

[1] PELLETIER M., *L'Éducation féministe des filles*, Paris, France, Syros, 1978.
[2] PELLETIER M., *Le Célibat, état supérieur*, Caen, France, Imprimerie Caennaise, 1923.
[3] KERGOMARD P., *L'Éducation maternelle dans l'école. Deuxième série*, Paris, France, Hachette, 1895.
[4] KERGOMARD P., « L'éducation intégrale des jeunes filles », *op. cit.*, en ligne.

le féminisme « entre » dans la famille via l'éducation et la démantèle, tandis que chez Pauline Kergomard, le mouvement est inverse : la famille et ses valeurs se répandent dans la sphère publique jusqu'à ce qu'un échange équilibré soit possible. La majorité des féministes vont avoir tendance à concevoir l'éducation non pas contre la famille, mais au contraire dans son prolongement, prolongement qui fonde, comme on l'a vu, la notion de « social ». Plus qu'une « extraction » ou une « sortie » hors de la famille ou de la sphère privée, l'éducation apparaît alors comme le vecteur de son expansion. Elle participerait en ce sens au remaniement des bornes qui fonde la nouvelle distinction qu'est le couple social/politique.

À contre-courant, Madeleine Pelletier défend donc un « individualisme féministe » ; mais celui-ci, lorsqu'il passe par l'éducation, fait long feu, affirme-t-elle. En effet, « l'action pédagogique » n'est pas, selon elle, une action politique efficace[1] comme elle l'explique paradoxalement dans le premier chapitre de *L'Éducation féministe des filles*, intitulé « Valeur de l'éducation ». L'ouvrage s'ouvre sur la question de la servitude volontaire des peuples : d'après Madeleine Pelletier, celles et ceux qui sont opprimé·e·s le méritent, d'une certaine façon, car elles et ils ne font rien pour faire cesser la tyrannie. Cela vaut pour les peuples, mais également pour les « collectivités » : le prolétariat, la femme. Cependant ce n'est pas pour autant qu'il faut blâmer les individus car « ils sont ce qu'ils sont ; l'homme fait la condition et la condition fait l'homme ; le psychologique et le social interdépendent [*sic*] l'un de l'autre[2] ». L'auteure nuance donc immédiatement son jugement en rappelant que le « peu de ressort moral » ne relève pas de la responsabilité individuelle mais qu'il est une conséquence de la socialisation, et que celle-ci empêche même toute pensée d'une alternative. Pourtant, quelques « individualités supérieures » parviennent à se rebeller et incitent leurs frères et sœurs de servitude à faire de même. Cette influence d'une élite fait que « le prolétariat triomphera de la bourgeoisie » et que « la femme est en train de s'émanciper de la tutelle de l'homme[3] ». On pourrait ici croire que l'éducation a un rôle à jouer dans la formation de cette minorité éclairée ; mais il n'en est rien, et Madeleine Pelletier place ailleurs le site des transformations politiques :

> *L'œuvre d'affranchissement féminin est avant tout une œuvre collective* ; c'est l'État, par la législation, qui émancipera la femme, parfaisant en le sanctionnant le travail commencé par l'évolution économique. *Le droit de vote et l'éligibilité transformeront la mentalité de la femme et modifieront les mœurs.* L'ambition que la femme n'avait qu'à travers l'homme, fils, mari ou

[1] ZAIDMAN C., « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles », *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, 2007, nº 15, p. 265-281 (En ligne).
[2] PELLETIER M., *L'Éducation féministe des filles*, *op. cit.*, p. 63.
[3] *Ibid.*, p. 64.

> amant, dont elle partageait la vie, elle la sentira pour son propre compte, et sous l'impulsion de cette passion stimulante, surgira de la masse du sexe une élite intellectuelle, courageuse, remuante, qui à sa suite, entraînera le reste[1].

L'auteure est matérialiste : les changements naissent d'abord du fait de « l'évolution économique », c'est elle qui entraîne bouleversements législatifs et institutionnels. De là découle une nouvelle socialisation, qui transforme les mentalités. Il est donc clair dans ce raisonnement que le changement moral individuel est le dernier maillon de la chaîne : on ne commence pas par changer les esprits pour initier des bouleversements sociaux puis politiques et économiques – c'est l'inverse qui se produit. Ce déroulement n'affecte cependant pas la totalité de la « collectivité » concernée, mais une élite qui « entraîn[e] le reste » sans que les modalités de cette influence soient précisées. Pour les femmes, la reconnaissance institutionnelle, passant par des changements légaux, a des effets sur leurs traits de caractère – elles perdent ainsi peu à peu la « timidité qui les infériorise ». Si l'évolution psychologique des individus est dernière dans l'ordre des changements, quel est alors le rôle de l'éducation dans cet ordre ? A-t-elle même un rôle à jouer ? À cela, Madeleine Pelletier répond qu'« En face de l'éducation sociale, l'éducation individuelle n'a qu'un pouvoir très restreint[2] » ajoutant qu'elle ne préconisera jamais la création d'écoles féministes[3] et que les moyens nécessaires à un tel projet seraient mieux employés à « une campagne d'agitation ». Mais qu'est-ce qui distingue « éducation individuelle » et « éducation sociale », telles que l'auteure les entend ? S'agit-il d'une différence quantitative ? Le nombre joue, indéniablement :

> Une réforme d'émancipation féminine parle à toute la population, une école ne s'adresse qu'à un petit nombre de personnes, et comme son effort est contrarié par la société toute entière, le résultat est nul ou à peu près, c'est la goutte d'eau dans l'océan[4].

Mais une telle distinction, par le nombre, ne semble pas suffisante puisque quelques lignes au-dessus, la militante évoquait le changement par le truchement d'une *minorité* qui ferait évoluer la masse. L'éducation pourrait ainsi très bien être ce par quoi est formée cette élite « locomotive[5] » - et le changement de l'ensemble d'une « collectivité » *par* l'une de ses parties ne ferait pas problème. Affirmer que le changement est « avant tout une œuvre collective » ne signifie pas, en effet, sous la plume de Madeleine Pelletier, que *toute* la

[1] *Ibid.*
[2] *Ibid.*
[3] Contrairement aux anarchistes, qui fondent des écoles et à propos desquelles Madeleine Pelletier juge qu'elles n'augmentent que très peu la puissance de leur parti.
[4] PELLETIER M., *L'Éducation féministe des filles*, *op. cit.*, p. 65.
[5] C'est par exemple ce qu'envisage en 1903 le sociologue afro-américain William E.B. Du Bois pour l'émancipation du peuple noir ; voir notamment DUBOIS W.E.B., « Le dixième talentueux », *Tracés*, 2013, vol. 25, nº 2, p. 191-206.

collectivité doive changer dans un même temps, sans étapes. De plus, « la femme en tant que collectivité » (expression de l'auteure) n'est-elle pas fort nombreuse ? La moitié de l'humanité est loin d'être « une goutte dans l'océan ».

Pour défaire ces paradoxes, il est nécessaire d'analyser la notion de « collectivité » telle que la féministe la pense. Elle utilise le terme pour désigner un groupe social (prolétariat, femmes) ou une institution (Église, État) – ce double-emploi n'est pas une homonymie accidentelle et on peut faire l'hypothèse que le point commun aux deux entités réside dans l'idée d'*organisation*. Dans ses autres textes, lorsque Madeleine Pelletier emploie ce terme, c'est pour souligner l'opposition et en même temps la nécessaire articulation de l'individuel et du collectif (nous soulignons) :

> les *individu*s véritablement supérieurs savent voir grand, ils ne craignent pas de s'affirmer courageusement en face de la *société* hostile, dussent-ils y perdre quelques avantages *personnels*. Et ce sont ceux-là seuls qui font avancer les *collectivités*, car elles stagneraient indéfiniment si les gens de petits moyens et de petits profits formaient l'humanité[1].

Ou encore :

> la société n'a pas le droit de décréter l'incapacité *a priori* de qui que ce soit. Une *collectivité* où l'*individu* n'a pas la liberté d'essayer ses possibilités où il lui plaît est un monstre d'injustice et l'individu a le droit de lui nuire comme à une ennemie[2].

Les sujets des changements collectifs sont les collectivités[3] ; la différence entre une « éducation individuelle » et une « éducation sociale » tient donc au nombre de celles et ceux qu'on touche mais également à la conscience plus ou moins forte d'appartenir à la collectivité en question. Il y a ainsi également un critère qualitatif qui tient à la cohérence, au fait que la conscience est ce par quoi perdure le corps ; c'est pourquoi Madeleine Pelletier affirme qu' « Une collectivité, surtout une collectivité de culture médiocre, telle que les organisations politiques, est essentiellement versatile. Sans le moindre amour-propre, elle défait le lendemain ce qu'elle a fait la veille et le refait le surlendemain[4] ». La puissance de l'Église et de son éducation tiennent certes à ses moyens et à son étendue, mais elles tiennent au moins

[1] PELLETIER M., « La question du vote des femmes », *La Revue socialiste*, 1908, Site de Marie Victoire Louis http://www.marievictoirelouis.net, p. 329-341 (En ligne).en ligne.
[2] PELLETIER M., « Les femmes et le féminisme », *La Revue socialiste*, janvier 1906, Site Marie Victoire Louis http://www.marievictoirelouis.net, p. 37-45 (En ligne).
[3] D'où le fait que la responsabilité pèse sur celles-ci et non sur les individus : « Songez-y, Mesdames les institutrices, les individus sont souvent méconnus ; malgré de brillantes qualités, on les écrase ; mais une collectivité nombreuse n'a jamais que le sort qu'elle mérite » (PELLETIER M., « Pour les institutrices », *La Suffragiste*, novembre 1911, Site Marie Victoire Louis http://www.marievictoirelouis.net, p. En ligne.en ligne.)
[4] PELLETIER M., « La tactique féministe », *La Revue Socialiste*, avril 1908, Site de Marie Victoire Louis http://www.marievictoirelouis.net, p. 318-333 (En ligne).en ligne.

autant à son organisation pérenne. La sensibilité de Madeleine Pelletier aux liens entre conscience individuelle et conscience collective avait été relevée par Claude Zaidman :

> [Madeleine Pelletier] invente la notion de sexe social (genre), analyse les rapports de sexe comme rapports sociaux dans leurs interrelations avec les rapports de classe, construit le système des acteurs en maniant de façon magistrale le rapport individu/société permettant de déplacer le problème de la notion de reproduction à celle de transmission. En un mot, elle donne à la réflexion sur l'éducation sa dimension proprement politique[1].

C'est bien parce qu'elle pense la socialisation (assimilation de normes collectives par l'individu) que Madeleine Pelletier se pose la question de l'éducation comme vecteur de transformation politique (changement des normes de l'individu vers un changement collectif). Sept ans avant *L'Éducation féministe des filles*, elle rédige ainsi un article intitulé « Les facteurs sociologiques de la psychologie féminine ». Texte visionnaire[2], dans lequel elle montre que l'enfant « reçoit de ses parents et du milieu social tout entier son sexe psychologique[3] ». Elle y souligne le constant asservissement des femmes malgré « la diversité des milieux sociaux ». Cette diversité rend précisément difficile la formation d'une « collectivité » : les femmes ne sont pas « un milieu social », elles sont éparses et si elles ont en commun leur oppression (ce qu'elles subissent), elles n'ont pas encore en commun *la lutte* contre cette oppression (organisation active). C'est cette seconde forme de « communauté » qui justifie l'étrange singulier employé dans l'expression « la femme, en tant que collectivité » : dispersion dans l'oppression mais unité dans la lutte[4]. Cette dispersion s'explique notamment par une autre forme d'organisation qui isole les femmes les unes des autres, une autre institution : la famille. D'où l'inefficacité d'une éducation qui précisément prendrait place en son sein ; la transmission serait d'emblée limitée et contrariée :

> l'éducation féministe individuelle dont j'essaie de tracer les grandes lignes ne donnerait guère de

[1] ZAIDMAN C., « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles », *op. cit.* en ligne.

[2] Le texte s'ouvre sur la phrase « l'inégalité du traitement que reçoivent de leurs parents le petit garçon et la petite fille commence avant la naissance » et plus de soixante ans plus tard, on pourra lire dans *Du côté des petites filles*, d'Elena Gianini Belotti « Le jeu des expectatives, qui sont opposées pour les deux sexes, commence […] avant même que les enfants naissent, et n'aura jamais de fin » (BELOTTI E.G., *Du côté des petites filles*, *op. cit.*, p. 22.)

[3] PELLETIER M., « Les facteurs sociologiques de la psychologie féminine », *La Revue socialiste*, mai 1907, Site Marie Victoire Louis http://www.marievictoirelouis.net, p. 508-518 (En ligne).en ligne.

[4] Ce qui ne signifie pas pour autant que la lutte soit la même pour toutes. Madeleine Pelletier est sensible au fait que l'asservissement prend des formes différentes selon la classe sociale et le milieu. Elle distingue par exemple classes cultivées et classes pauvres, sans pour autant faire de l'asservissement des femmes l'apanage des secondes, et va même jusqu'à relever que l'articulation de la classe et du sexe ne prend pas forcément la forme d'un cumul de désavantages. Ainsi, sur la liberté, en particulier la liberté de mouvement, la jeune fille bourgeoise est plus mal lotie que la jeune fille modeste : on sèvre la première de toute « vie extérieure » tandis que « dans les classes pauvres, la jeune fille sort seule ; il le faut bien, car dès treize ans, elle doit apprendre un métier » (*Ibid.*). Cette diversité des conditions l'amène à valoriser l'expérience des premières concernées pour la pensée de leur émancipation.

> résultats. Il est à peu près impossible d'élever un enfant dans des idées qui sont en opposition avec l'immense majorité du corps social. La mère féministe aura contre elle son mari, ses parents, ses domestiques si elle en a, ses amis, les voisins, l'école ; les passants de la rue ; la société toute entière enfin. Alors même qu'elle aurait l'énergie nécessaire pour résister à tout et à tous, elle échouerait encore, car son enfant l'abandonnerait pour aller avec la majorité, c'est-à-dire avec la force[1].

On comprend alors la comparaison avec les « campagnes d'agitation » ou « campagnes de conférences », que Madeleine Pelletier juge bien plus utiles que le serait n'importe quelle école féministe. L'urgence est à la transmission, certes, mais une transmission horizontale (entre les femmes asservies et isolées dans les différents milieux de la société) pour d'abord former une collectivité, plutôt qu'une transmission verticale (éducation d'une génération à une autre[2]). C'est bien une éducation qui vise un sujet politique qui est envisagée par Madeleine Pelletier. Le problème qui se pose alors est celui de l'hiatus entre « les femmes » (qui subissent l'oppression masculine) et le sujet féministe (collectivité qui lutte contre cette oppression). L'éducation pourrait être le pont entre ces deux entités, mais pour être efficace, elle suppose qu'une collectivité féministe soit déjà formée ; c'est donc un cercle vicieux. Se constituer comme groupe organisé avec des revendications, c'est déjà être un sujet politique[3]. L'éducation qui vise un sujet politique présuppose donc un sujet politique : c'est une éducation pour faire collectivité, une transmission du féminisme. Faire des femmes des sujets politiques qui luttent contre l'injustice qu'elles subissent en tant que femmes ; bref, faire des femmes des féministes n'est pas un projet soluble dans l' « éducation individuelle ».

C'est peut-être ce qui explique que Madeleine Pelletier se montre fort lucide quant à la nécessité de faire « œuvre collective » pour affranchir les femmes tout en étant résolument individualiste. Ainsi, là où Joan Scott voit dans sa position un « individualisme radical », il semble plutôt que celui-ci n'est que l'un des deux pôles de sa pensée, l'autre étant la nécessité de l'action et de la revendication collectives. L'historienne états-unienne affirme que Madeleine Pelletier s'oppose à toute vision féministe qui considère qu'un intérêt de groupe, fondé sur une expérience collective, préexiste[4]. Nous voudrions nuancer cette analyse. Certes, la militante refuse de faire de la lutte féministe une (re)valorisation de certains traits qui

---

[1] PELLETIER M., *L'Éducation féministe des filles*, *op. cit.*, p. 66.

[2] Madeleine Pelletier se garde bien de confondre l'ordre chronologique et l'ordre ontologique dans les transformations sociales : ce n'est pas parce que les enfants représentent les premiers *instants* de la société future qu'ils peuvent être à l'*origine* des changements.

[3] L'éducation comme prise de conscience du droit aux droits est alors redondante, puisque le fait d'exiger une éducation politique implique d'être déjà « convaincu.e » pour reprendre les termes d'Emilie Gourd dans *Le mouvement féministe*, et l'éducation féministe est tout au plus la consolidation d'un engagement qui existe déjà (la « culture commune » évoquée par Martine Chaponnière).

[4] SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 172.

seraient propres aux femmes ; néanmoins, elle ne nie pas une « expérience collective » qui est celle de l'oppression. Tout l'enjeu est celui du passage de cette expérience d'un groupe social *produit par* un rapport social à une entité collective *agissante*. Certes, son horizon est l'individu – dont l'identité est masculine – mais il faut en passer par des formes d'organisation qui sont celles d'une « collectivité » pour que tou·te·s puissent y accéder. Ainsi, lorsque Joan Scott écrit que « même si elle reconnaissait parfois la priorité d'un changement structurel, Madeleine Pelletier mettait l'accent sur l'importance de la psychologie[1] », il nous semble qu'il faut en fait distinguer deux ordres de priorité. La « cause finale », celle qui justifie le combat féministe, est bien l'individualité comme liberté et singularité, mais la « cause efficiente », soit ce sans quoi le processus menant à cet objectif n'adviendra pas (et qu'il faut donc viser dans l'immédiat), est une « collectivité » cherchant à impulser un changement structurel (et inversement, le changement structurel concerne toute une population[2]). Changer l'organisation du travail, les institutions et les lois, c'est bien faire « œuvre collective ». Le sujet de la cause finale et le sujet de la cause efficiente méritent donc d'être distingués et à aucun moment Madeleine Pelletier ne les confond (une telle confusion consisterait par exemple à penser le changement politique et social comme la somme de bouleversements individuels[3]).

L'ambivalence de l'éducation vient du fait qu'elle tend à viser le sujet de la cause finale sans en passer par celui de la cause efficiente, ce qui la rendrait inefficace, une « goutte d'eau dans l'océan[4] ». « Goutte dans l'océan », voire dispersion en gouttes de la vague, l'éducation-individualisation pourrait dissoudre la politique, épuiser le féminisme comme mouvement social avec des revendications collectives dans des conquêtes individuelles et individualistes[5]. On retrouve ici un questionnement sur la finalité de l'éducation assez proche de celui des

[1] *Ibid.*, p. 185.

[2] On peut se demander dans quelle mesure la première vague réalise cela, compte tenu du rôle important joué par les congrès et les associations dans son action : BARD C., *Les Féministes de la première vague*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2015.

[3] C'est, en un sens, la position des anarchistes individualistes, « convaincu[es] qu'il ne peut y avoir de régénération sociale sans régénération individuelle préalable » (STEINER A., « Les militantes anarchistes individualistes », *op. cit.*) Voir également le type de militant anarchiste que Gaetano Manfredonia qualifie d'« éducationniste-réalisateur » et pour qui, « Contrairement à l'insurrectionnel ou au syndicaliste, l'agent de la transformation n'est plus ni le peuple exploité ni la classe ouvrière mais bien l'individu » (MANFREDONIA G., *Anarchisme et changement social : insurrectionnalisme, syndicalisme, éducationnisme-réalisateur*, Lyon, France, Atelier de création libertaire, 2007, p. 78.)

[4] On pourrait formuler cela autrement et dire avec Geneviève Fraisse que cela revient à confondre moyen et fin : « la représentation collective de la contestation d'un ordre et d'une tradition sert de support à la proclamation de l'individu femme comme être autonome, source de sa propre loi » (FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 425.)

[5] Certaines analyses comparatives tendent à montrer que l'échec du suffragisme français s'explique en partie par la difficultés des militantes à se constituer comme « classe » avec des revendications du fait de leur individualisme bourgeois (HAUSE S.C. et A.R. KENNEY, « The Limits of Suffragist Behavior », *op. cit.*).

socialistes qui craignaient qu'en visant l'émancipation individuelle, l'éducation ne travaille *contre* l'émancipation collective :

> c'est la « classe des producteurs » qui doit s'émanciper et non seulement l'individu. […] une attitude syndicaliste révolutionnaire désignée sous l'expression « refus de parvenir » […] consiste en une revendication d'appartenance à la classe ouvrière […] et se traduit par le rejet de toute ascension sociale individuelle. […]. L'ascension sociale, bien qu'elle puisse paraitre une forme d'émancipation individuelle (s'affranchir de son origine), a longtemps été considérée comme une mise en péril des stratégies d'émancipation collective[1].

L'individualisme, lorsqu'il est un moyen et non seulement une fin, rend difficile la constitution d'un groupe social en lutte avec des revendications et peut affaiblir le mouvement : « L'idée d'émancipation de la femme-individu est beaucoup moins mobilisatrice que celle de conquête de pouvoir par un groupe social[2] ».

Toutefois, le devenir-individu est assez désirable pour que Madeleine Pelletier écrive cette éducation, malgré toutes les réserves et le pessimisme qu'elle expose, et qu'elle soit la seule à le faire avec autant de précision et d'application. De plus, si groupe et individu semblent interdépendants dans l'émancipation, il n'en reste pas moins que l'élitisme de Madeleine Pelletier est aussi une façon de les opposer – c'est bien une minorité supérieure, « courageuse, remuante » qui est motrice dans son modèle. Joan Scott voit ainsi une « contradiction » entre son engagement pour l'émancipation au nom de groupes (femmes, ouvriers) et sa quête élitiste de l'individualité[3] – quête qu'elle revendique mais qu'elle vit, également. Son militantisme obéit à une logique de distinction vis-à-vis des autres féministes, qu'elle juge timorées et compromises[4]. Entre deux tendances, organisation et individualisation, se joue une dialectique du mouvement féministe, comme le note Geneviève Fraisse :

> Il semble que ce soit dans ce perpétuel passage entre le « je » et le « nous » que se profile l'individu féministe. Se séparer de toutes les autres femmes, s'individualiser devient une nécessité. En refusant le modèle traditionnel, la femme féministe se met en marge, se singularise. Pour inventer une nouvelle identité féminine, elle doit se couper des autres femmes. Le groupe, pris au sens large de classe des autres ou au sens étroit de mouvement féministe, ne peut suffire à soutenir cette recherche de redéfinition de soi. L'identité collective sous la forme

[1] MOLE F., *L'École laïque pour une République sociale : controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 106-107.
[2] ROSANVALLON P., *Le Sacre du citoyen*, *op. cit.*, p. 543.
[3] Joan Scott note ainsi le paradoxe suivant : « si elle était séduite par l'idée d'une planification économique centralisée et d'une prise en charge par l'État de l'éducation et de la protection de l'enfance, elle se méfiait de tout ce qui subordonnait les individus à la réglementation sociale » (SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 173.) – comment en effet expliquer cette « collectivisation » de l'éducation alors que cette dernière semble être la matrice même de l'individualisation ?
[4] BARD C. (dir.), *Madeleine Pelletier : logique et infortunes d'un combat pour l'égalité*, Paris, France, Côté-femmes, 1992.

> avouée de la sororité peut être interprétée comme une fin, mais souvent aussi comme un moyen de devenir un sujet[1].

Contrairement à la plupart de ses contemporain·e·s, Madeleine Pelletier sait qu'aller au bout de cette revendication de devenir-sujet, qu'elle prenne une forme individuelle ou collective, entre en tension avec les institutions et la définition traditionnelle de la féminité. Florence Rochefort résume ainsi la menace que représente l'autonomie des femmes :

> Concevoir l'autonomie du sujet « femmes » est tout aussi choquant que de prétendre rendre les femmes autonomes individuellement. Dans les deux cas, l'émergence de l'identité collective et individuelle des femmes menace de rompre le lien pensé comme organique qui unirait les deux sexes et lierait indissolublement la femme à la famille[2].

Le féminisme oscille ainsi entre la nécessité de reconnaître un groupe, à la fois comme victime d'une injustice structurelle (groupe des femmes) et comme sujet potentiel de lutte (groupe politique), et la recherche d'une individualité qui consisterait à s'extraire de ce même groupe[3]. Si, « Dans l'équilibre entre ces deux pôles, le collectif et l'individu, se place l'enjeu d'un devenir-sujet[4] », la réflexion de Madeleine Pelletier, qui distingue « éducation individuelle » et « éducation sociale », montre que cette détermination de l' « entité agissante » sur laquelle porte, et qui doit porter le féminisme, implique de préciser le rapport entre groupe et individu, qui n'est ni celui d'une simple opposition, d'un celui d'un continuum de l'ordre du changement d'échelle.

Le propos de Madeleine Pelletier semble par ailleurs confirmer le lien entre individualisation et masculinisation. Son éducation féministe, qui consiste à masculiniser les petites filles, laisse entendre qu'être un individu reviendrait à présenter un ensemble de qualités, qui ont historiquement été seulement livrées aux hommes, mais qui, en droit, sont universelles et doivent être transmises aux femmes. Qu'en est-il pour les féministes qui cherchent à valoriser le féminin ? S'agit-il simplement d'un modèle concurrent, qui vise un autre ensemble de qualités et qui, en prônant la différence, ne prétend pas accéder à l'universel ? La mobilisation de la notion de « nature humaine » par ces féministes – qui sont majoritaires, rappelons-le – montre que l'option « différencialiste » prétend tout autant être une forme d' « universalisme ».

---

[1] FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 438.
[2] ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*, p. 679.
[3] Florence Rochefort note que la qualification de « féministe » porte la marque de cette ambivalence : « Le féminisme s'affirme comme porte-parole du collectif "femmes", […] permet l'apparition du "nous femmes" dans le champ discursif », mais ce faisant, il tend « à s'identifier à ce nous » tout en assimilant au féminisme « toute individue valorisée ou valorisante pour son sexe » (ROCHEFORT F., « Réflexions à propos de l'histoire du féminisme », *op. cit.*, p. 196.)
[4] FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 426.

2. La nature féminine est une nature humaine : l'individualité comme complétude

Marguerite Durand : la femme n'est pas un homme, mais elle est un être humain

Marguerite Durand, féministe parmi les plus célèbres et les plus actives de la première vague et fondatrice du journal *La Fronde* est l'auteure d'un discours introductif pour le Congrès de 1900 sur la condition et les droits des femmes[1]. Ce texte est étonnant pour qui cherche à dégager une perspective définitive dans l'alternative « égalité-universalité ou différence ». À quelques pages, voire à quelques lignes d'intervalle, on peut voir se succéder des prises de position qui semblent emprunter à des options divergentes voire incompatibles – loin d'être signe de la confusion d'une rédactrice médiocre, il est au contraire révélateur d'une tension plus générale qui traverse bon nombre d'écrits féministes sur la question. Ainsi, on peut lire dès les premières lignes (nous soulignons) :

> Pour que la femme *puisse rester à la place que l'on lui concède*, c'est-à-dire au foyer, ne faut-il pas, si le hasard de sa naissance l'a privée de foyer, l'aider à s'en créer un ? [...] *Être épouse et mère c'est garder et élever ; par conséquent, c'est savoir* [...] n'est-il pas temps d'exiger de *celles qui sont appelées à tenir dans la famille le grand rôle d'épouse, de mère, d'éducatrice, un peu de science et de sens pratique*[2] ?

Difficile de trouver un exposé plus clairement « différencialiste » : il faut élever la femme à être ce qu'elle est, ou, pour reprendre l'expression de Geneviève Fraisse, « il faut apprendre à la femme à être femme[3] », en l'occurrence, épouse, mère, éducatrice. Ce rôle est ensuite étendu hors de la sphère privée, mais reste dans la continuité des caractéristiques domestiques :

> L'on se plaint que la femme ambitionne d'être fonctionnaire. Qu'est-ce qui se rapproche le plus, cependant, du confortable du foyer [?][...] en général ce que l'on appelle travaux de bureau, nécessitent-ils vraiment des qualités viriles ? Ne conviennent-ils pas plutôt aux femmes dont les habitudes sont sédentaires[4] ?

Si la lecture s'arrêtait là, nous pourrions considérer qu'il s'agit d'une illustration en règle du différencialisme qui cherche à faire progresser la condition féminine à partir d'une définition traditionnelle du féminin « amélioré ». L'éducation aurait ainsi pour objectif de faire des femmes/mères/épouses actuelles de meilleures femmes/mères/épouses, et de

---

[1] *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*
[2] *Ibid.*, p.I-II.
[3] FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 513.
[4] *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*, p.II-III.

considérer que cette « essence féminine » spécifique leur permet également d'assumer certains rôles dont elles étaient injustement privées. De là une position sans ambiguïté qui considèrerait qu' « Il est une nécessité : celle d'une éducation conçue étroitement comme la préparation à un rôle [de mère] », laissant penser qu'au vu de l'esprit du temps, « Toute recherche sur l'éducation des filles qui prend comme point de départ sa progressive assimilation à l'éducation des garçons est […] inopérante[1]. » Cela serait d'autant plus sensé que Marguerite Durand, qui était également actrice, était connue pour cultiver sa féminité et considérer que celle-ci était une arme politique[2]. Cependant, lorsque se présente l'enjeu de la politique et de l'éducation civique, la donne change (nous soulignons) :

> Il est hors de doute que beaucoup de femmes n'entendent rien à la politique, que l'éducation qu'elles reçoivent rend le plus grand nombre impropres à prendre une part utile à la gestion des affaires publiques. Mais peut-on logiquement soutenir que la plupart des hommes qui ont assumé, de leur chef, cette responsabilité, ne sont pas dans le même cas ? Que l'intelligence des affaires, l'esprit de suite, le jugement, le calme, le sang-froid, l'équité et la justice sont exclusivement l'apanage d'un sexe ? [...] *L'Humanité a tout à gagner du concours intelligent des êtres qui la composent. Elle ne doit se priver d'aucune des valeurs qu'elle possède en atrophiant les facultés d'un sexe*. C'est le rôle de ce qu'on est convenu d'appeler le féminisme d'établir, de prouver cela [...] il y parviendra tout à fait quand il aura *obtenu pour les filles et les garçons l'égalité d'instruction et d'éducation*[3].

Les premières lignes de l'extrait, si on cherche à en décomposer la logique de façon formelle, sont tout à fait curieuses.

- Beaucoup de femmes ne sont pas capables de politique.
- (Car ?) leur éducation ne leur permet pas de l'être.
- Or, certains hommes qui ont fait de la politique sont « dans le même cas », le même cas signifiant soit qu'ils :

- Sont incapables en politique (bien qu'éduqués ?)
- N'ont pas été éduqués pour la politique (mais sont capables ?)
- Sont incapables en politique car ils n'ont pas été éduqués pour la politique.

Du constat d'une incapacité générale dans les faits ou du moins assez répandue, Marguerite Durand en tire étrangement des conclusions quant à une capacité universelle en droit. De l'observation d'hommes et de femmes n'entendant rien aux affaires publiques, et donc d'une incapacité partagée, elle en déduit à l'inverse que les capacités sont également

[1] FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 513.
[2] OFFEN K., « Defining Feminism », *op. cit.*, p. 145 ; RIPA Y., « Les féministes aiment-elles le sexe? », *op. cit.*
[3] *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*, p.III-IV.

partagées, à condition qu'elles soient cultivées. Cette dernière thèse est du moins implicite, puisqu'elle aurait pu aboutir à l'idée que puisque des hommes incapables s'occupent de choses politiques, alors les femmes incapables pourraient également s'en charger. Ce raisonnement par la commune incapacité dans les faits est également une manière de ne pas faire de l'éducation un obstacle pour l'un des deux sexes seulement, ce qui adviendrait en posant que les hommes sont tous capables car éduqués et les femmes toutes incapables car non-éduquées.

L'idée d' « Humanité », qui intervient dans la suite de la citation, vient alors abolir la distinction de sexe puisqu'elle apparaît comme un vivier de facultés communes présentes en chacun de ses êtres. Ainsi, entre la logique de l'universalité et celle de la différence, Marguerite Durand refuse de trancher, y compris au sein d'un même texte, et on croirait retrouver là l'illustration de l'annonce rédigée plus d'un siècle auparavant par Mary Wollstonecraft (nous soulignons) : « Je considèrerai d'abord les femmes en tant que *créatures humaines*, placées comme les hommes sur cette terre pour y développer leurs facultés ; puis, j'insisterai plus spécialement sur leur *vocation particulière*[1]. » Cette « hésitation » est donc loin de lui être propre, y compris au sein de la première vague[2], et lorsqu'il est question d'éducation, on la voit apparaître sous les plumes féministes de façon plus ou moins explicite, comme dans le rapport de la section éducation du même congrès, fait par une Mlle Harlor qui note qu'« on ne saurait trop multiplier les moyens d'éduquer la femme soit comme mère, soit comme être humain[3] ». Dans une brochure publiée en 1909 par la Société d'Action et d'Éducation Féministes[4] intitulée « Comment élever nos filles ? » l'auteure, une Mme Roy[5], maintient le double rôle mais définit une priorité : « avant d'accomplir la destination particulière de son sexe, la femme a une destination humaine[6] ». De même, Marguerite Martin, féministe dont la sensibilité est socialiste et plus radicale, affirme : « tout comme l'homme, elle a en elle des tendances à satisfaire, des fins à réaliser ; avant d'être ménagère, épouse ou mère, elle est un être humain et elle doit être considérée comme telle ».

---

[1] WOLLSTONECRAFT M., *Défense des droits de la femme*, *op. cit.*, p. 47.
[2] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 22.
[3] *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*, p. 121.
[4] Je remercie la bibliothèque municipale et les Archives de Beaune pour l'accès à ce texte rare.
[5] De façon assez intéressante, la liste des brochures de l'association en cours de préparation publiée quelques années auparavant avec le premier texte édité (« Qu'est-ce que le féminisme ? » d'Odette Laguerre) mentionnait une brochure à paraître intitulée « Comment élever nos fils ? ». Cette brochure étant introuvable, il y a fort à parier qu'il s'agissait soit d'une erreur, soit que Mme Roy a jugé l'éducation des filles plus importante que celle des garçons. Je remercie ici à nouveau les Archives de Beaune pour leur aide dans cette recherche.
[6] ROY M., *Comment élever nos filles*, *op. cit.*, p. 3.

Cette idée que l'éducation doit venir réaliser l'humanité est ancienne, nous y reviendrons[1]. Elle n'est donc pas propre aux féministes, mais leur spécificité réside dans le fait que revendiquer une humanité leur permet d'amender une éducation étriquée à la féminité. C'est au nom de cette humanité – qui fait référence à certaines capacités et qui exige le respect d'une dignité[2] – qu'il devient possible de réclamer une culture. Ainsi, à aucun moment Marguerite Durand n'écrit que les femmes doivent se « masculiniser » ou que des qualités « masculines » doivent être acquises par elles : elle sent bien, comme l'avait déjà noté Mary Wollstonecraft, que le mot « masculine » est un « épouvantail[3] » et que ce n'est pas le moment d'effrayer. Toutefois, l'implicite est bien que l'identité féminine traditionnelle est trop étroite eu égard aux facultés que les femmes peuvent développer. Ces facultés à cultiver sont simplement « humaines », mais historiquement, il est un autre groupe qui a pu y accéder : les hommes, du moins une partie d'entre eux[4]. Si, en droit, il ne s'agit donc pas d'une masculinisation puisque ces qualités (jugement, calme, équité, justice…) n'ont pas de sexe, il n'en reste pas moins que le projet ici est de réduire l'écart entre les facultés développées chez les femmes et chez les hommes dans les faits. Le tour de force consiste à déplacer les frontières entre le « féminin », le « masculin » et l'« humain », à montrer que parmi des qualités qu'on pensait exclusivement masculines, se trouvent en réalité des qualités humaines. On retrouve ici ce qu'affirmait Martine Chaponnière à propos de l'éducation civique comme échappant à la logique différencialiste, logique qui informe en revanche l'éducation morale et sociale. Lorsqu'il est question d'éducation civique, le journal suisse *Le mouvement féministe* « transforme la politique, cette affaire d'hommes, en une affaire de femmes aussi. De même que tous les sujets d'intérêt féminin "ramènent fatalement au féminisme", tous les sujets d'intérêt supposément masculin sont tout autant d'intérêt féminin[5]. »

Il n'est ainsi pas étonnant que Marguerite Durand cite à la fin de son texte le socialiste allemand August Bebel (1840-1913) qui affirme qu'un esclavage sur plusieurs générations

[1] Jacques Ulmann trace une histoire de l'éducation comme réalisation de la nature humaine depuis la *Phusis* de la pensée grecque jusqu'à Jean-Jacques Rousseau en passant par les doctrines chrétiennes, puis François Rabelais et Michel de Montaigne :ULMANN J., *La Nature et l'éducation : l'idée de nature dans l'éducation physique et dans l'éducation morale*, Paris, France, Klincksieck, 1987.

[2] On retrouve dans ces deux compréhensions de la notion d'humanité la tension entre justice conditionnelle et justice inconditionnelle évoquée plus haut.

[3] WOLLSTONECRAFT M., *Défense des droits de la femme*, *op. cit.*, p. 51.

[4] Le sous-entendu étant alors que l'éducation est nécessaire mais non suffisante pour pouvoir assumer ces responsabilités, puisque certains hommes sont impropres à la tâche ; il n'en reste pas moins que cette capacité n'est pas décidable *a priori* sur la base du sexe.

[5] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 218.

devient « une habitude » et que l'hérédité[1] et l'éducation finissent par le faire apparaître comme « naturel ». Cette nature féminine n'en est donc pas une, mais elle est le « poids des longs siècles de servitude et d'effacement[2] » ; le féminisme, par conséquent, « commande [aux femmes] de montrer ce qu'elles sont et non ce qu'on les fait[3]. » La femme nouvelle est-elle alors la femme réellement naturelle ? On voit ici que la question de l'éducation oblige à statuer sur ce qui *est*, *en réalité,* comme le note Philippe Ulmann dans son analyse des rapports entre nature et éducation :

> l'éducation apparaît comme un retour aux sources. Éduquer un être, c'est le rapprocher de sa propre nature, le rendre à lui-même, […] le soustraire à l'empire étranger des causes qui le contraignent. L'éducation est ainsi chargée, dès son principe, et du seul fait de ses intentions, d'une valeur non simplement morale, mais ontologique[4].

Cette nature, qui *est* davantage, n' « est » pourtant pas dans les faits, elle n'est donc pas immédiatement sensible. Tout un pan de l'argumentation féministe consiste ainsi à affirmer que la femme actuelle n'est pas la femme réelle – c'est précisément sur ce thème que s'ouvrait l'ouvrage de Mary Wollstonecraft – et à déterminer quels sont leurs rapports. La première est-elle écran ou indice pour la seconde ? Mme Roy, toujours dans sa brochure sur l'éducation des filles, note que (nous soulignons)

> le problème qui toujours se pose en première ligne est de discerner à travers l'idéal traditionnel de la femme *sa véritable nature*. Problème délicat. La puissance des mœurs et de l'éducation, multipliée par les siècles, a plié la femme au rôle exclusif qu'on prétendait lui assigner. Comment distinguer à travers les caractères dits féminins, ceux qui tiennent à son sexe même, de ceux qui résultent d'habitudes héréditaires[5] ?

L'observation des femmes « empiriques » n'a pas force de norme, il faut voir au-delà ; et il est d'autant plus important de mettre en valeur les femmes exceptionnelles dans l'histoire, qui, par leur réalité, montrent le possible[6]. Christine Fauré, dans son ouvrage sur le

---

[1] Le terme est associé à l'histoire culturelle et sociale, et n'a pas la stricte connotation biologique qu'il a aujourd'hui. Ainsi on peut lire dans le discours d'une Mme Conta, donné au congrès de 1889, que « grâce à l'éducation et à l'instruction, qui plus tard ont contribué à former une hérédité spéciale, l'organisme de la femme a été de tout temps soumis à un exercice incomplet » (*Congrès français et international du droit des femmes*, *op. cit.*, p. 132.)

[2] *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*, p.IV.

[3] *Ibid.*,p.VI.

[4] ULMANN J., *La nature et l'éducation*, *op. cit.*, p. 82.

[5] ROY M., *Comment élever nos filles*, *op. cit.*, p. 3.

[6] C'est la raison pour laquelle l'histoire des femmes est intimement liée au féminisme (ROCHEFORT F., « Réflexions à propos de l'histoire du féminisme », *op. cit.*). Voir par exemple la première section du Congrès français et international du droit des femmes de 1889, intitulée « Section historique », avec comme descriptif « De l'influence des femmes et de leur action sur la marche et le développement des sociétés humaines ». L'histoire permet une dénaturalisation de l'infériorité : « l'histoire dira que, notre soi-disant infériorité n'était qu'une chose de convention » affirme Oliva Crona lors de ce même congrès (*Congrès français et international du droit des femmes*, *op. cit.*, p. 68.).

libéralisme français et la condition des femmes, note ainsi que si l'idée que l'éducation féminine est l'un des pivots de la subordination des femmes est ancienne, à partir du XVIIe siècle, la notion de droit naturel[1] renouvelle le traitement de la question : « il s'agissait moins de proposer un programme qui remédiait aux insuffisances traditionnelles que d'apprécier à propos de l'inégalité féminine ce qui revenait à la nature et à la société civile[2] ».

Nature individuelle, nature féminine, nature humaine

Cette invocation de la nature en faveur de l'égalité impliquait aussi de se départir d'une certaine conception de la nature comme constitution ou « physiologie » à partir de laquelle la moindre existence civile des femmes était fondée et justifiée. Cette conception s'était également développée sur le socle d'une différence qualitative tranchée au moment des Lumières avec l'anthropologie naturaliste, comme l'a montré Thomas Laqueur[3]. L'être humain n'étant plus pensé comme une créature d'exception, il est alors décrit comme un animal parmi d'autre, dont il faut étudier la constitution physique (ce qu'on trouve par exemple dans l'histoire naturelle de Georges-Louis Leclerc de Buffon et Louis Jean-Marie Daubenton). Après la Révolution, on trouve une littérature médicale abondante dans laquelle les médecins ne se contentent pas d'observations physiques mais cherchent également à s'exprimer en anthropologues : pour eux, il s'agit aussi de déterminer ce que sont moralement l'homme et la femme. Un ouvrage tout à fait emblématique à cet égard (et qui eut beaucoup de succès, puisqu'il fut réédité cinq fois entre 1775 et 1845) est le *Système physique et moral de la femme* du médecin Pierre Roussel[4], dans lequel le domaine de la nature, le domaine social et le domaine moral sont articulés. Ceux-ci servent notamment à montrer en quoi la femme est différente, radicalement autre : de son sexe est déduit son corps, de son corps est déduite son âme. Apparaît ainsi une nature féminine, totale et séparée. La femme morale est à découvrir, car elle est contenue dans la femme physique et physiologique. La complexion de

---

[1] Elle évoque notamment à ce sujet un essai de Pierre Choderlos de Laclos de 1783 dans lequel l'hypothèse rousseauiste d'un état de nature préférable à la civilisation corrompue est utilisée pour envisager une femme naturelle qui est aussi une femme libre.

[2] FAURE C., *La Démocratie sans les femmes : essai sur le libéralisme en France*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1985, p. 159.

[3] LAQUEUR T.W., *La Fabrique du sexe : essai sur le corps et le genre en Occident*, Paris, France, Gallimard, 1992.

[4] ROUSSEL P., *Système physique et moral de la femme, ou tableau philosophique de la constitution, de l'état organique, du tempérament, des moeurs, et des fonctions propres au sexe*, Paris, France, Vincent, imprimeur-libraire, 1775.

celles qui portent les enfants les destine notamment à une vie sociale malheureuse, comme le soutient Denis Diderot dans son essai « Sur les femmes[1] ».

Cette argumentation fut contestée assez rapidement, déjà chez les représentant·e·s des Lumières, comme Nicolas de Condorcet, pour qui les particularités physiques n'avaient aucune pertinence quant à l'exercice des droits de cité : « Pourquoi des êtres exposés à des grossesses et à des indispositions passagères, ne pourraient-ils exercer des droits dont on n'a jamais imaginé de priver les gens qui ont la goutte tous les hivers, et qui s'enrhument aisément[2] ? ». La féministe Maria Deraismes, dont l'allégeance à l'héritage des Lumières est pourtant fort, déplore cet ilot d'irrationalité dans lequel les savants cherchent plutôt dans les études physiologiques à sanctionner les préjugés et la subordination féminine qu'à les combattre[3]. Néanmoins, cette idée qu'entre la nature individuelle et la nature humaine, il y a également une « nature féminine » n'est pas purement et simplement abandonnée par les féministes de la première vague[4].

L'idée d'une nature implique celle d'un « retour aux sources » sans pour autant qu'il faille « laisser couler » la source en question, puisque l'éducation est présentée comme un cadre ; c'est ce qui conduit l'enseignant socialiste et féministe Léopold Lacour (1854-1939) à affirmer que « la femme affranchie par elle-même, développée dans le sens de ses facultés naturelles *enfin retrouvées ou rectifiées*, sera l'artisan, plus que l'homme, de la Cité future[5] ». Nature ambiguë, qui semble nécessiter un encadrement tout en étant ce contre quoi on ne peut aller. Elle permet alors de réclamer une éducation identique à celle des garçons en arguant que celle-ci ne donnera pas lieu à une masculinisation, précisément parce que la nature féminine, en tant qu'elle est une nature, ne peut être contrariée. Il s'agit là, en partie, d'un argument défensif, car l'accusation de masculinisation à l'encontre du féminisme est très répandue, mais en partie seulement, puisque la valorisation du féminin par les militant·e·s du tournant du siècle permet de penser que c'est là plus qu'une réponse stratégique. C'est ainsi que face à la crainte qu'on fabrique « des cerveaux identiques par l'identité de l'instruction », Léopold Lacour répond « Rassurez-vous. Les éternelles différences qu'a fixées la nature, ces lois

[1] DIDEROT D., M.-A. de VANDEUL, et J.H. MEISTER, *Œuvres complètes de Diderot : revues sur les éditions originales comprenant tout ce qui a été publié à diverses époques et tous les manuscrits inédits conservés à la bibliothèque de l'Ermitage*, Paris, France, Garnier frères, 1875, p. 251-262.
[2] CONDORCET J.-A.-N. de C., « Sur l'admission des femmes au droit de cité », *Œuvres*, Site des classiques des sciences sociales., Paris, France, Firmin Didot Frères, 1847, p. En ligne.
[3] *Congrès français et international du droit des femmes*, *op. cit.*, p. 6.
[4] Pour une analyse de la persistance et des inflexions de l'idéologie sexiste naturalisante entre les Lumières et la IIIe République, voir les parties I et II de MOSCONI N., *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*, *op. cit.*
[5] LACOUR L., *Humanisme intégral : le duel des sexes, la cité future*, Paris, France, P.-V. Stock, 1897.

physiologiques de la *sexuation mentale et sentimentale*, seront toujours assez fortes pour entretenir dans l'unité la nécessaire dualité d'harmonie féconde[1] ». La thèse est donc que l'éducation des garçons est en fait un ensemble de *conditions* qui permettent aux individus humains de se développer pleinement : c'est ce qui conduit Léopold Lacour à proposer la formule « *une éducation masculine, une éducation de raison*[2] ». Ces mêmes conditions, ces « milieux de développement identiques[3] », permettraient à la nature humaine et à la nature féminine des femmes de s'exprimer. « La vraie question, la question finale, c'est de former, non tel sexe, mais chaque être humain en vue d'épanouir ses moyens propres de développement : la nature fera le reste et le fera bien[4] », peut-on lire dans un article féministe de la *Revue internationale* en 1913. Réclamer une éducation identique à celle des garçons n'équivaut donc pas à réclamer une masculinisation, mais plutôt une égalité des chances d'épanouissement, tout en affirmant que celui-ci resterait différencié ; c'est ce que cherche à démontrer rigoureusement Odette Laguerre (1860-1956) :

> Le féminisme, n'admettant aucune différence entre les *droits* des deux sexes, réclame pour l'un comme pour *l'autre les mêmes conditions de développement*. Il demande, pour la femme comme pour l'homme, un enseignement *rationnel* […] un enseignement *intégral* […] qui lui permettrait de cultiver et d'utiliser toutes ses aptitudes. Qu'on ne dise pas qu'un tel enseignement masculiniserait la femme, puisqu'il la développerait dans le sens et dans la limite de ses facultés naturelles[5].

Seulement, la différence ne serait plus entre le plein d'un côté et le partiel de l'autre, entre épanouissement et carcan : « Ce que nous ne voulons pas, c'est que d'un côté on enseigne le faux ou l'incomplet, et de l'autre, la vérité pleine[6] » affirme Léopold Lacour. Le jugement porté sur l'éducation traditionnelle des filles est donc fort sévère : « Dans l'éducation, d'abord, quelle immense différence n'a-t-on pas faite, jusqu'à nos jours, entre la culture du cerveau masculin et celle du cerveau féminin ! Tout était mis en œuvre pour féconder le premier, rien n'était fait pour enrichir et fortifier le second[7] » s'indigne Odette Laguerre. Marguerite Durand parle de « conditions déprimantes de l'éducation des femmes[8] », qui reviennent à entraver et claustrer un cheval dès sa naissance pour ensuite

---

[1] *Ibid.*, p. 303.
[2] *Ibid.*, p. 304.
[3] *Congrès français et international du droit des femmes*, *op. cit.*, p. 134.
[4] PERSIGOUT G., « Féminisme et pédologie », *La Revue Internationale. L'école moderne.*, 1913, Archives du Féminisme http://www.archivesdufeminisme.fr/, p. En ligne.
[5] LAGUERRE O., *Qu'est-ce que le féminisme ?*, Lyon, France, Société d'éducation et d'action féministes, 1905, p. 6.
[6] LACOUR L., *Humanisme intégral*, *op. cit.*, p. 303‑304.
[7] LAGUERRE O., *Qu'est-ce que le féminisme ?*, *op. cit.*, p. 5.
[8] *Congrès national des droits civils et du suffrage des femmes*, *op. cit.*, p. 139.

déplorer qu'il n'ait pas les performances d'un cheval de course. Sous l'infériorité de convention – son caractère conventionnel étant appuyé par des comparaisons entre les époques et les cultures – la nature, égale, est latente : « l'histoire dira que la loi a pu nous condamner à l'infériorité, mais qu'elle n'a pas pu nous inférioriser, parce que, heureusement, les décrets ne modifient pas le cerveau[1] » affirme Oliva Crona dans son discours au congrès de 1889 sur la condition féminine en Suède. L'image d'une « nature capricieuse » qui vient déjouer les « barrière dressées par nos mœurs[2] » revient régulièrement. L'éducation traditionnelle féminine est tantôt présentée comme donnant des êtres « diminués », « amputés », tantôt comme favorisant une exagération ou une exacerbation (« caricature » disait Mary Wollstonecraft) : le résultat est le même, puisqu'il s'agit d'un déséquilibre, d'une partialité, d'une incomplétude. En brimant certains aspects, d'autres sont forcés de déborder, avance Maria Deraismes, pour expliquer la violence de certaines femmes, pourtant naturellement pacifiques : « on ne détruit pas une force naturelle […] comprimée d'un côté, elle éclate avec plus de violence de l'autre[3]. » Est réprouvé un développement du superflu couplé à une privation de l'essentiel : Mme Roy souligne avec finesse que

> Ce qui a surtout manqué aux femmes jusqu'ici, c'est qu'elles n'ont pas été habituées à regarder au-delà du cercle borné où se meut leur activité, et quand on leur a donné des connaissances, on a plutôt songé à "*orner*" leur esprit qu'à le *former*[4].

Le trope aristotélicien de la femme comme étant essentiellement un « homme malade[5] » est ainsi utilisé, mais détourné, car la maladie devient accidentelle : tombe malade celle qui vit et grandit dans de mauvaises conditions. Léopold Lacour déplore qu'on ait fait de la femme « une malade en soumettant à la culture la plus follement intensive sa prédisposition organique à un excès de sensitivité[6] » ; cette image de la maladie comme déséquilibre, en excès ou en défaut, est également mobilisée par Mme Roy :

> Elle n'est pas « l'éternelle malade ». Élevée dans des conditions normales, elle n'est point l'être délicat et frêle que l'homme désireux de protéger, s'est plu à entourer poétiquement d'une auréole. Ce qui fait la fragilité de certaines femmes, c'est surtout la mollesse dans laquelle elles ont été élevées[7].

[1] *Congrès français et international du droit des femmes*, *op. cit.*, p. 68.
[2] *Ibid.*, p. 92.
[3] *Ibid.*, p. 8.
[4] ROY M., *Comment élever nos filles*, *op. cit.*, p. 18.
[5] LAQUEUR T.W., *La fabrique du sexe*, *op. cit.*
[6] LACOUR L., *Humanisme intégral*, *op. cit.*, p. 304.
[7] ROY M., *Comment élever nos filles*, *op. cit.*, p. 4.

Si l'éducation réalise la nature, comment expliquer les dérèglements ? La responsabilité de ces derniers incombe aux êtres humains[1], comme chez Hippocrate, qui affirme que la maladie a son origine dans les excès des individus qui nuisent à l' « équilibre naturel qu'est la santé[2] ». La nature peut donc renvoyer soit à l'universelle humanité[3], soit aux particularités d'un sexe. L'héritage des Lumières, celui d'une conception ambiguë de la nature, permet de l'infléchir selon les besoins du discours : ainsi, chez de nombreux/ses féministes, lorsqu'elle s'apparente à l'universalité, elle apparaît comme ce qui a été masqué et déréglé par des générations de mauvaises habitudes, tandis que lorsqu'elle renvoie aux particularités sexuées, elle est présentée comme un principe contre lequel rien ne peut aller, ce qui permettrait à des conditions identiques de donner des êtres différenciés.

Le naturel comme universel et singulier, une idée rousseauiste

Cette définition de l'éducation comme ensemble de « mauvaises habitudes » qui masquent une nature pourtant toujours présente se trouve chez Jean-Jacques Rousseau, qui emploie le terme « nature » pour désigner des choses fort différentes. Il peut s'agir des caractéristiques individuelles innées, des éléments communs de la nature humaine, de l'ordre dans lequel l'esprit humain assimile la connaissance, de la vie hors de la ville, ou encore de la capacité à s'engager de soi-même dans l'apprentissage[4]. L'éducation naturelle est définie au début du livre I de l'*Émile* en accord avec la notion de fixité, comme la partie de l'éducation qui prend en charge les aspects inchangeables de notre être ; Jean-Jacques Rousseau considère bien qu'il y a quelque chose comme un donné, une nature, qui persiste – et (ré)apparaît dans les moments de crise – et qui n'est pas créée *ex nihilo* par les habitudes sur une *tabula rasa* :

> La nature, nous dit-on, n'est que l'habitude. Que signifie cela ? N'y a-t-il pas des habitudes qu'on ne contracte que par force, et qui n'étouffent jamais la nature ? […] Tant qu'on reste dans le même état, on peut garder celles qui résultent de l'habitude, et qui nous sont le moins naturelles ; mais, sitôt que la situation change, l'habitude cesse et le naturel revient. L'éducation n'est certainement qu'une habitude. Or, n'y a-t-il pas des gens qui oublient et perdent leur éducation, d'autres qui la gardent ? D'où vient cette différence ? S'il faut borner le nom de nature aux habitudes conformes à la nature, on peut s'épargner ce galimatias[5].

---

[1] Certain·e·s féministes accusent les femmes et les hommes d'être responsables de cette piètre éducation, tandis que pour d'autres, elle n'est qu'un fait masculin. Ainsi Maria Deraismes répond à ceux qui accusent les femmes d'être réactionnaires « Quoi, Messieurs, vous êtes surpris, scandalisés ; mais vous recueillez justement les fruits de l'éducation que vous leur avez donnée. » (*Congrès français et international du droit des femmes*, *op. cit.*, p. 9.)

[2] ULMANN J., *La nature et l'éducation*, *op. cit.*

[3] Cette universalité est aussi celle des caractéristiques singulières de l'individu : la singularité est universelle.

[4] GILL N., *Educational Philosophy in the French Enlightenment: from Nature to Second Nature*, Farnham, Royaume-Uni, Routledge, 2010, p. 188.

[5] ROUSSEAU J.-J., *Émile ou De l'éducation*, Paris, France, Flammarion, 2009, p. 47-48.

On retrouve là cette confiance dans un « retour » de la nature permis par un changement de situation, de conditions. Elle implique l'idée que l'éducation doit aider la nature à se développer et empêcher en fait l'apparition d'une mauvaise seconde nature (étape de l'humanité dans une société corrompue). Le processus d'éducation, chez Jean-Jacques Rousseau, n'est donc pas synonyme de toute-puissance ; c'est une force toute relative qui « ne réside pas dans le fait qu'elle créé une seconde nature, mais qu'elle *empêche que s'en développe une,* permettant à l'essence sous-jacente de la nature humaine et de l'individualité d'émerger[1] ». C'est cette seconde nature qui est déplorée au tout début du livre I : « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme […] il ne veut rien tel que l'a fait la nature[2] ». Cela engage une conception de l'éducation à la fois comme purge ou correction qui reviendrait à « retrouver » une nature « étouffée », mais aussi comme orthopédique, qui accompagne, et qui « rectifie ». C'est la méconnaissance de la nature (individuelle, cette fois, *indoles*[3]), qui conduit à une éducation inadaptée, comparée à une mauvaise médecine :

> épiez longtemps la nature, observez bien votre élève avant de lui dire le premier mot ; laissez d'abord le germe de son caractère en pleine liberté se montrer […]. Le sage médecin ne donne pas étourdiment des ordonnances à la première vue, mais il étudie premièrement le tempérament du malade avant de lui rien prescrire ; il commence tard à le traiter, mais il le guérit, tandis que le médecin trop pressé le tue[4].

Pour les féministes de la première vague, n'avoir pas laissé la vraie nature des femmes s'exprimer et les avoir rendues « malades » participent d'une seule et même méconnaissance éducative.

Une éducation intégrale contre la réduction au rôle d'épouse et de mère

La double valorisation du naturel comme renvoyant à la fois à une universalité humaine et à une singularité individuelle trouve sa synthèse chez Jean-Jacques Rousseau dans l'idée d'un individu complet, *intégral*. Le tempérament singulier ne peut pleinement se donner à voir que sur fond d'une humanité universelle ; et la particularité d'une fonction sociale (qui réduit l'individu à une partie de lui-même et qui le prive de la singularité en l'assimilant à un « groupe ») ne doit pas être le fil directeur de l'éducation :

> Dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme ;

---

[1] GILL N., *Educational Philosophy in the French Enlightenment*, *op. cit.*, p. 190.
[2] ROUSSEAU J.-J., *Émile ou De l'éducation*, *op. cit.*, p. 45.
[3] Le terme est souvent employé pour désigner des penchants naturels individues, le caractère inné. Je remercie Jean-François Goubet d'avoir attiré mon attention sur ce point.
[4] ROUSSEAU J.-J., *Émile ou De l'éducation*, *op. cit.*, p. 129.

> et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je lui veux apprendre[1].

Toute éducation qui serait une formation à une fonction, qui consisterait entièrement en une spécialisation, est à exclure. Ce refus d'une éducation « réductrice » trouve un écho très fort dans la pensée féministe, puisque c'est précisément contre une formation parcellaire et rivée à l'accomplissement du rôle spécifique de la femme dans la famille que beaucoup de militant·e·s se positionnent : « La plupart [des hommes] cédant à d'antiques préjugés, ont continué à vouloir pour [la femme] des études spéciales et restreintes, la préparant uniquement à son rôle d'épouse et de mère[2]. » C'est la raison pour laquelle, dans un certain nombre de textes et lors des congrès, beaucoup de féministes se placent du côté des défenseur·seuse·s de « l'Éducation intégrale », dont la théorie et la pratique ont été particulièrement développées par Paul Robin (1837-1912), pédagogue et libertaire proche de Ferdinand Buisson (1841-1932), placé à la tête de l'orphelinat Prévost à Cempuis de 1880 à 1894. L'orphelinat publie un *Bulletin*, qui prendra pour titre *L'Éducation intégrale* et qui diffuse les réalisations de l'établissement[3]. Le caractère « intégral » de l'éducation qu'il développe se nourrit de l'idée que l'appropriation singulière du savoir permet un accès à l'universel[4]. La critique de la spécialisation prématurée dans l'éducation était déjà fortement présente dans les revendications socialistes et ouvrières, et s'intégrait plus largement à la critique du travail parcellaire ; le syntagme « éducation intégrale » est de Charles Fourier[5]. Avec Paul Robin, il désigne autant une méthode qui se fonde sur une architecture du développement (la totalité relèverait de l' « empilement », tandis que l'intégralité vise une construction évolutive) qu'un idéal d'équilibre entre les différents aspects d'un individu. Chez Pauline Kergomard, qui admire le travail fait à Cempuis, cet idéal permet par exemple de critiquer le manque d'éducation physique chez les filles, qui noircissent du papier mais ne développent par leur corps. Léopold Lacour (dont l'humanisme est, rappelons-le, « intégral ») y voit une harmonie, « sans atrophie partielle, ni partielle hypertrophie[6] » : l'éducation

[1] *Ibid.*, p. 52.
[2] LAGUERRE O., *Qu'est-ce que le féminisme ?*, *op. cit.*
[3] DEMEULENAERE-DOUYERE C., « Un précurseur de la mixité : Paul Robin et la coéducation des sexes », *Clio*, 2003, nº 18, p. 125-132 (En ligne).
[4] HAMELINE D., « Article "Éducation intégrale" », *Encyclopædia Universalis*, 2015, p. En ligne.
[5] MOLE F., *L'École laïque pour une République sociale*, *op. cit.*, p. 264.
[6] LACOUR L., *Humanisme intégral*, *op. cit.*, p. 327-328.

intégrale est celle « qui tend au développement progressif et bien équilibré de l'être tout entier, sans lacunes ni mutilation[1]... ».

L'expression « éducation intégrale » recouvre néanmoins dans le détail des perspectives politiques et sociales divergentes. Frédéric Mole note ainsi qu'au sein du mouvement syndicaliste révolutionnaire, deux interprétations concurrentes sont en conflit. La première consiste à considérer que l'éducation intégrale vise un individu riche de toutes les potentialités, dont il faut développer toutes les facultés, lorgnant du côté d'un individu abstrait. La seconde prend l'élève dans son appartenance sociale particulière et cherche à le développer à partir de son inscription professionnelle. « Dans le premier cas, on croit possible l'éducation et la formation d'un individu intégral et on tend à refuser toute spécialisation. Dans le deuxième cas, on admet qu'un individu peut se développer totalement dans un domaine particulier[2]. » Le conflit d'interprétation se retrouve de chez les féministes, comme en témoigne cet extrait du rapport de M[lle] Harlor pour le Congrès sur la condition et les droits des femmes de 1900 :

> L'éducation intégrale est […] un système de culture qui mettrait en œuvre et développerait toutes les facultés de l'individu. […] cela ne signifie pas une culture *complète* mais une culture *générale* permettant de reconnaître lesquelles des aptitudes de chacun méritent les soins d'un développement spécial.
>
> Cette éducation, c'est pour *tous* les individus des deux sexes que nous la réclamons. En effet, une société qui déclare *tous* les humains nés libres et égaux en droits, va contre ce principe si elle n'offre pas réellement à *tous* les mêmes conditions de développement.
>
> Jusqu'ici cet illogisme a été surtout au détriment des femmes. Car, si imparfaite que soit encore l'éducation de l'homme, elle l'émancipe quand même dans une certaine mesure ; tandis que celle de la femme […] reste une éducation de servitude : la jeune fille n'étant pas élevée pour elle-même mais exclusivement (et d'ailleurs souvent de façon bien incohérente) en vue du mariage […].
>
> Les antiféministes n'ayant pas intérêt dans l'occasion à remonter des effets aux causes, s'appuient sur les résultats de cette éducation pour démontrer l'infériorité des femmes. Ils jugent cette infériorité *naturelle* et ne se demandent même point si elle ne serait pas un produit de l'injustice sociale. […] Nous demandons qu'il n'y ait qu'une seule et même éducation pour les deux sexes.
>
> Nos adversaires objecteront que le féminisme tend à *masculiniser* la femme. Mais le meilleur argument contre cette interprétation erronée de notre doctrine est justement dans la définition de l'éducation intégrale : mise en valeur des facultés de chacun. C'est donc bien dans le *sens de sa nature* que nous prétendons que la femme soit développée[3].

---

[1] *Ibid.*, p. 328.
[2] MOLE F., *L'École laïque pour une République sociale*, *op. cit.*, p. 270.
[3] *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*, p. 115-116.

Il semble bien que le propos oscille entre une conception de l'intégralité comme *complétude* d'une part, et comme *accomplissement* d'une orientation spéciale d'autre part. La première définition permet de critiquer l'éducation traditionnelle « de servitude » rivée à un rôle. La seconde donne les moyens de défendre une identité dans les « conditions de développement » entre filles et garçons tout en arguant que cela ne donnera pas lieu à une identité de modèle sexué, puisque les conditions exigées sont celles qui permettent à *une* nature de s'exprimer, nature féminine ou masculine. La synthèse de ces deux perspectives se retrouve dans les vœux prononcés lors du congrès, puisqu'on demande des programmes d'enseignement unifiés pour les deux sexes[1] selon une méthode intégrale[2] mais également un enseignement complémentaire féminin comprenant la science de l'enfant et la science domestique[3]. Ainsi, parmi les travaux qui ont mené aux vœux de la section « éducation » du congrès, Mlle Harlor évoque ceux de Mme Louise Debor qui « fonde la nécessité de l'éducation intégrale des femmes sur le principe du droit de l'individu au développement de toutes ses facultés », sachant que « les conclusions de Mme Debor sur l'éducation de la jeune fille comme mère et comme ménagère ont été aussi adoptées[4] ». S'opposer à la réduction au rôle de mère et d'épouse ne signifie donc pas exclure celui-ci de la formation. Cela reviendrait à « amputer » d'une autre façon l'individualité féminine, et ne permettrait donc pas un développement intégral : la maternité, au sens large, peut donc être comprise dans une éducation qui vise une forme de complétude. Cependant, comme nous allons le voir, c'est moins l'exigence de complétude pour définir l'individu que celle d'*indépendance* qui met en tension la volonté d'accomplissement du rôle familial des femmes et l'individualité féminine.

3. L'individualisme des uns fait la dépendance des autres

Ce qui apparaissait d'abord comme une tension entre une logique de l'universalité et une logique de la différence, qui mobilisait d'une part une « nature humaine » et d'autre part une « nature féminine », semble trouver une synthèse dans l'idée d'intégralité humaine des individus. La « différence » trouve ainsi sa place dans l'individualité. En revanche, lorsqu'est soulevée la question de l'*indépendance* des individus, des incompatibilités réapparaissent. Mlle Harlor, dans son rapport, voit bien qu'il y a là deux intérêts qui entrent en conflit : « l'obligation envers la collectivité ne saurait empiéter sur ce que l'individu se devra

[1] *Ibid.*, p. 132.
[2] *Ibid.*, p. 133-135.
[3] *Ibid.*, p. 146.
[4] *Ibid.*, p. 118.

à lui-même[1] ». Pauline Kergomard cherche à faire la synthèse de ces deux intérêts dans « l'éducation de conscience », qui répond d'après elle parfaitement au programme intégral :

> elle considère l'enfant comme un *individu* ayant son autonomie, elle le considère aussi comme faisant partie de la collectivité restreinte qui s'appelle la *famille*, puis de la famille considérablement agrandie : la *société*, la *patrie* ; enfin de la collectivité immense, incommensurable – pour lui – qui s'appelle l'*humanité* ; et ses devoirs envers lui-même, envers la famille, la patrie et l'humanité, elle les lui fait, pour ainsi dire, toucher du doigt[2].

Pour que la conquête du statut d'individu indépendant pour les jeunes filles soit possible, il faut que celles-ci ne soient plus *contraintes* à « faire famille ». Si Pauline Kergomard parle de « devoir », c'est précisément parce qu'il y a un choix ; *une situation contrainte ne saurait être un devoir*, puisqu'elle implique justement l'absence de choix et de liberté. Du « faire famille » comme nécessité qui n'impliquait pas de choix de la part des femmes, on passe au « faire famille » comme devoir, ce qui implique de s'adresser à un individu autonome. Pour mesurer la portée de ce passage, il faut revenir un instant à Jean-Jacques Rousseau, chez qui nous avions entrevu les germes d'une critique de la spécialisation précoce en éducation.

Retour à Jean-Jacques Rousseau : une nature individuelle sur fond d'ordre social

L'ambition rousseauiste d'une éducation qui vise l'humanité plutôt qu'une fonction trouve une partie de sa justification dans un idéal de « robinsonade » censé contrer les aléas de la fortune et les changements d'une société dont le philosophe sent qu'elle est en proie à l'instabilité. « En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit ; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne[3]. » Les pages du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* sur la division du travail et la dépendance qui en résulte[4] trouvent ici leur pendant éducatif : limiter la spécialisation, c'est réduire l'emprise de la fortune qui peut bouleverser l'organisation d'une société et par là le rôle que chacun y joue. Jean-Jacques Rousseau ne fait pas seulement preuve de pragmatisme ici, mais il cherche également à retrouver une égalité masquée par les accidents historiques et sociaux (qui sont les origines et les fondements de l'inégalité) : « Ressourcer à un principe "indestructible" d'égalité ces

[1] *Ibid.*, p. 116.
[2] KERGOMARD P., « L'éducation intégrale des jeunes filles », *op. cit.*
[3] ROUSSEAU J.-J., *Émile ou De l'éducation*, *op. cit.*, p. 52.
[4] ROUSSEAU J.-J., *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, France, Flammarion, 2008, p. 103-107.

changements de l'humanité, pour écarter les valeurs contemporaines et discerner les permanences : tel était le sens de ce droit naturel moderne. La recherche d'une mesure naturelle de l'homme garantissait l'indépendance de l'individu[1] » commente Christine Fauré. Toutefois, comme elle le remarque plus loin, *cette indépendance des uns n'est possible que sur le fond d'un ordre social où la dépendance des autres garantit la stabilité des institutions*. Ainsi, le livre V de l'*Émile*, consacré à Sophie, ou « la Femme », ne développe pas les mêmes principes de croissance individuelle que ceux du garçon[2].

> Ce qui avait été bon pour Émile, ne l'était pas pour Sophie. Émile avait fait l'objet de la part de son « gouverneur » d'une protection favorable à la spontanéité de son développement. Sophie tout au contraire ne faisait pas l'objet d'une pareille mesure ; la présence de ses parents, au demeurant fort sages, était constamment rappelée, la vie familiale était bénéfique[3].

Sophie est donc d'emblée éduquée dans et par la famille*, l'institution prime sur l'individualité*. Cette éducation est par conséquent à l'opposé de celle – « naturelle » et hors d'atteinte de la fortune – d'Émile : elle est au contraire de part en part conventionnelle, pour préserver, paradoxalement, une cellule « naturelle » qui serait la famille. Colette Capitan souligne les contradictions de cette éducation qui semble ramener Sophie à la nature tout en la niant chez Émile … au nom de la Nature :

> la nature d'Émile est d'être social. C'est parce qu'il nie en lui la nature qu'Émile se révèle un être social. C'est parce qu'elle est asservie, que Sophie est inférieure. Car si Émile est spontanément ce qu'il doit être, Sophie doit être contrainte, non seulement pour rester dans la nature (où en principe elle est déjà) mais, oh ! paradoxe, ceci afin de corriger une nature qui, toujours en principe, est parfaite[4].

La naturalisation rousseauiste vise à reproduire un état de fait : « la société "naturelle" c'est les femmes, la société civile, émancipée de la Nature et souveraine, les hommes[5] ». C'est pourquoi Sophie est éduquée « pour être soumise au père, au frère, au mari, à la société toute entière[6] ». Ces paradoxes montrent que « la Nature est un pur produit de la Culture[7] », puisque comme le note Christine Fauré, il s'agit bien de faire peser la reproduction sociale sur les épaules de Sophie : « La retransmission d'une sagesse féminine de la mère à la fille donnait à

---

[1] FAURE C., *La démocratie sans les femmes*, *op. cit.*, p. 153.
[2] La critique que Mary Wollstonecraft adresse à Jean-Jacques Rousseau porte précisément sur ce double standard (BARRET-DUCROCQ F., « Une percée conceptuelle dans le champ philosophique: Mary Wollstonecraft pense la différence des sexes », *Cercles. Revue pluridisciplinaire du monde anglophone*, 2002, nº 4, p. 39-45 ; MOSCONI N., *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*, *op. cit.*, p. 59-67.). Il ne s'agit pas seulement de pointer une contradiction, mais d'évaluer dans quelle mesure celle-ci sert le système ici, suivant la méthode de Michèle Le Dœuff (LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 24.).
[3] FAURE C., *La démocratie sans les femmes*, *op. cit.*, p. 154.
[4] CAPITAN C., *La Nature à l'ordre du jour 1789-1793*, Paris, France, Éditions Kimé, 1993, p. 108.
[5] *Ibid.*, p. 111.
[6] *Ibid.*
[7] CAPITAN C., *La Nature à l'ordre du jour 1789-1793*, *op. cit.*

cette éducation une dimension culturelle où les conventions sociales du moment trouvaient leur place[1] ». Cette reproduction serait-elle comme un « fond de stabilité » nécessaire pour qu'Émile puisse évoluer librement ? Les devoirs sans droits, ou presque, des femmes, protègent la famille et font passer leur aspiration individuelle de liberté au second plan.

Nicole Mosconi explique et formule ce double standard à partir de la distinction individualisme/holisme. D'après elle, le jusnaturalisme qui caractérise la pensée des Lumières et de la Révolution n'est un passage du holisme à l'individualisme que dans certaines limites[2]. Ces limites, ce sont celles de la sphère politique, dont la constitution repose sur la séparation d'avec la sphère familiale. Cette dernière devient alors le dernier espace où l'individualité peut être niée :

> Seul le chef de famille est considéré comme un individu indépendant, alors que l'épouse et tous les autres membres de la « maisonnée » restent des êtres juridiquement dépendants et ne sont donc pas des « individus » au sens moderne. Les droits politiques ne leur sont pas reconnus. Ainsi la séparation entre sphère publique et sphère privée permet de constituer une sphère politique autonome d'individus libres et égaux, quand la sphère privée reste holiste et préserve la hiérarchie dans l'ordre conjugal et domestique, interdisant à la femme mariée d'être reconnue comme une « individue ». C'est ainsi que ce qui se présente en apparence comme les droits de tout être humain pourra en réalité être compris comme les droits de l'individu masculin[3].

De là une conception de l'éducation des filles qui les définit relativement, comme futures « femmes de », à la fois portée par une tradition catholique et compatible avec l'idéal politique des Lumières, comme vu précédemment. Cela confirme que, si les Républicain·e·s de la IIIe République veulent soustraire les femmes bourgeoises à l'influence de l'Église, ils ne sont toutefois pas en rupture avec celle-ci au sujet des finalités de l'éducation des filles :

> Aussi bien chez les uns que chez les autres, la conception de l'éducation féminine revient à affirmer que les femmes doivent être éduquées, voire instruites pour une autre fin qu'elles-mêmes et qui les dépasse : l'homme, le mari, les enfants, la famille, la patrie, l'église ou la république[4].

La politique scolaire des Républicains pédagogues est donc une « instrumentalisation des femmes », qui ne sont pas considérées comme des fins en soi mais comme des moyens. Il

---

[1] FAURE C., *La démocratie sans les femmes*, *op. cit.*, p. 154.

[2] Dans sa thèse, qui porte sur la première moitié du XIXe siècle, Anne Verjus défend l'idée que c'est en tant que *membres de la famille* que les femmes restent en dehors de la participation politique, du fait d'une conception familialiste (et non individualiste) du suffrage : VERJUS A., *Les femmes, épouses et mères de citoyens. De la famille comme catégorie politique dans la construction de la citoyenneté (1789-1848)*, Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales, Paris, France, 1997 ; VERJUS A., *Le Cens de la famille : les femmes et le vote, 1789-1848*, Paris, France, Belin, 2002. Sur l'accession des « fils de famille » à la citoyenneté en 1792 et l'émancipation vis-à-vis de l'autorité paternelle qu'elle implique, voir VERJUS A., *Le Bon mari. Une histoire politique des hommes et des femmes à l'époque révolutionnaire*, Paris, France, Fayard, 2010.

[3] MOSCONI N., « Libération des femmes et éducation », *op. cit.*, p. 375-376.

[4] *Ibid.*, p. 377.

n'est pas anodin que Jules Ferry, grand admirateur de Nicolas de Condorcet, ne reprenne pas *tous* les arguments de ce dernier en faveur de l'éducation des filles lors de son discours de 1870 à la salle Molière. Jules Ferry insiste bien sur l'idée que la femme doit être éduquée pour éduquer son mari et ses enfants, mais ne mobilise jamais celle, pourtant simple et clairement exprimée par Nicolas de Condorcet[1], selon laquelle les femmes ont droit à une éducation… parce qu'elles sont également des êtres humains et ont donc droit aux mêmes droits.

De ce fait, revendiquer le statut d'individu pour les femmes, non seulement entendu comme complétude, mais également comme indépendance met directement en péril un ordre social dont la famille est conçue comme une pièce maîtresse. Ce n'est pas en tant que le statut de mère et celui d'épouse sont « relationnels » – ils impliquent d'autres que soi dans leur définition – qu'ils s'avèrent entrer en contradiction avec le statut d'individu (qui peut être complet *et* en relation avec autrui), mais en tant qu'ils ne permettent pas aux femmes de subvenir à leurs propres besoins. Or, sans la dépendance qui lie les femmes à leur rôle familial, ce rôle n'est plus une nécessité mais « seulement » un devoir, de là l'insistance des féministes à rappeler que les femmes continueront de l'honorer, minimisant ainsi le bouleversement social qu'un tel changement peut représenter.

Les revendications pour les droits civils et l'accès au travail visent précisément cette indépendance. Ainsi, Odette Laguerre, dans sa brochure, cherche à concilier liberté et devoirs familiaux :

> En définitive, les féministes veulent préparer la jeune fille pour le double rôle qu'elle peut être appelée à jouer dans la vie. Femme, elle doit être à même de marcher seule, non pas contre l'homme, mais à côté de lui, sans son appui, et de se créer, suivant les circonstances, une existence indépendante et digne. Mère, elle doit comprendre toute sa responsabilité, et en même temps, avoir en sa possession tous les moyens de s'acquitter de ses devoirs[2].

La fonction d'épouse et de mère lie effectivement les femmes à autrui, mais c'est le fait de ne pouvoir subsister en dehors de ce lien qui entre en contradiction avec le statut d'individu. Charles Drouard, inspecteur et détracteur du féminisme cherche par exemple à minimiser cette dépendance en la confondant avec une forme de collaboration. Il écrit, en 1904, dans *Féminisme et éducation* :

> on ne devrait jamais parler d'émancipation ni féminine, ni masculine. On doit, pour s'entendre, parler d'éducation féminine ou masculine. Lorsque la femme paraît vouloir secouer ce qu'elle appelle sa dépendance, elle oublie que c'est l'homme qui, par la loi du mariage, s'est lié et a

[1] CONDORCET J.-A.-N. de C., *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, *op. cit.*, p. 100.
[2] LAGUERRE O., *Qu'est-ce que le féminisme ?*, *op. cit.*, p. 7.

> sacrifié son indépendance à la protection naturelle [...] de la femme […] ce qui importe, c'est de ne pas oublier que dans la société, il n'y a ni sujétion, ni indépendance absolues ; il y a interdépendance[1]...

L'homme a le *devoir* de protéger la femme, mais qui dit devoir, dit liberté et donc précisément l'absence de nécessité ; alors que la femme, qui a *besoin* de l'homme pour subsister et par conséquent de « faire ménage » et de « faire famille » pour vivre, ne remplit pas ses fonctions de mère et d'épouse par devoir. Dans cette configuration, le statut de mère-épouse est incompatible avec celui d'individu : il pourrait être partie d'une complétude, mais s'avère inconciliable avec la notion d'indépendance.

L' « indépendantisme » de Madeleine Pelletier

L'une des solutions possibles[2] à ce problème est celle formulée par Madeleine Pelletier, déjà évoquée plus haut, qui fait le choix d'un « individualisme radical » et qui invite les femmes à éviter les liens amoureux avec les hommes puisque ceux-ci s'avèrent, dans la société qu'elle connaît, couplés à une dépendance. La féministe ne rejette pas les relations affectives dans l'absolu, mais considère que tant que l'organisation sociale est ce qu'elle est, mieux vaut les sacrifier. Ses écrits sur la sexualité, le couple et la famille sont à cet égard éloquents. D'après elle, « Nulle égalité dans l'amour conjugal[3] ». La famille porte préjudice aux deux sexes, mais plus encore aux femmes : il faut donc concevoir la sexualité hors de la conjugalité ; elle l'affirme très clairement lorsqu'elle définit le célibat (qu'elle juge « état supérieur ») comme ne signifiant pas forcément chasteté. Les relations sexuelles devraient ainsi être comme celles d'amitié, c'est-à-dire ne donnant « de droits ni à l'homme sur la femme, ni à la femme sur l'homme[4] ». Une telle perspective s'accompagne d'une certaine banalisation de l'« amour physiologique » qui est une « fonction », « ni belle, ni laide » :

> Aujourd'hui, les filles sont élevées de telle sorte que l'acte sexuel leur apparaît comme un fait grave qui décide de l'existence. […] Il faudra pénétrer les jeunes filles de l'idée que cet acte n'a pas une telle importance ; qu'il n'entraîne pas le déshonneur et qu'il ne donne aucun droit dans l'avenir sur la personne[5].

Dans des écrits plus pessimistes, elle affirme que certes, « la femme a droit à l'amour » mais que « Si la jeune fille préfère rayer de sa vie le chapitre de la sexualité, on l'encouragera

---

[1] DROUARD C., *Les Écoles de filles : féminisme et éducation*, Paris, France, Belin, 1904.
[2] Une autre, sur laquelle nous ne nous attarderons point, est le salaire domestique/maternel ; voir BOCK G., « Pauvreté féminine, droits des mères et États-providence », *op. cit.*
[3] PELLETIER M., *L'Émancipation sexuelle de la femme*, Paris, France, M. Giard et E. Brière, 1911, p. 4.
[4] *Ibid.*, p. 35.
[5] PELLETIER M., « De la prostitution », *L'Ouvrière*, 1924, Site Marie Victoire Louis http://www.marievictoirelouis.net, p. En ligne.

dans cette voie » car en l'état actuel des choses, « les lois et les mœurs asservissent la femme et elle ne peut guère trouver un peu de liberté qu'en se privant d'amour[1] ». L'union sexuelle serait toujours, dans ces conditions, un « esclavage sexuel », et il faudrait purement et simplement s'en affranchir. Le prix à payer pour l'autonomie, c'est la solitude car « même en union libre [elle] est en tutelle[2] » étant donné que l'homme se croit toujours son maître. L'amélioration de la condition des femmes « passe par une rupture avec ce que l'on pourrait appeler les avantages secondaires de la servitude[3] ». L'éducation à la Madeleine Pelletier conduit la jeune fille à un isolement affectif[4]: être indépendante, c'est aussi rompre tout attachement. La jeune fille peut non seulement se passer des hommes, mais elle le doit, car toute « mise en ménage » et même « mise en relation » hétérosexuelle serait une mise en tutelle. « Il s'agit bien d'une guerre où le prix à payer serait une forme de mutilation affective et psychique[5] ».

Si le rôle d'épouse est éliminé, qu'en est-il alors du rôle de mère, dans la vision de Madeleine Pelletier ? Si l'individualisme radical invite à déserter la fonction maternelle, celle-ci ne disparaît pas pour autant, et il faut bien élever la génération suivante. Qui va assumer celle-ci, et comment ? Sa solution est une forme de collectivisation de l' « élevage » des enfants : « dans un tel régime, les enfants devront être élevés par la société. On admettra que l'enfant est un don fait par la femme à la collectivité et pour ce don, on lui devra une récompense. […] Loin de souffrir, l'enfant sera au contraire mieux élevé, plus rationnellement, tant au point de vue physique qu'au point de vue moral et intellectuel[6] », affirme-t-elle, justifiant la fin de la famille en invoquant les écrits de Sigmund Freud qui la décrit comme lieu de névroses. La féministe imagine donc un service public avec des « fonctionnaires de la maternité sociale », vision qu'elle développe plus encore dans son essai *L'État éducateur*[7].

Il est intéressant de noter que la radicalité de Madeleine Pelletier se couple à un certain pragmatisme, voire à un fatalisme. Ainsi, la masculinisation des petites filles qu'elle promeut n'est pas le résultat d'un simple rejet massif des caractéristiques dites « féminines » et d'une

[1] PELLETIER M., *L'Éducation féministe des filles*, *op. cit.*, p. 114.
[2] *Ibid.*
[3] ZAIDMAN C., « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles », *op. cit.*
[4] Madeleine Pelletier traite le problème de l'isolement à la fin de *Le célibat, État supérieur,* en arguant que l'amitié permettra aux célibataires de ne pas sombrer dans la solitude.
[5] ZAIDMAN C., « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles », *op. cit.*
[6] PELLETIER M., *Le Célibat, état supérieur*, *op. cit.*, en ligne.
[7] PELLETIER M., *L'État éducateur*, Paris, France, Extrait de « La voix des femmes », 1931.

admiration sans retenue du modèle masculin, contrairement à ce qu'on a pu souvent affirmer[1]. Une lecture dans le détail de ses préceptes éducatifs montre que pour certaines qualités « féminines », Madeleine Pelletier ne juge pas qu'elles soient mauvaises dans l'absolu, mais elles deviennent, d'après elle, des « handicaps » dans « l'état présent », à savoir dans un monde marqué par l'oppression par les hommes. Si la masculinisation des petites filles s'explique certes parfois par le fait que certaines valeurs (comme l'esprit d'initiative) inculquées aux garçons sont plus favorables à l'autonomie, d'autres fois elle est le résultat d'une nécessité de s'adapter aux circonstances. Certaines caractéristiques considérées comme féminines sont même meilleures, en réalité, mais rendent la petite fille vulnérable si elle les manifeste : c'est par exemple le cas de la sensibilité et de l'humilité. Pas question d'être les premières à déposer les armes pour faire la paix : ainsi, la timidité est souvent l'effet de la supériorité intellectuelle, mais elle « désarme l'individu », or « en face de soi, on n'a guère que des ennemis et, à l'ennemi, il est de bonne tactique de cacher ses faiblesses[2]. » Il faut donc en matière d'éducation ne pas voir trop loin, au risque de perdre la bataille ou de retarder la libération : « dans l'état présent des choses, on ne saurait trop accentuer la virilisation[3] ». La radicalité est à l'échelle des institutions et des mouvements collectifs ; pour l' « éducation individuelle », il faut rappeler avec Claude Zaidman que *L'Éducation féministe des filles* « n'a pas pour ambition de produire directement des effets de transformation[4] ».

Une solution possible consiste donc à rejeter l'institution familiale et les rôles sociaux traditionnels qui vont avec. L'alternative semble alors se réduire à deux propositions. Soit il faut choisir l'alignement sur un modèle masculin « universel » au point d'en arriver à cette désintégration. Soit il faut choisir le maintien « différencialiste » des femmes dans le rôle de mère-épouse, sous forme de devoir plutôt que de nécessité, et amendé par une instruction qui l'améliore et en fait une partie plutôt que le tout de l'individu.

Pourtant, entre rejeter et conserver, certain·e·s féministes entrevoient une autre possibilité. C'est celle de *la redistribution des responsabilités domestiques*[5]. Ainsi Jeanne Deflou avance-t-elle que les femmes ont raison de (nous soulignons)

---

[1] BARD C., « La virilisation des femmes et l'égalité des sexes », C. BARD (dir.), *Madeleine Pelletier (1874-1939). Logique et infortunes d'un combat pour l'égalité*, Paris, France, Côté-femmes, 1992, p. 91-108.
[2] PELLETIER M., *L'Éducation féministe des filles*, *op. cit.*, p. 94.
[3] *Ibid.*, p. 72.
[4] ZAIDMAN C., « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles », *op. cit.*
[5] Alison Jaggar considère que l'un des apports philosophiques principaux du féminisme en matière de théorie de la justice est la redéfinition du domaine et des objets de la justice: si la philosophie politique occidentale

> demander que l'axe de [leur] vie sociale se déplace légèrement, de façon non pas, certes, à supprimer l'esprit de sacrifice, qui est l'essence même de cette vie sociale, mais de façon à ce que *les charges nécessaires soient réparties un peu plus également entre l'un et l'autre sexe*[1].

Mme Roy avance prudemment que « pour la bonne harmonie de la famille, l'homme aussi doit prendre une part des charges qu'on a l'habitude de réserver aux femmes[2] ». Le dilemme entre un universalisme androcentré et un différencialisme amendé est donc un faux dilemme, puisqu'existe *une troisième voie*, qui est le réel symétrique de l'universalisme androcentré, et qu'on pourrait qualifier d'*universalisme gynocentré*[3]. Il ne s'agit ni de valoriser le « masculin » pour les femmes et les hommes, ni de valoriser le « féminin » pour les femmes, mais *de valoriser le « féminin » pour les femmes et les hommes*. Dans le domaine d'action qu'est l'éducation, qui pose une question ouverte qui n'est pas simplement celle de l'accès, et qui permet la création de normes, une telle option devient possible…à condition qu'on considère que l'éducation à penser par les féministes soit aussi l'éducation des garçons et des hommes.

---

classique considère que la justice concerne la sphère publique et la distribution de droits, de responsabilités politiques et de ressources matérielles, la pensée féministe y ajoute le lieu du foyer et ses objets (JAGGAR A.M. (dir.), *Gender and Global Justice*, *op. cit.*, p. 7.).

[1] *Congrès national des droits civils et du suffrage des femmes*, *op. cit.*, p. 16.

[2] ROY M., *Comment élever nos filles*, *op. cit.*, p. 21.

[3] Cette notion est à distinguer du « gynocentrisme » théorisé par Iris Marion Young dans YOUNG I.M., « Humanism, Gynocentrism and Feminist Politics », *Women's Studies International Forum*, 1985, vol. 8, n° 3, p. 173-183.

III. Par-delà égalité et différence, transformer les relations entre les femmes et les hommes

1. L'éducation est une question ouverte : la troisième voie de l'universalisme gynocentré

Il importe à présent de rappeler que le dilemme féministe entre « égalité » et « différence » n'est pas absolu ou anhistorique mais dépend d'un contexte politique et institutionnel, intimement lié à la façon libérale de comprendre la liberté, à savoir en termes de droits[1]. L' « égalité » telle qu'elle est comprise dans cette opposition revient à un alignement de la condition des femmes sur celle des hommes, qui est entendue comme « universelle ». L' « égalitarisme » est donc ici synonyme d'« universalisme ». Souligner le caractère local et conjoncturel de ce dilemme rappelle que le féminisme se comprend dans les contextes discursifs dans lesquels il s'élabore ; le fait que cette alternative soit récurrente est révélateur, non pas à l'égard de « l'imagination féministe » dans l'absolu, mais des théories de la représentation démocratique[2]. Carole Pateman, qui théorise cette alternative comme étant le « dilemme Wollstonecraft[3] » insiste ainsi sur le fait que les deux voies incompatibles qui se présentent aux femmes pour être reconnues comme citoyennes sont le produit d'un certain régime démocratique libéral patriarcal. Dans celui-ci, il est possible soit de lutter pour l'extension d'un idéal de citoyenneté défini par et pour les hommes soit d'insister sur les caractéristiques spécifiques des femmes qui rendra l'expression de leur citoyenneté « différenciée ». Ce paradoxe est donc le fruit d'un contexte politique et a du sens pour une question institutionnelle précise, celle des droits, qui est elle-même la question d'un *accès*.

Nous en avons abordé une exemplification dans le contexte français : d'un côté, la valorisation du féminin dans une perspective « utilitaire » (Hubertine Auclert) ou la transformation des femmes en individus alignés sur le modèle traditionnel masculin (Madeleine Pelletier). Si les chemins pour parvenir au but sont différents, il n'en reste pas moins que l'objectif est bien le même : *obtenir les mêmes droits* (la femme vote comme l'homme vote). Accorder aux femmes des droits que les hommes détiennent revient à mettre fin à une exclusion. L'inclusion y apparaît donc comme la négation d'une négation : ne pas ne pas avoir les mêmes droits. Le problème se pose donc comme une question fermée : « les

[1] PATEMAN C., *The Disorder of Women: Democracy, Feminism, and Political Theory*, Palo Alto, États-Unis, Stanford University Press, 1989 ; SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*
[2] SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 13.
[3] PATEMAN C., *The Disorder of Women*, *op. cit.*, p. 196.

femmes peuvent-elles, également ? » C'est dans ce cadre précisément que l'alternative égalité ou différence devient un dilemme.

Nous faisons l'hypothèse que l'éducation, parce qu'elle pose une question différente – une question ouverte – peut offrir des réponses différentes. Toutefois, n'étant pas déconnectée du discours des droits comme nous l'avons vu, notamment parce qu'elle peut en être conçue comme la condition en tant qu'elle participe d'une « intégration » des femmes, ou plus largement parce que ce discours est le centre de gravité du mouvement et détermine ses conceptions anthropologiques, elle hérite aussi pour une grande part de ses paradoxes.

Si la présence du dilemme dans l'éducation est réelle, comme le montre l'hésitation entre deux options, l'une « différencialiste » et l'autre « universaliste », il convient de ne pas en faire le tout de l'éducation pensée par les féministes. Cette proximité avec les termes du problème tel qu'il se pose pour le droit vient du fait que l'éducation est le plus souvent appréhendée par les féministes à partir de la problématique de l'inclusion/exclusion. Cette approche se traduit par le fait que *leur théorisation de l'éducation se confond globalement avec le projet d'une amélioration de l'éducation des femmes ou des filles.* Le cadre épistémologique de cette revendication est donc très proche de celui des droits, puisqu'il s'agit dans les deux cas de savoir si *une partie* de la population pourra *accéder* à une certaine ressource. Or, cette idée que l'amélioration de l'éducation dans une perspective féministe se réduirait une amélioration de l'éducation *des filles*, bien qu'elle s'explique historiquement, ne va pas de soi *épistémologiquement*, et mérite d'être interrogée. Notre analyse ne peut en effet se contenter de redoubler de façon acritique les discours majoritaires des militant·e·s de l'époque : si, comme nous l'avons vu, l'urgence et éventuellement la stratégie la plus pertinente impliquaient de se focaliser sur l'éducation des femmes et des filles, il n'en reste pas moins qu'en droit, ce n'est pas là le tout de ce que le féminisme a à dire sur l'éducation.

Cela est d'autant plus vrai que cette focalisation sur l'éducation des filles construit, en creux, une *conception de la justice* (et de l'injustice) qui occulte un certain nombre de dimensions chères à la pensée féministe. En considérant que lutter contre l'injustice faite aux femmes passe par l'amélioration de leur éducation, *et la leur seulement*, on tend à définir *l'injustice comme une inégalité, et l'inégalité comme une différence de « niveaux » entre des individus et des groupes*. Aller vers plus de justice consiste alors à faire « rattraper un retard » par les individus femmes en position d'infériorité. Or, le revers de « la persistance de l'idée de

rattrapage » est « l'absence d'une ouverture minimale vers un changement de valeurs[1] ». La recherche de la justice devient alors une « mise à niveau », qui se développe en termes de « progrès » de la condition des femmes et de leur éducation. De là le fait que beaucoup d'écrits féministes sur l'éducation d'alors ne sont rien de plus que des textes appelant une éducation « progressiste » pour les filles : « sont désignées comme féministes toutes les tentatives pour améliorer la condition des femmes dans un sens plus égalitaire et leur permettre de s'affirmer comme des individus libres et autonomes[2] ». Dans une telle conception de l'injustice, les femmes et les hommes sont moins en rapport qu'à des endroits différents sur une ligne, qui est celle du progrès.

L'un des textes qui expose le plus explicitement cette approche est écrit par Léopold Lacour :

> Notre Progrès n'est que la moitié, à tous égards, du progrès possible le jour où le Droit humain reconnu ferait de la femme notre compagne émule au lieu, comme aujourd'hui, souvent, d'une vivante entrave innocente. L'homme n'avance qu'alourdi, tremblant, aux chemins de lumière et de sociale amélioration, parce qu'il y a derrière lui, le troublant […] l'enchaînant aux lianes d'une faiblesse si forte, un trop nombreux Féminin presque acéphale. Ce féminin qu'il a voulu, qu'il continue de vouloir[3].

Ce motif est également repris par Odette Laguerre dans sa brochure d'introduction au féminisme, et dont le croisement avec l'argument républicain d'une aliénation politique des femmes révèle toute l'ambiguïté : « [La République laïque et démocratique] a compris que la femme ignorante ou mal éclairée était un invincible obstacle au progrès humain, une force redoutable au service de la réaction[4]. » Face à l'accusation affirmant que les femmes sont réactionnaires et superstitieuses, il est risqué mais tentant d'opiner pour exiger un changement dans l'éducation[5]. L'éducation n'est ainsi qu'un moyen pour rattraper un écart, que ce soit de façon identique (masculinisation) ou spécifique (éducation féminine) – cette différence étant secondaire par rapport à l'idée, fondamentale, qu'il faut améliorer la condition féminine pour améliorer les femmes.

Cependant, si on considère que l'injustice faite aux femmes n'est pas simplement l'absence ou la moindre culture des qualités des femmes, voire un maintien dans une infériorité, mais véritablement *un rapport d'assujettissement ou d'oppression*, la donne change radicalement pour la pensée éducative féministe. *Le problème n'est alors plus seulement « les femmes et leur éducation » mais également les hommes et la leur*, car il n'y a

[1] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 123.
[2] ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », *op. cit.*, p. 670.
[3] LACOUR L., *Humanisme intégral*, *op. cit.*, p. 262.
[4] LAGUERRE O., *Qu'est-ce que le féminisme ?*, *op. cit.*, p. 6.
[5] *Congrès français et international du droit des femmes*, *op. cit.*, p. 71.

pas d'oppression sans oppresseur, et que l'oppression peut également être envisagée comme le fruit d'une éducation.

La focalisation sur l'éducation des filles apparaît dès lors insuffisante, et penser ce qui doit changer dans l'éducation des garçons devient nécessaire. Mais la réforme est plus profonde qu'un simple « ajout » du versant masculin dans des considérations de même nature, qui consisterait par exemple à affirmer que l'éducation des garçons, elle aussi, doit être « améliorée ». Il ne s'agit pas de « compléter » la visée progressiste en considérant que l'éducation des garçons doit les rendre « meilleurs », car la grille de lecture de l'injustice à partir des rapports récuse l'idée d'une infériorité/supériorité de groupes ou d'individus sans liens et placés sur une échelle, mais pense l'éducation comme d'emblée relationnelle[1].

Si cette analyse est valable en droit, une étude attentive des textes montre qu'elle se réalise en fait. Si la grande majorité des textes féministes sur l'éducation du tournant du siècle cherche en effet à penser une éducation progressiste pour les filles en oscillant entre identification au masculin et différencialisation, quelques écrits échappent à cette alternative. Comme nous le verrons, il s'agit de textes qui portent sur des thèmes bien particuliers, et nous pouvons déjà révéler que ces thèmes « forcent », en un sens, à penser l'injustice comme un rapport qui s'instancie dans des relations sociales. Enfin, soulignons que le cadre critique que nous venons de poser a une vertu heuristique : garder à l'esprit que l'éducation féministe peut et doit être autre chose qu'une pensée de l'amélioration (de l'éducation) des filles conduit parfois à intégrer au corpus étudié des écrits qui, traditionnellement, sont renvoyés hors de la problématique éducative[2].

---

[1] Une telle approche peut être revendiquée aussi bien pour les discours normatifs que pour la recherche sur ces discours même : c'est ainsi que Rose-Marie Lagrave, lorsqu'elle écrit sur l'émancipation des femmes par l'éducation et le travail, en appelle à l'intégration de ce principe de relativité : considérer que l'observation de l'évolution positive de la condition féminine permet d'emblée de conclure à une plus grande égalité entre les sexes est un « effet d'optique » qui doit être corrigé « en adoptant un mode de pensée relationnel » (LAGRAVE R.-M., « Une émancipation sous tutelle. Éducation et travail des femmes au XXe siècle », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 581‑582.). Tout le problème est alors de croiser cette exigence de « pensée relationnelle » avec la mise en question du modèle masculin comme référence implicite. Ce second aspect est par exemple revendiqué comme exigence méthodologique par Antoine Prost, qui revient sur la tendance, en histoire, à mesurer l'amélioration et le développement de l'éducation des filles en gardant comme modèle implicite l'éducation des garçons (PROST A., « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, 2007, nº 115-116, p. 149-169.) En abandonnant ce modèle implicite, il apparaît que l'éducation scolaire des filles à la fin du XIXe siècle est bien plus « moderne » (au sens où elle se rapproche davantage de l'éducation telle qu'elle se fait aujourd'hui) que celle des garçons. À noter que certaines directrices d'école des filles arguent pendant les congrès féministes que leur enseignement est davantage adapté au siècle que celui des établissements pour garçons.

[2] Notons que dans les bibliographies – par exemple la liste de références de Christine Bard (BARD C., *Les filles*

Dans le progrès tel qu'il est pensé par certain·e·s féministes, c'est une partie de la population seulement, en l'occurrence les opprimées, qui est concernée par le changement. Karen Offen affirme que définir le féminisme européen comme une lutte pour un avancement qui consiste à obtenir les mêmes droits que les hommes est réducteur, car la norme est alors masculine, alors que beaucoup de militant·e·s s'attachaient au contraire à valoriser le féminin[1]. Nous pensons qu'une distinction supplémentaire est nécessaire ici, car, comme vu précédemment, on peut tout à fait réclamer les *mêmes* droits sur la base d'une valorisation de la *différence* féminine[2]. Ainsi « différencialisme » et « universalisme » ne sont pas symétriques : le « différencialisme » valorise le « féminin » *pour les femmes*, tandis que l' « universalisme » valorise un universel androcentré pour *les hommes et les femmes.* Le véritable symétrique de l'universalisme androcentré serait donc un universalisme gynocentré : valoriser le « féminin » pour les femmes *et pour les hommes.* Une telle perspective est intenable dans la problématique des droits, puisque celle-ci s'entend en termes d'inclusion/exclusion, et elle se traduirait par l'idée que les femmes ont des privilèges juridiques que les hommes n'ont pas — ce qui, pour l'époque qui nous intéresse, est tout à fait douteux. *En revanche, elle est tout à fait pensable dans le domaine de l'éducation*. En effet, dans ce dernier, un changement pour plus de justice peut être autre chose que la « progression » de la partie opprimée de la population : il peut consister dans la mise en question des normes de l' « autre » partie, à savoir celle des oppresseurs. À partir du moment où l'on accepte que le féminisme puisse penser un changement dans l'éducation des filles *et des garçons*, une telle option est résolument envisageable. Cependant, comme on le voit, cette simple idée que les féministes ont quelque chose à dire de l'éducation des futurs hommes adultes, et non seulement de celle des futures femmes adultes, implique une conception du changement et de la justice très différente de celle qui fonde l'approche « par les droits ».

De l'individuel au relationnel

Si l'on reprend la distinction proposée par Karen Offen, entre féminisme « relationnel » et féminisme « individualiste », l'historienne affirme que dans le premier, l'unité de base pour penser la société est le couple – « *couple-centered vision*[3] » – et dans la seconde, il s'agit d'un

---

de Marianne, *op. cit.*) – « éducation et féminisme » se transforme souvent en « éducation des femmes ».

[1] OFFEN K., « Defining Feminism », *op. cit.*, p. 123-124.

[2] Il est également possible de réclamer des droits spécifiques, comme les droits des mères (*Ibid.*, p. 142.) mais il s'agit là encore d'obtenir des droits pour les femmes.

[3] *Ibid.*, p. 138.

individu – mais un modèle qui est « *functionnally male*[1] ». Cette distinction recoupe donc celle entre le féminisme « différencialiste » qui valorise le féminin pour les femmes (elle avait d'abord qualifié ce féminisme de « familial ») et le féminisme « égalitariste » qui les aligne sur un modèle masculin. Toutefois, certaines réflexions formulées par les militant·e·s de la première vague montrent qu'il n'y a pas stricte superposition entre ces deux couples de modèles. Tout d'abord, le sujet de l'éducation est loin d'être tranché chez les féministes[2] et nombreuses/x sont celles et ceux qui cherchent à lui assigner comme finalités aussi bien l'individu que le couple ou la famille. Mais viser une éducation pour le couple traditionnel n'implique pas forcément une complémentarité traditionnelle. On peut ici reprendre la suite de la préface de Marguerite Durand, précédemment analysée :

> Le néfaste antagonisme des sexes n'a pas d'autre cause que la divergence de leur éducation. Aux êtres créés pour vivre en perpétuel contact on s'applique à donner, d'abord, des conceptions différentes des choses essentielles de la vie. Des principes opposés de morale sont inculqués aux filles et aux garçons. […] Et pourtant, hommes et femmes sont faits pour traverser les mêmes épreuves, vivre de la même vie, souffrir des mêmes souffrances, ressentir les mêmes sensations, jouir des mêmes plaisirs. […] Dans chaque race, chaque espèce, [la nature] attribue aux mâles et aux femelles des fonctions différentes, mais non des mœurs différentes[3].

Ce qui est traditionnellement présenté comme complémentarité devient ici antagonisme, et la différence une divergence. Cet exposé lui permet, au passage, de prendre à rebours l'idée répandue que « [le féminisme] prêche (…) la guerre des sexes » pour affirmer au contraire qu'il recherche « l'harmonie et la concorde » et qu'il n'œuvre pas en vue du seul intérêt des femmes mais pour l'humanité entière à travers « le bonheur du couple humain[4] ». N'oublions pas qu'il s'agit ici de la préface d'un événement qui se veut fédérateur et le texte est pensé pour être lu par des « non convaincu·e·s ». Proximité stratégique ou réelle avec le discours républicain, nous retrouvons quoiqu'il en soit l'argument précédemment évoqué, qui consiste à affirmer qu'une trop grande différence entre l'éducation des femmes et celle des hommes est source de discorde conjugale. L'idée n'est pas originale : lorsque Léopold Lacour affirme que « mettre l'éducation des femmes en harmonie avec celle des hommes – et réciproquement » revient à « constituer l'unité dans la famille[5] », il reprend ainsi presque mot

[1] *Ibid.*, p. 137.
[2] Ainsi, la féministe Lydie Martial, dans son ouvrage paru en 1903, affirme que l'éducation doit réaliser l'humain en l'individu, l'individu comme objet de culture selon son sexe et ses moyens, mais aussi le couple humain (MARTIAL L., *Vers la vie ! Éducation humaine, école de la pensée*, Paris, France, Union de pensée féminine, 1903, p. 160.).
[3] *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*, p.IV-V.
[4] *Ibid.*, p.VI.
[5] LACOUR L., *Humanisme intégral*, *op. cit.*, p. 220.

pour mot le discours déjà évoqué de Jules Ferry en 1870 « l'égalité d'éducation, c'est l'unité reconstituée de la famille[1] ».

Mais avec cette indifférenciation entendue comme harmonisation, l'idée d'une « place » ou d'un « rôle » spécifique (« la place que l'on lui concède, c'est-à-dire au foyer »), exposée quelques lignes auparavant, a-t-elle disparu ? Marguerite Durand, en l'espace de quelques lignes, est-elle en train de se dédire ? On pourrait faire l'hypothèse qu'à mesure que le texte avance, il devient plus audacieux et que les premières lignes sont stratégiquement très respectueuse de la *doxa* sur la différence des sexes, qu'elles cherchent notamment à invalider d'emblée tout soupçon de virilisation par le féminisme. Quoiqu'il en soit, la différenciation ne s'est pas complètement volatilisée à la fin de l'extrait, et une distinction permet *in extremis* d'en sauver un aspect : celle entre « fonctions » et « mœurs ». Si on s'en tient à ce qui était écrit au début de la préface et à l'idée développée ici des « principes » qui permettent de s'orienter dans les « choses essentielles de la vie », peut-on considérer que cette distinction recoupe celle entre le « social » et le « moral » ? Il semblerait qu'il faille entendre ici « moral » non pas dans un sens large de ce qui a trait au caractère, à l'*ethos*, mais dans un sens beaucoup plus étroit. Ainsi, pour illustrer ces « principes opposés de morale », Marguerite Durand ajoute :

> Des principes opposés de morale sont inculqués aux filles et aux garçons. À celles-là on recommande la chasteté, à ceux-ci l'on enseigne le chemin de maisons où le geste de l'amour se vend sous le contrôle de l'État. Aux garçons l'on dit : « Soyez travailleurs, francs, hardis, entreprenants, méfiez-vous des femmes, évitez leurs séductions. » On persuade aux filles de se composer un visage et une attitude, de dissimuler leurs sentiments, d'être humbles, modestes, attachées au foyer pour séduire l'Homme et trouver un Époux[2].

Le « perpétuel contact » rendu difficile par « des conceptions différentes des choses de la vie » apparaît de façon indéniable lorsqu'on aborde la sexualité, et les mœurs qui sont en jeu ici ont trait à la vie sexuelle. On retrouve en fait un thème récurrent, à savoir la lutte contre la « double morale » sexuelle, préoccupation commune à tou·te·s les féministes de la première vague[3] malgré leur diversité de vues par ailleurs[4]. Ce qui est valorisé chez les hommes est

---

[1] FERRY J., *De l'égalité d'éducation : conférence populaire faite à la Salle Molière le 10 avril 1870*, *op. cit.*, p. 28.

[2] *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*, p.IV.

[3] Le thème du refus de la double morale sexuelle existe depuis le XVIIe siècle chez les Anglaises (Mary Tattle et Joan Hit-Him-Home) puis apparaît au XIXe siècle chez les saint-simonien·ne·s et les féministes (MICHEL A., *Le Féminisme*, *op. cit.*, p. 77.

[4] CHAPERON S., « Contester les normes et savoirs sur la sexualité (France-Angleterre, 1880-1980) », É. GUBIN, C. JACQUES, F. ROCHEFORT, B. STUDER et M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *Le Siècle des féminismes*, Paris, France, Les Éditions de l'Atelier, 2004, p. 333-346.

répréhensible pour les femmes : les secondes doivent être chastes, tandis que les premiers peuvent satisfaire leurs désirs, considérés comme plus intenses – l'idée est ancrée dans les mentalités, les pratiques sociales et le droit[1].

Marguerite Durand appelle donc à la fin du double standard, et prône par conséquent une morale unique dans ce domaine. On pourrait penser que cet appel à l'indifférenciation est dans la continuité de ce qu'elle exigeait quelques lignes plus haut à propos de la politique (affirmant que « l'intelligence des affaires, l'esprit de suite, le jugement, le calme, le sang-froid, l'équité et la justice » ne sont pas l'apanage des hommes) : indifférenciation des qualités pour la politique, de même pour la conduite sexuelle. Une lecture attentive révèle qu'il y a en réalité un véritable renversement. En effet, le contenu de cette morale unique n'est pas explicité, et si l' « Humanité » telle qu'elle était décrite dans le passage sur la politique semblait se rapprocher des caractéristiques traditionnellement possédées par les hommes, rien ne dit que le modèle pour les principes de la morale sexuelle soit également « masculin ». Au contraire, l'exemple de comportement donné dans l'extrait va dans un autre sens : entre la chasteté imposée aux filles et la licence des garçons consommateurs de prostitution, il y a fort à penser que la sensibilité féministe de Marguerite Durand penche pour la première option. Faut-il faire l'hypothèse qu'elle en appelle implicitement à une *féminisation de la morale sexuelle pour tou·te·s* ? Cela est tout à fait probable ; la majorité des féministes du début du siècle est convaincue de la supériorité morale des femmes, qu'elles et ils associent à l'idée de paix, d'harmonie, d'amour[2], et cela est d'autant plus vrai sur la question précise de la sexualité, dans un contexte où féminisme et militantisme en faveur de l'abolition de la prostitution vont souvent de pair. La prostitution est légale et réglementée depuis 1829 en France, et les campagnes de Josephine Butler, militante anglaise[3] ayant fondé la Fédération abolitionniste internationale en 1875 sont relayées dans l'hexagone, notamment par *La Fronde*. Le discours féministe en la matière est bien celui d'une « moralisation sociale »,

[1] Par exemple à travers la recherche de paternité, dont l'interdiction a été maintenue par le Code Napoléon et qui est réclamée par des féministes aussi différentes qu'Avril de Sainte-Croix et Nelly Roussel (elle deviendra possible dans des cas très précis en 1912). Elle s'incarne également de façon éclatante dans la réglementation de la prostitution au XIXe siècle : les femmes doivent rester pures et fidèles, tandis que la fréquentation des prostituées par les hommes est admise et encadrée par l'État (sachant que cet encadrement s'accompagne de la stigmatisation des prostituées, toujours considérées comme coupables).

[2] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 27.

[3] À noter toutefois que les féministes anglaises semblent plus subversives que leurs camarades de lutte d'outre-Manche au sujet de la sexualité. En effet, les manuels sexuels tels que ceux écrits par Marie Stopes, qui dispensent des conseils aux épouses, sont des plaidoyers passionnés pour la reconnaissance du plaisir féminin. Pour un aperçu de cette tradition d'écrivaines de guides populaires pour le plaisir sexuel des femmes dans le mariage, voir HALL L.A., « Eyes Tightly Shut, Lying Rigidly Still, and Thinking of England? British Women and Sex from Marie Stopes to Hite 2000 », C. NELSON et M.H. MARTIN (dir.), *Sexual Pedagogies. Sex Education in Britain, Australia, and America, 1879–2000*, New York, États-Unis, Palgrave Macmillan, 2004, p. 53-71.

« surtout pour les hommes, afin de protéger les femmes[1] » : autrement dit, elles réclament « une seule morale élevée pour les deux sexes[2] ».

L'idée que le féminisme « relationnel » – ayant une vision centrée sur la famille et le couple – est forcément « différencialiste » (qu'il valorise le féminin pour les femmes) est donc invalidée lorsqu'on aborde la sexualité. Non seulement une indifférenciation en matière de morale sexuelle est réclamée, car présentée comme profitable au couple hétérosexuel, mais celle-ci est « féminisante », c'est-à-dire qu'elle propose un modèle de morale sexuelle « féminin » pour toutes *et tous*. À partir du moment où l'éducation pensée par les féministes s'autorise un autre levier de changement que celui de l'éducation des filles et envisage de modifier celle des garçons, il apparaît que le choix entre les options exclusives « élever les filles comme des individus, c'est-à-dire selon l'éducation traditionnelle des garçons » et « élever les filles comme des femmes » est en réalité un faux dilemme. Une troisième voie est possible, qui consiste à changer l'éducation masculine et à adopter un modèle traditionnellement féminin. Le fait que cette alternative apparaisse lorsqu'il est question de sexualité n'est pas un hasard : penser à partir de l'unité sociale qu'est le couple oblige à considérer l'individu en tant qu'il est « relationnel », à la fois d'un point de vue descriptif et normatif. Il est un autre thème à propos duquel les féministes abordent l'individu dans le versant relationnel de sa socialisation : la coéducation. Il est en effet frappant de constater que cette question est souvent articulée à celle du « perpétuel contact » entre les sexes supposé à l'horizon de la vie adulte, et qui semble donc entrer en contradiction avec l'éducation non-mixte. Elle est l'occasion pour les militant·e·s de réfléchir à l'influence bénéfique que peut avoir un sexe sur l'autre mais également à ce que signifie être éduqué·e dans la perspective de relations actuelles et futures, et non seulement comme un individu indépendant, détaché, isolé. Il convient donc de porter notre attention sur les discours féministes au sujet de l'éducation sexuelle, puis sur ceux portant sur la coéducation.

2. Éducation sexuelle et coéducation, deux exemples de relations nouvelles

L'éducation sexuelle est une éducation[3]

L'étude de l'éducation sexuelle en France, et en particulier telle qu'elle est envisagée par les féministes de la première vague, se justifie à plusieurs égards. D'abord d'un point de

[1] CHAPERON S., « Contester les normes et savoirs sur la sexualité (France-Angleterre, 1880-1980) », *op. cit.*, p. 335.
[2] *Ibid.*, p. 336.
[3] Pour compléter ce tableau des débats de l'époque, voir la section 2 du chapitre 3 de la partie II, *infra*, p.523.

vue historiographique : il s'agit d'un sujet dont l'histoire est relativement peu abordée[1], et d'autant plus lorsqu'il s'agit de déterminer le rôle joué par les féministes dans son élaboration. « En France, l'histoire des femmes s'est peu intéressée aux discours sur la sexualité[2] » et pour la majorité des représentant·e·s de la première vague, la sexualité est également un sujet de revendication marginal[3]. Cet « angle mort » est redoublé par le fait que lorsqu'il est question de la façon dont les féministes ont pensé l'éducation, l'éducation sexuelle n'est pas abordée – les rares fois où celle-ci est évoquée, elle est davantage mise en relation avec les discours médicaux et sur l'hygiène publique qu'avec les discours éducatifs. Son apparition étant intimement liée à des enjeux démographiques et sanitaires[4], cela se justifie pleinement. C'est la sexualité et la santé plus que l'éducation qui intéressent dans l'éducation sexuelle ; elle est donc rarement étudiée en lien avec l'éducation scolaire. Par exemple, dans l'ouvrage de Christine Bard sur la première vague, la sous-partie « Les timides débuts de l'éducation sexuelle » se trouve dans une partie intitulée « La libération sexuelle sans les féministes » et non dans une partie sur l'éducation[5]. Le fait que l'éducation sexuelle (pour jeunes) soit souvent traitée en même temps que la propagande sexuelle (à destination des adultes, par exemple celle des néo-malthusien·ne·s) est révélateur du fait que ce n'est pas en tant qu'éducation qu'elle est étudiée, mais pour ce qu'elle révèle des mœurs sexuelles.

Pourtant, il y a un réel intérêt heuristique à considérer l'éducation sexuelle *comme une éducation,* lorsqu'on analyse la pensée féministe. Si un certain nombre de féministes ont milité en faveur de l'éducation sexuelle, leurs revendications ne leur sont pas spécifiques. Elles et ils s'alignent en effet sur celles défendues par d'autres acteurs/rices extérieur·e·s et étranger·e·s au mouvement du fait de leurs autres accointances (certain·e·s sont familialistes, d'autre néo-malthusien·ne·s, d'autres hygiénistes...). Christine Bard note avec justesse :

> En France [...] les promoteurs de l'hygiène sociale, rejoints par des féministes, veulent développer l'éducation sexuelle et la prévention des maladies vénériennes. Les associations confient aux doctoresses et aux éducatrices le soin de formuler les exigences féministes dans ce

[1] Les recherches se sont récemment multipliées sur le sujet (BOZON M., « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *Sciences sociales et santé*, 2014, vol. 31, nº 4, p. 97-105 ; POUTRAIN V., « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 2014, nº 36, p. En ligne ; ZIMMERMAN J., *Too Hot to Handle: a Global History of Sex Education*, Princeton, États-Unis, Princeton University Press, 2015 ; DE LUCA BARRUSSE V. et M. LE DEN (dir.), *Les Politiques de l'éducation à la sexualité en France : avancées et résistances*, Paris, France, L'Harmattan, 2016.)

[2] CHAPERON S., « Contester les normes et savoirs sur la sexualité (France-Angleterre, 1880-1980) », *op. cit.*, p. 333.

[3] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 217.

[4] DE LUCA BARRUSSE V., « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *Cahiers du Genre*, 2010, nº 49, p. 155-182.

[5] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*

domaine. Leur réflexion est-elle originale ? On peut en douter[1].

L'éducation sexuelle des féministes n'est ainsi pas spécialement originale quand on la compare à l'éducation sexuelle promue par certain·e·s acteurs/rices non-féministes. Sa singularité est ailleurs. Elle apparaît dès lors qu'on la confronte aux autres réflexions féministes sur l'éducation. Paradoxalement, c'est une comparaison « interne » au féminisme qui en révèle l'originalité, et non une comparaison avec les pensées non-féministes qui lui sont contemporaines. En effet, lorsqu'on prend au sérieux le caractère éducatif de l'éducation sexuelle, certaines limites de l'éducation « non-sexuelle », telle qu'elle est pensée par les féministes, apparaissent. Le texte de Marguerite Durand a ainsi laissé entrevoir que la sexualité était l'occasion de transgresser l'alternative entre « modèle masculin pour tou·te·s » et « modèle féminin pour les femmes », envisageant, de façon tout à fait exceptionnelle, que le modèle féminin pouvait aussi devenir une norme pour les hommes. Si, dans le texte de Marguerite Durand, ce « renversement » semblait se limiter à la sphère de la morale sexuelle, certain·e·s féministes vont plus loin, et l'éducation sexuelle s'avère être un point de départ pour des revendications audacieuses quant à l'éducation des garçons et des hommes.

Instruction et moralisation sexuelles

Bien qu'on trouve dès les Lumières quelques écrits sur la façon dont on doit répondre aux enfants lorsque surviennent des « sujets embarrassants », l'éducation sexuelle telle qu'elle est pensée au tournant du XXe siècle en France apparaît comme une question nouvelle et spécifique. En effet, apparaissant dans un contexte hygiéniste[2] elle répond à des enjeux démographiques (peur d'une baisse de la quantité mais également de la « qualité » de la population[3], car le « péril vénérien » fait craindre une « dégénérescence de la race ») et du fait de ses dimensions sanitaire et sociale, elle mérite d'être considérée comme le point de départ de ce qui aboutira aux textes définissant l'information sexuelle à l'école environ un siècle plus tard[4]. L'éducation sexuelle mobilise alors des acteurs/rices varié·e·s : médecins, enseignant·e·s, prêtres, et parent·e·s ; et si l'objectif semble commun – redresser la tendance démographique – les façons d'y parvenir sont diverses, et parfois concurrentes. En effet, mettre au premier plan la relance de la natalité (ce que font les prêtres) ou la lutte contre la mortalité et les maladies contagieuses (comme les médecins) engage des projets différents,

[1] *Ibid.*, p. 218.
[2] KNIBIEHLER Y., « L'Éducation sexuelle des filles au XXe siècle », *Clio*, 1996, n° 4, p. En ligne.
[3] DE LUCA BARRUSSE V., « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *op. cit.*, p. 161.
[4] Voir la circulaire n°73 299 de juillet 1973, dite « Circulaire Fontanet » dont il sera question dans la partie suivante consacrée à la deuxième vague.

notamment lorsqu'il s'agit de déterminer si l'éducation sexuelle est l'affaire de l'école[1] ou de la famille[2].

Les débats vont s'intensifier après la Grande Guerre car l'augmentation des contaminations, notamment parmi les soldats, est spectaculaire[3], mais l'éducation sexuelle reste en ce début de siècle « un épouvantail pour trente millions de Français au moins », pour reprendre les termes de Pauline Kergomard[4]. Les réflexions féministes sur l'éducation sexuelle ne sont pas exceptionnelles ou atypiques dans les discussions ; elles défendent des positionnements et des arguments qu'on retrouve chez d'autres, en particulier des enseignant·e·s et des médecins qui ne se revendiquent pas féministes. Il importe d'insister sur le fait que la quasi-totalité des féministes du tournant du siècle ne prône pas la « libération sexuelle[5] », et que cette idée est bien plus répandue dans les milieux anarchistes et néo-malthusiens[6].

Une bonne partie des militant·e·s exige d'abord que soient diffusés des savoirs sur la sexualité, tant pour les jeunes filles que pour les jeunes garçons, car, comme l'écrit Pauline Kergomard, « "ignorance" n'est pas le synonyme de "pureté[7]" » : cette idée revient constamment dans les conférences et les textes[8]. Ces réflexions reflètent la curiosité de toute une génération : le cours d'hygiène et le cours de morale n'abordaient ni la reproduction, ni la sexualité[9]. Si une partie des catholiques oppose science et morale au sujet de l'éducation sexuelle, souvent pour qualifier la première de menace pour la seconde[10], elles vont en

[1] Il importe de préciser que l'éducation sexuelle ne passe les portes des écoles qu'à partir des années 1970 ; lorsqu'il en est question pour la période qui nous intéresse, il s'agit d'ouvrages, de brochures, et de conférences. L'idée avait pourtant été émise et défendue. Les syndicalistes des groupes féministes de l'enseignement laïque avaient par exemple consacré leur congrès de 1924 à l'éducation sexuelle (AMICALES D'INSTITUTRICES ET D'INSTITUTEURS PUBLICS DE FRANCE ET DES COLONIES, « IVe Congrès des Amicales d'Institutrices et d'Instituteurs publics de France et des colonies, Lille, 28-31 août 1905 », *Bulletin général des Amicales d'Institutrices et d'Instituteurs de France et des Colonies*, 1905, p. 61-160.). Lors du congrès féministe de 1913, la majorité refuse de suivre Pauline Kergomard, Lydie Martial et Séverine quand elles le proposent (KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 157.).

[2] DE LUCA BARRUSSE V., « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *op. cit.*

[3] LE NAOUR J.-Y., « L'éducation sexuelle du soldat en 14-18 », *Bulletin du Centre d'étude d'histoire de la médecine de Toulouse*, 2000, vol. 32.

[4] MATHE L., *L'Enseignement de l'hygiène sexuelle à l'école*, Paris, France, Vigot Frères, 1912.

[5] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 217 ; CHAPERON S., « Contester les normes et savoirs sur la sexualité (France-Angleterre, 1880-1980) », *op. cit.*

[6] Néo-malthusianisme et féminisme ne sont pas toujours compatibles, comme le montre le travail détaillé d'Anne Cova (COVA A., *Féminismes et néo-malthusianismes sous la IIIe République*, *op. cit.*).

[7] MATHE L., *L'Enseignement de l'hygiène sexuelle à l'école*, *op. cit.*, p.IX.

[8] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 225.

[9] KNIBIEHLER Y., « L'Éducation sexuelle des filles au XXe siècle », *op. cit.*

[10] Par exemple l'abbé Viollet qui s'oppose à l'introduction d'une éducation sexuelle à l'école détaillant la biologie de la reproduction et déclarant qu'« on aurait le vice armé d'arguments scientifiques » dans les années 1920 (DE LUCA BARRUSSE V., « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *op. cit.*,

revanche de pair dans la pensée féministe. La promotion de l'instruction en matière de sexualité y est sous-tendue par le souci que les jeunes filles ne doivent pas être victimes de leur ignorance, participant notamment à leur insu à la propagation syphilitique[1]. L'enjeu sanitaire et l'enjeu moral apparaissent comme les deux faces d'une même médaille[2] et ce, dès le congrès de 1878[3], où la question de l'hygiène était intégrée à la section « éducation » et où les statistiques sur les maladies vénériennes alimentent la section « morale ». Là encore, les militant·e·s féministes ne font pas montre d'une grande originalité puisqu'ils et elles pensent à

> former les jeunes hommes et les jeunes filles à leurs futures responsabilités dans le mariage et dans la procréation. Les uns doivent apprendre le respect de la femme, les autres, loin des oies blanches d'antan, doivent apprendre à se méfier des hommes, repousser le noceur et le syphilitique pour choisir un père digne pour leurs futurs enfants[4].

Par ailleurs, les « hygiénistes et puritains voudraient […] armer les filles et les femmes contre des hommes jugés corrompus[5] ». La prévention met au centre du discours la responsabilisation, et ce pour longtemps[6].

Cependant, si l'*instruction* semble plus nécessaire encore pour les filles que pour les garçons, qui semblent davantage démunies en la matière, il n'en va pas de même pour l'*éducation*. Nelly Roussel écrit ainsi, dans *La Fronde* « je ne puis rien concevoir de plus profondément "immoral" que le mariage d'une jeune fille absolument ignorante des plus élémentaires lois physiologiques, qu'on jette, inconsciente, aveugle, dans cet inconnu redoutable[7] » ; mais il est à noter que si les garçons et les hommes sont en position de pouvoir, ils ne sont pas pour autant un modèle, comme c'était le cas pour l'instruction scolaire :

> ceux-ci, de très bonne heure, avant même la puberté – et non point par les saines explications d'un éducateur, mais par les confidences clandestines […] par la lecture démoralisante de ces journaux illustrés […] sont initiés, au moins théoriquement, à tous les secrets de la débauche.

---

p. 165.)

[1] Dont on pense à l'époque qu'elle peut être à l'origine d'une dégénérescence de l'espèce ; c'est l'« hérédosyphilis ».

[2] LUISI P., *L'éducation sexuelle : rapport du Congrès international de propagande d'hygiène sociale et d'éducation prophylactique sanitaire et morale*, Paris, France, Comité national de propagande d'hygiène sociale et d'éducation prophylactique, 1923.

[3] *Congrès international du droit des femmes ouvert à Paris le 25 juillet 1878, clos le 9 août suivant: Actes*, Paris, France, Auguste Ghio, 1878.

[4] CHAPERON S., « Contester les normes et savoirs sur la sexualité (France-Angleterre, 1880-1980) », *op. cit.*, p. 340.

[5] KNIBIEHLER Y., « L'Éducation sexuelle des filles au XXe siècle », *op. cit.*, en ligne.

[6] GIAMI A., « Une histoire de l'éducation sexuelle en France: une médicalisation progressive de la sexualité (1945–1980) », *Sexologies*, 2007, vol. 16, nº 3, p. 219-229.

[7] ROUSSEL N., « Le droit des vierges », *La Fronde*, mars 1904, nº 2098, p. 1.

Ils savent trop… et ne savent rien[1].

Nelly Roussel reconnaît que les garçons détiennent un savoir. Mais ce savoir est à revoir, car il enveloppe une immoralité qui explique la misérable condition des femmes : les hommes en effet « apprennent dès l'enfance à mépriser la femme, à la considérer comme un objet de plaisir. La conception qu'ils se font de la vie ne peut être ni belle ni juste[2]. » Entre « irréalité » des filles et « bestialité » des garçons, l'harmonie est impossible ; mais il semble bien que Nelly Roussel soit plus sévère à l'égard de la seconde que de la première.

À l'endroit de la sexualité, l'éducation pensée par les féministes ne peut donc être seulement l'éducation des filles. En effet, qu'elles et ils soient réformistes, maternalistes ou au contraire néo-malthusien·ne·s et radicaux·les, elles et ils sont très critiques à l'égard de l' « éducation » « morale » traditionnellement dispensée aux garçons en matière de sexualité. Même Madeleine Pelletier, qui valorise pourtant systématiquement le masculin et qui selon Christine Bard inverse le contenu d' « une seule morale pour les deux sexes[3] » devient réprobatrice sur ce point précis. Ses écrits sur l'éducation sexuelle sont un des rares endroits où elle se montre critique à l'égard de la masculinité : il serait par exemple bon selon elle « de ne pas exalter la sexualité masculine comme le fait la société présente avec sa littérature, son théâtre, sa musique, etc[4]. » ; elle souhaite que celle-ci soit considérée comme une fonction physiologique, ni belle ni laide. La dévalorisation des normes sexuelles masculines, couplée à une certaine indulgence, voire une valorisation, des habitudes féminines se retrouve donc également chez les rares féministes qui appellent une forme de « liberté » sexuelle ou du moins, maternelle (la « liberté de la maternité »). C'est donc le cas de Nelly Roussel, pour qui le néo-malthusianisme est indissociable du féminisme[5] ou encore de Gabrielle Petit (1860-1952), féministe socialiste elle aussi néo-malthusienne, dont le journal *La femme affranchie* aborde fréquemment la question sexuelle[6]. Dans sa brochure *Les conseils d'une mère*, qui se présente comme un guide sanitaire et moral pour la jeunesse, elle s'adresse tout autant aux « fils » qu'aux « filles » ; mais la lettre-préface, intitulée « À mon fils » enjoint les garçons à ne pas user du pouvoir injuste qu'ils ont sur les femmes en matière de sexualité ; la cause première des périls vénériens étant selon elle la débauche et la lâcheté masculines[7]. Du côté

[1] *Ibid.*
[2] *Ibid.*
[3] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 194.
[4] PELLETIER M., « De la prostitution », *op. cit.*, en ligne.
[5] COVA A., *Féminismes et néo-malthusianismes sous la IIIe République*, *op. cit.*, p. 79.
[6] *Ibid.*, p. 71.
[7] PETIT G., *Les Conseils d'une mère*, Paris, France, La Femme affranchie, 1904.

des féministes réformistes, qui dans leurs congrès abordent la sexualité uniquement « sous l'angle de la répression des vices masculins et de la défense des femmes qui en sont victimes[1] », l'orientation est encore plus nette. Maria Vérone (1874-1938), avocate très engagée contre la prostitution, milite pour que le stigmate ne porte plus sur les femmes prostituées mais sur les hommes clients. Lors d'une conférence en 1925 plutôt centrée sur l'instruction sexuelle des filles, elle intervient pour affirmer que les mères doivent se préoccuper de l'éducation de leurs fils si elles veulent des petits enfants en bonne santé[2]. Avril de Sainte-Croix (1855-1939), qui fait pour la Ligue de l'Enseignement une conférence intitulée *L'Éducation sexuelle* en 1918, est assez représentative de l'orientation féministe majoritaire. Une grande partie de ses prescriptions sont indifférenciées en termes de sexe. Pour filles et garçons, il faut instruire et « sublimer » : « l'enfant, quel que soit son sexe […] doit être davantage éclairé[3] », « l'éducation sexuelle […] doit se faire […] dès que l'enfant naît à la vie intellectuelle[4] », « le petit garçon, la petite fille, sentiront bientôt que la réalité n'est pas conforme à l'explication qu'on leur a donnée[5] ». Elle met en garde : « La plupart des enfants, s'ils ne savent pas la vérité, ont cherché à la connaître, ont été renseignés – et mal renseignés la plupart du temps » donc « ce qui […] sera infiniment plus laborieux ce sera d'extirper des jeunes cerveaux les données fausses[6] ». C'est un « idéal de vie élevé » qui doit guider la jeunesse sur les voies d'une vie sexuelle naissante, puisque « la meilleure préface à un ménage heureux est une jeunesse pure, tant pour l'homme que pour la femme[7] ».

Plus tard, dans les années 1930, au sein du mouvement de « réforme sexuelle[8] » se multiplient les initiatives avec un fort ancrage médical et scientifique et dont le principal souci est d'instruire les adultes sur la santé de la reproduction. L'éducation sexuelle sous forme de brochures et de conférences connaît ainsi un essor, mais la question du rapport femme/homme dans sa dimension morale et politique va passer au second plan. Les groupes à l'origine de ces initiatives ne se revendiquent pas féministes, bien qu'ils partagent certains principes avec le mouvement. Le sanitaire prend le pas ou plutôt « phagocyte » la morale, qui n'est plus abordée pour elle-même. La santé sexuelle et reproductive inclut davantage la question du

[1] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 217.
[2] MACHIELS C., « "Protégeons la jeunesse !" Maria Vérone, une avocate féministe face à la prostitution des mineur(e)s (1907-1938) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière ». Le Temps de l'histoire*, 2008, nº 10, p. 119-137.
[3] AVRIL DE SAINTE-CROIX E., *L'Éducation sexuelle*, Paris, France, F. Alcan, 1918, p. 12.
[4] *Ibid.*, p. 14.
[5] *Ibid.*, p. 16.
[6] *Ibid.*, p. 25.
[7] *Ibid.*, p. 31.
[8] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 366.

bonheur et du bien-être[1] avec la diffusion de la psychanalyse et la naissance de la sexologie[2]. La scientificité, gage d'objectivité, est préférée aux réflexions strictement éthiques. Des femmes d'envergure sont actives au sein de cette tendance. On peut notamment donner les noms de la première femme interne des hôpitaux, Blanche Edwards-Pillet qui avait évoqué le sujet de l'éducation sexuelle dès 1900 au Congrès international des œuvres et institutions féminines[3], de la doctoresse Germaine Montreuil-Straus (1883-1970) qui, avec ses collègues travaillant dans la Société française de prophylaxie sanitaire et morale[4], crée un Comité d'éducation féminin en 1925[5], Berty Albrecht qui fonde la revue *Le problème sexuel* en 1933[6], Jeanne et Eugène Humbert qui publient les journaux *Génération consciente* et *La Grande Réforme*… Revient l'idée que l'ignorance, plutôt que l'immoralité, est la principale cause des « accidents » : « la syphilis, la blennorragie, l'homosexualité non congénitale, l'onanisme, la fille-mère, le bâtard, la prostitution, l'avortement, l'infanticide et le "lapinisme" », pour reprendre la liste dressée par Jeanne Humbert[7]. Le rapport de cette branche au néo-malthusianisme et à la question de l'avortement est loin d'être simple ; s'il fait figure de repoussoir pour beaucoup et si les lois scélérates de 1920 (réprimant « la provocation à l'avortement et la propagande anticonceptionnelle ») ne favorisent pas l'audace, les pratiques des Français·e·s sont néanmoins « anti-natalistes » et on ne peut nier qu'il existe des passerelles[8]. Ce courant rationaliste et libéral, proche du « *birth control* » à l'anglaise[9] rendra davantage audibles par la suite les discours sur la contraception, qui ne seront plus perçus comme étant d'inspiration militante et ouvriériste. Est peu à peu acceptée l'idée qu'une famille peu nombreuse mais harmonieuse est préférable à une famille nombreuse mais « dégénérée ». Se forme ainsi une collusion entre les préoccupations sanitaires, voire eugénistes, de la « qualité » de la population et les discours du « bonheur privé » familialiste[10]. Le bien-être de la mère et de l'enfant vont souvent de pair, surtout si le

[1] KÄPPELI A.-M., « Scènes féministes », *op. cit.*, p. 593.
[2] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 372 ; CHAPERON S., *Les Origines de la sexologie, 1850-1900*, Paris, France, Payot & Rivages, 2012.
[3] DE LUCA BARRUSSE V., « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *op. cit.*, p. 155.
[4] ROLLET C., « "Savoir trébuche ignorance". L'éducation sexuelle et la lutte contre les maladies vénériennes entre les deux guerres », *Pour la famille. Avec les familles. Des associations se mobilisent (France 1880-1950)*, Paris, France, L'Harmattan, 2008, p. 159-184.
[5] CHAPERON S., « Contester les normes et savoirs sur la sexualité (France-Angleterre, 1880-1980) », *op. cit.*, p. 340.
[6] THEBAUD F., *Donner la vie : histoire de la maternité en France entre les deux guerres*, Thèse de 3e cycle, Université Paris Diderot - Paris 7, France, 1982.
[7] HUMBERT J., « L'enseignement sexuel aux enfants », *La Grande Réforme*, décembre 1937, nº 80, p. 19.
[8] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 374.
[9] THEBAUD F., *Donner la vie*, *op. cit.*, p. 138.
[10] DE LUCA BARRUSSE V. (dir.), *Pour la famille, avec les familles, des associations se mobilisent : France, 1880-1950*, Paris, France, L'Harmattan, 2008.

second est voulu par la première : « Les féministes réformistes rêvent d'une mère procréant des enfants sains, capable de bien les élever, et dotée du droit de vote[1] ».

La coéducation est une éducation

Tou·te·s les féministes du début du siècle ne défendent pas la coéducation[2], mais nombreux/ses celles et ceux qui, s'intéressant à l'éducation, soutiennent cette option. Les discussions sur la coéducation sont de plus en plus fréquemment liées au cours du siècle à l'enjeu de l'égalité entre les femmes et les hommes[3]. De plus, les positionnements sur le sujet évoluent assez rapidement : si au Congrès de 1896, la proposition de Léopold Lacour en sa faveur « est accueillie par de grands éclats de rire[4] », toute une section lui est consacrée au Congrès international de la condition et des droits des femmes de 1900 et il ne fera plus scandale au congrès de 1913[5]. Le sujet est abordé régulièrement, dans les congrès comme dans les journaux, ce qui le rend plus familier. Toutefois, comme nous le verrons, tout le monde n'y voit pas les mêmes conséquences et les mêmes objectifs, et les vœux adoptés sur la question semblent parfois incohérents[6]. Il n'y a pas non plus d'accord sur la forme et l'étendue que la coéducation doit prendre : se double-t-elle d'une identité d'instruction[7] ? Jusqu'à quel âge et dans quels lieux doit-elle être mise en œuvre ? Entre l'élaboration de principes communs et la rareté des réalisations concrètes[8], « la comparaison des deux congrès [féministes] parisiens de 1900 montre, à la fois les avancées de l'idée de coéducation et les difficultés de sa mise en pratique[9] ».

S'il est d'usage de qualifier la coéducation d' « ancien nom de la mixité », une analyse plus précise implique de spécifier cette différence, qui n'est pas simplement d'ordre terminologique. Là où la mixité revient à nier les sexes pour considérer qu'on n'a affaire qu'à

---

[1] BARD C., *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 373.
[2] Des féministes comme André Léo (1824-1900) se sont prononcées en sa faveur dès la fin du Second Empire (KARNAOUCH D., « Féminisme et coéducation en Europe avant 1914 », *Clio*, 2003, n° 18, p. 21-41 (En ligne).).
[3] *Ibid.*
[4] KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche*, *op. cit.*, p. 102.
[5] *Ibid.*, p. 156.
[6] KLEJMAN L., « Les congrès féministes internationaux », *op. cit.*, p. 145.
[7] Pour certain·e·s militant·e·s, il est clair que non (PEGARD M. (dir.), *2e Congrès international des oeuvres et institutions féminines, tenu au Palais des congrès de l'Exposition universelle de 1900 sous la présidence d'honneur de Léon Bourgeois et sous la présidence de Sarah Monod : compte rendu des travaux*, Paris, France, Charles Blot Imprimerie Typographique, 1902, p. 459.), tandis que pour d'autres, l'identité d'instruction fait partie de la définition de la coéducation (MARTIN M., « Féminisme et coéducation », *La Revue Socialiste*, mars 1914, n° 351, p. 232-247.).
[8] L'argument selon lequel il existe déjà des écoles mixtes, dans les campagnes françaises et ailleurs dans le monde, sans que cela soit un problème, revient fréquemment (*Congrès français et international du droit des femmes*, *op. cit.*, p. 187 ; KARNAOUCH D., « Féminisme et coéducation en Europe avant 1914 », *op. cit.*).
[9] KARNAOUCH D., « Féminisme et coéducation en Europe avant 1914 », *op. cit.*, en ligne.

des « élèves » et non plus à des filles et à des garçons, la coéducation « implique une finalité éducative : on suppose que la coexistence entre des jeunes des deux sexes […] permettra à chaque sexe d'avoir une influence positive sur l'attitude et le comportement de l'autre[1] ». Les discours en faveur de la coéducation ne cessent de rappeler qu'il y a une véritable efficace de la relation, que celle-ci a une portée éducative à part entière, qu'elle est une *émulation* : c'est en ces termes qu'une Mme Griess-Traut la présente au congrès de 1889 :

> la réunion des deux sexes à l'école […] donne lieu à une vive émulation, qui allège de moitié la tâche du maître et de l'élève, c'est un stimulant, une baguette magique, dont l'influence exerce une action réciproque chez la jeune fille et chez le jeune garçon[2].

Si la généralisation de la mixité dans les années 1960-1970 s'est faite sans réel débat public sur ses finalités – nous y reviendrons – la question de la coéducation sous la IIIe République est donc en revanche un véritable enjeu pédagogique, et ce en particulier dans les milieux féministes. Là encore, l'influence des théories de l'Éducation intégrale est importante, puisque la coéducation en est l'une des modalités[3] – la question restera d'ailleurs présente après la Grande Guerre dans les discussions sur l'Éducation nouvelle, mais pas dans les débats féministes[4]. Paul Robin est ainsi l'un des premiers à en faire l'expérience à l'Orphelinat Prévost de Cempuis entre 1880 et 1894 avec une centaine d'enfants[5]. Bien que proche de Ferdinand Buisson, Paul Robin fut révoqué suite à cette expérience, qui fut l'objet d'attaques virulentes de la part de la droite et d'une partie de la presse – on parlait à ce sujet de « la porcherie de Cempuis ». Si le lien entre le caractère intégral de l'éducation et la coéducation n'est pas explicité – sur cette question, Paul Robin est plus pratique que théorique – on peut déceler l'idée implicite que la coexistence des sexes faisant partie de la vie adulte, le « séparatisme » prive les enfants d'une dimension pourtant importante de leur existence future. Parmi les principes qui justifient la coéducation, est centrale la thèse selon laquelle *la coéducation prolonge et prépare la famille et/ou le couple.*

La coéducation est-elle conservatrice ou progressiste ?

Pauline Kergomard est l'une de celles qui argumente le plus explicitement en ce sens[6]. Le passage des « salles d'asile » aux « écoles maternelles » témoigne de cette volonté de faire

---

[1] LELIEVRE C. et F. LEC, *Les Profs, l'école et la sexualité*, Paris, France, Odile Jacob, 2005, p. 74.
[2] *Congrès français et international du droit des femmes*, *op. cit.*, p. 186.
[3] MOLE F., « 1905 : la "coéducation des sexes" en débats », *Clio*, 2003, n° 18, p. 43-63 (En ligne).
[4] KARNAOUCH D., « Féminisme et coéducation en Europe avant 1914 », *op. cit.*
[5] DEMEULENAERE-DOUYERE C., « Un précurseur de la mixité », *op. cit.*
[6] KOLLY B., « La mère, la directrice, la pédagogue et la lectrice : de l'utilisation du sexe comme variable pédagogique chez Pauline Kergomard », *op. cit.*

de la famille une inspiration[1] : « l'institutrice doit être une "mère", les élèves des "frères et sœurs", et le modèle familial devenir une source d'innovation pédagogique[2] ». La coéducation permet de maintenir une cohérence entre famille et école, mais également entre école et société puisque filles et garçons apprennent alors à vivre ensemble. Il importe de souligner que cette coexistence n'est pas décrite comme profitant spécifiquement aux filles, mais bien aux deux sexes[3]. La philosophe Bérengère Kolly, dans son commentaire de *L'éducation maternelle dans l'école*, note toutefois que l'école mixte n'est pas un décalque naïf de la famille « telle qu'elle est », mais que Pauline Kergomard construit en réalité un modèle philosophique, idéal, de cette dernière. En effet, de même que l'amour maternel des institutrices n'est pas un réel amour mais plutôt une science, l'école doit être en rupture avec les hiérarchies et les préjugés familiaux : « en luttant contre les parents, l'éducatrice accroît son rôle politique : en luttant contre les préjugés de ces derniers, elle assure un rôle pédagogique auprès du peuple, et non plus seulement auprès des enfants[4] ». La circulation entre les institutions se fait donc dans les deux sens, et l'éducation apparaît comme un « filtre » qui permet de faire progresser les familles puis les nations[5]. Les procédés pédagogiques de Pauline Kergomard – dont la coéducation fait partie – ne visent donc pas à « aligner » l'école sur la société et à en faire une simple préparation à la vie sociale telle qu'elle est, sans recul critique vis-à-vis de cette dernière. Ils permettent au contraire d'insuffler des normes nouvelles. Pour être à l'origine d'un progrès, l'école ne peut en effet se contenter de s'adapter aux réalités présentes et doit manifester des ruptures. Comme nous l'avions noté précédemment, le mouvement qui consiste à mettre de la famille dans l'école implique à l'inverse de mettre de l'école dans la famille[6]. Cela signifie que la coéducation, dans la perspective de Pauline Kergomard, ne peut être comprise comme le simple vecteur de reproduction des relations du couple et de la famille traditionnelle ; pourtant elle est souhaitée au nom d'une cohérence entre école et famille.

On retrouve cette ambivalence dans d'autres écrits féministes : Léopold Lacour voit dans l'éducation « séparatiste » la cause de l'état actuel de la société où les deux sexes sont traités à part et inégalement[7] : un tel constat implique que la coéducation bouleverse la société

[1] KERGOMARD P., *L'Éducation maternelle dans l'école. Deuxième série*, *op. cit.*
[2] KOLLY B., « La mère, la directrice, la pédagogue et la lectrice : de l'utilisation du sexe comme variable pédagogique chez Pauline Kergomard », *op. cit.*, p. 124.
[3] *Ibid.*, p. 127.
[4] *Ibid.*
[5] KERGOMARD P., *L'Éducation maternelle dans l'école*, Paris, France, Hachette, 1889, p. 303.
[6] KERGOMARD P., *L'Éducation maternelle dans l'école. Deuxième série*, *op. cit.*, p.VI.
[7] *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à*

telle qu'elle est. Or, c'est parfois au nom d'une coexistence *actuelle* et *effective* dans la société qu'est défendue la coéducation, comme le fait Marguerite Bodin (1868-1922) en affirmant que l'école mixte serait « une image réduite de la vie et de la société humaine[1] ». Marguerite Martin, dans un article écrit en 1914, défend la coéducation au nom du fait que « l'école ne saurait être autre chose que la continuation de la famille et la préparation à la vie » et ne doit donc pas être « un milieu factice qui n'est l'image ni de la famille ni de la société[2] » alors qu'elle qualifiait l'enfance de lieu de la « rénovation sociale » pouvant défaire les habitudes pourtant bien ancrées d'une société[3]. Cette ambivalence reflète plus largement une tension dans la définition même de l'éducation, entre adaptation à la société et donc conservation de celle-ci, d'une part, et impulsion de normes sociales nouvelles, d'autre part.

Les points minimaux d'accord sur la question parmi les féministes qui défendent la coéducation sont les suivants :

- la coéducation est en elle-même une forme d'éducation pour les filles comme pour les garçons. Il est à noter que si l'identité d'instruction est souvent seulement présentée comme bénéfique pour les filles, la coéducation est toujours considérée comme une amélioration (également) pour les garçons.
- Elle permet une meilleure connaissance mutuelle entre les sexes, et donc une plus grande harmonie dans la vie sociale en général, voire dans la vie de couple[4] en particulier.

---

l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès, *op. cit.*, p. 182.

[1] BODIN M., *Les Surprises de l'école mixte*, Paris, France, Librairie Universelle, 1905.

[2] MARTIN M., « Féminisme et coéducation », *op. cit.*, p. 238.

[3] *Ibid.*, p. 232.

[4] Les réflexions sur le couple sont omniprésentes dans les discussions sur la coéducation, et se pose explicitement la question de savoir ce qu'est une bonne relation de couple. Ainsi, lorsque Léopold Lacour affirme que l'école mixte est une « pépinière de fiancés » (*Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*, p. 167.) pour les filles, ce n'est pas seulement pour répondre à la critique affirmant que la coéducation détournera les filles du mariage en leur donnant la possibilité de travailler comme les hommes. Dans *L'Humanisme intégral*, le chapitre consacré à la coéducation s'ouvre sur cette déclaration : « [l]'égalité doit commencer avec l'enfance, pour l'harmonie des adolescences, des maturités et des vieillesses ; pour le progrès de l'humanité, dans la Joie, par le "COUPLE". » (LACOUR L., *Humanisme intégral*, *op. cit.*, p. 263.). Si, comme on l'a vu, l'intérêt de l'éducation sexuelle et de la coéducation semble être de rendre possible ou audible une réflexion féministe sur l'éducation des garçons, une bonne partie des préceptes formulés sont d'ordre éthique ou moral : il s'agit d'éradiquer la licence, le vice et le mépris des femmes de la socialisation masculine, pour inculquer la continence, la pureté, le respect.

Le couple, sujet de la coéducation

La coéducation est présentée comme ce qui permettra une amélioration des individus des deux sexes, mais également des relations entre ces derniers. Léopold Lacour, au Congrès international de la condition et des droits des femmes, fustige la galanterie qui n'est qu'un mépris de la femme et de la jeune fille, et souhaite lui substituer un « véritable respect » par la coéducation. Lors du même congrès, une Mme Renaud soutient elle aussi cette idée d'une coéducation qui rendrait les hommes moins tyranniques, à condition qu'elle soit pensée et régulée, puisqu'il peut très bien y avoir mixité et injustice, comme c'est le cas dans la plupart des familles : « la coéducation doit commencer dans la famille […] [la mère] doit surtout chercher à développer la fraternité du frère et de la sœur et non pas exercer son fils à être plus tard le tyran de sa femme en le faisant d'abord le tyran de sa sœur[1]. » Famille modèle, mais famille à modeler, donc. Notons également que la question de l'influence d'un sexe sur l'autre passe par les réflexions des femmes qui éduquent les garçons, mères et enseignantes[2]. Ainsi, la quatrième question de la troisième section « Éducation individuelle, éducation sociale, pédagogie » du Congrès international des œuvres et institutions féminines de 1900, porte-t-elle spécifiquement sur ce sujet. Les réflexions reprennent le thème de la mère éducatrice et de sa responsabilité sociale et républicaine en tant que telle, mais pas seulement. De façon plus intéressante et plus spécifiquement féministe, est abordée l'idée que la féminité de la mère puisse avoir une influence bénéfique sur les habitudes et les valeurs transmises aux garçons. Céline Renooz, qui est chargée d'un rapport dans cette section, va jusqu'à affirmer que seules les femmes peuvent peut transmettre aux futurs hommes le respect des autres et en particulier le respect des femmes, puisque le régime masculin est quant à lui fondé sur le privilège d'un sexe et l'abaissement de l'autre[3]. Des thèses similaires seront soutenues à propos du pacifisme[4] : pour certain·e·s militant·e·s, les femmes sont naturellement non-violentes, et si elles transmettaient cela à leurs fils, les guerres disparaitraient purement et

---

[1] *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*, p. 188.

[2] Nous n'avons pas trouvé de réflexion sur l'éventuelle vertu émancipatrice ou bénéfique que pourrait avoir un enseignant homme pour des élèves filles dans la première vague. Certain·e·s féministes insistent même sur le fait qu'elles préconisent la mixité dans un sens, mais pas dans l'autre : « il a existé, à toutes les époques, des femmes qui ont professé devant des élèves adultes des deux sexes […]. Tandis que, comme règle, je ne voudrais conseiller, volontiers, pour des écoles de femmes des professeurs du sexe opposé. » (*Congrès français et international du droit des femmes*, *op. cit.*, p. 187.)

[3] PEGARD M. (dir.), *2e Congrès international des oeuvres et institutions féminines, tenu au Palais des congrès de l'Exposition universelle de 1900 sous la présidence d'honneur de Léon Bourgeois et sous la présidence de Sarah Monod*, *op. cit.*

[4] Ainsi, contrairement à Madeleine Pelletier qui souhaite que les femmes puissent faire leur service militaire et participer à des duels, Nelly Roussel demande la suppression de ceux-ci, pour femmes comme pour hommes.

simplement. C'est par exemple ce que soutient avec lyrisme Madeleine Vernet (1879-1949), qui fonde en octobre 1917 la revue *La Mère Éducatrice* : il faut que les mères, créatrices de vie, cessent de s'abaisser à glorifier les œuvres de mort, le militarisme, l'esprit guerrier auprès de leurs fils, affirme-t-elle[1]. On constate avec ces exemples les rapports ambigus entre coéducation et différence des sexes : si la première semble parfois se fonder sur les secondes, cela peut être pour, dans un second temps, les atténuer.

Ce premier principe présente un certain nombre de points communs avec les réflexions sur l'éducation sexuelle. Cela n'est pas surprenant puisqu'une bonne partie des féministes considère la coéducation comme une pré-éducation sexuelle, parce qu'elle prépare des couples harmonieux et des individus qui ne seront pas rendus « étrangers » avant de vivre ensemble. Mme Griess-Traut affirme par exemple que « pour le choix de l'ami de leur vie » la jeune fille et le jeune garçon pourront décider « en connaissance de cause », grâce aux souvenirs de l'école mixte, et que seront « plus naturelles, plus sûres et plus morales, des unions ainsi contractées[2] ». La finalité de l'éducation, lorsqu'il est question de coéducation, semble donc souvent être davantage le couple que les individus[3]. L'un des enjeux au centre du débat est la question du vice ou de la moralité de la fréquentation précoce des deux sexes : la coéducation implique une certaine « maîtrise de soi » et celle-ci appelle une éducation sexuelle[4]. Or, cette maîtrise et cette moralité, comme on l'a vu, manquent davantage à la l'éducation des garçons qu'à celle des filles. Le thème de la coéducation, comme celui de l'éducation sexuelle, rend donc possible ou audible une réflexion féministe sur l'éducation des garçons.

La coexistence des filles et des garçons permettrait de développer une familiarité que les partisan·e·s de la coéducation s'évertuent à opposer à la promiscuité, puisque c'est là le principal reproche qui leur est fait. Elles et ils affirment que c'est le secret, le mystère, et la méconnaissance qui produisent le vice et la curiosité déplacée, et non l'habitude saine de la camaraderie. Ainsi l'institutrice Marguerite Bodin écrit-elle, dans *Les surprises de l'école mixte,* que l'éducation non-mixte est « soupçonneuse et oppressive », qu'elle porte « les enfants au vice et à l'hypocrisie », qu'elle « fait naître prématurément le sentiment du sexe et, en provoquant des curiosités malsaines, déflore les jeunes imaginations », alors que

[1] FRAISSE G., « Et si les mères désertaient la guerre... Madeleine Vernet (1879-1949) : pacifisme et féminisme », *Les Cahiers du GRIF*, 1976, n° 14-15, p. 34-38.
[2] *Congrès français et international du droit des femmes*, *op. cit.*, p. 186.
[3] LACOUR L., *Humanisme intégral*, *op. cit.*, p. 263 ; MARTIAL L., *Vers la vie ! Éducation humaine, école de la pensée*, *op. cit.*, p. 160.
[4] MOLE F., « 1905 : la "coéducation des sexes" en débats », *op. cit.*

l'éducation en commun, franche et libre, « fera des êtres purs et droits[1] ». L'harmonie fraternelle de la coéducation est à la fois désexualisée et présentée comme terreau du couple équilibré (on retrouve le thème républicain de l' « unité reconstituée » de la famille par l'éducation). École mixte à l'image de la société ou cherchant à la changer, le résultat est ici toutefois le même, puisqu'il consiste à affirmer que l'éducation séparatiste est responsable de « la guerre des sexes perpétuée », tandis que la coéducation est « la fraternité » et « la solidarité ».

La coéducation entre différenciation et indifférenciation

Toutefois, quand il s'agit de déterminer quel sera le résultat de ces relations pour chaque sexe, de préciser la physionomie de cette « harmonie » entre eux, les réponses sont diverses, parfois contradictoires au sein d'un même texte, ce qui témoigne d'un embarras certain[2]. Frédéric Mole résume ainsi cette « hésitation » qui ne concerne pas seulement les discours féministes :

> D'un premier point de vue, élever en commun les filles et les garçons, c'est bien « faire profiter chacun d'eux de facultés ou aptitudes qu'il ne possède pas » et les pousser ainsi vers « l'intégralité des fonctions humaines ». Par-là, les « qualités spéciales à l'un ou l'autre sexe » s'ajoutent à « celles qui sont naturelles à tous les deux ». [...] Des différences sont donc reconnues, mais la coéducation tendrait à les réduire en offrant la possibilité d'emprunts réciproques. Plus radicalement encore, l'Union pédagogique du Rhône développe une position très universaliste en proposant une coéducation « complète », « absolue », où « il n'y aurait que des individus, abstraction faite du sexe ». [...] D'un second point de vue [...] L'égalité entre les sexes n'est pas liée cette fois à une atténuation des différences. On pense même que la coéducation doit contribuer à révéler des différences que le régime séparatiste a dénaturées. [...] Cette deuxième position [...] résulte en particulier de la volonté [...] de concilier égalité et différence entre les sexes, avec une insistance qui traduit certes une position féministe assumée à ce sujet, mais aussi la nécessité stratégique de prendre en compte les objections soulevées par les opposants à la coéducation, inquiets d'une éventuelle assimilation des sexes l'un à l'autre. C'est dès lors l'idée d'harmonie qui va être mise en avant. Car cette notion présente l'avantage d'exprimer une double ambition : promouvoir une égalité sociale et politique entre les sexes et l'inscrire dans le cadre d'une complémentarité naturelle. C'est donc, paradoxalement, par l'institutionnalisation, à l'école, d'un principe politique d'égalité qu'on prétend restaurer une harmonie naturelle[3].

Insistons, avec Frédéric Mole, sur le fait que ces deux options ne sont pas forcément soutenues par des militant·e·s distinct·e·s qui seraient en opposition, mais parfois par un·e

---

[1] BODIN M., *Les Surprises de l'école mixte*, *op. cit.*, en ligne.

[2] Nicole Mosconi souligne l'ambiguïté de la coéducation en la comparant précisément au mariage mixte. Elle avance que comme celui-ci, qui peut être l'occasion d'un rapport égalitaire ou d'un rapport de domination, la mixité peut être soit le lieu d'un renforcement de la différence et de la complémentarité des sexes, soit celui d'une dénaturalisation du féminin et du masculin et d'un changement dans les normes. Autrement dit, la mixité scolaire peut être soit conservatrice, soit utopique (MOSCONI N., *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*, *op. cit.*, p. 179-180.)

[3] MOLE F., « 1905 : la "coéducation des sexes" en débats », *op. cit.*

seul·e et même militant·e – en l'occurrence, l'historien cite les écrits de la féministe Lydie Martial[1]. Un autre exemple particulièrement flagrant est le propos de Léopold Lacour, qui semble aller jusqu'à se contredire. Il avance en effet d'une part que

> Tous les pédagogues et sociologues coéducateurs sont d'accord pour assurer que l'éducation des sexes en commun favorise la différenciation de leur génie : que loin d'affaiblir leurs aptitudes distinctives, la communauté des études les précise et les met en relief[2].

Leur rapprochement permet de déterminer leur place naturelle dans la collectivité ; il cite alors l'éducateur Paul Delon qui affirme que les « différences normales, voulues par la nature […] n'ont pas besoin de sauvegarde », et qu'aucune éducation ne pourrait les faire disparaître : « le voulût-on, on n'y arriverait pas ; et certes nous ne le cherchons pas[3]. » Là encore, il importe de garder à l'esprit que les critiques des détracteurs/rices portent souvent sur l'éventuelle féminisation des garçons et virilisation des filles[4]. Pourtant, d'autre part, toujours à partir de Paul Delon, il rapporte que la coexistence des sexes « adouci[t] les contrastes », les corrige : « les garçons deviennent moins brusques, moins secs, plus délicats, plus gracieux ; les jeunes filles plus franches d'allure et moins légères d'esprit, moins affectées de niaiseries, moins perdues dans leur chiffon[5] ».

Faut-il voir là une autre version de l'hésitation entre différencialisme et universalisme ? Celle-ci recoupe-t-elle la tension entre l'éducation comme mise en conformité avec le monde social et comme injection de nouvelles normes ? On retrouve l'idée, déjà analysée précédemment, d'une nature sexuée que rien ne peut bouleverser et qui tend donc à minimiser l'influence de l'éducation, idée qui côtoie paradoxalement des préceptes éducatifs censés rendre meilleurs les individus : en cela (nous soulignons), « le thème de la coéducation est emblématique […] de la tendance à la fois *volontariste* et *naturaliste* de l'éducation nouvelle[6] ». Ici, néanmoins, la « nature féminine » et la « nature masculine[7] » semblent

---

[1] Plus précisément ses interventions dans un congrès d'institutrices et d'instituteurs à Lille (AMICALES D'INSTITUTRICES ET D'INSTITUTEURS PUBLICS DE FRANCE ET DES COLONIES, « IVe Congrès des Amicales d'Institutrices et d'Instituteurs publics de France et des colonies, Lille, 28-31 août 1905 », *op. cit.*).

[2] Il se fonde ici sur une étude faite pour un congrès à Londres en 1899 par Emma Pieczynska : *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*, p. 171.

[3] *Ibid.*

[4] Ces critiques ne sont d'ailleurs pas implicites dans le discours de Léopold Lacour, qui les énumère et y répond. On note ainsi : la crainte que les filles soient détournées du mariage, que le niveau d'instruction baisse du fait de la « faiblesse intellectuelle des filles », la peur que la coexistence soit synonyme de promiscuité et de démoralisation sexuelle, et enfin les inquiétudes quant à l'indifférenciation sexuée.

[5] *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*, p. 172.

[6] MOLE F., « 1905 : la "coéducation des sexes" en débats », *op. cit.*, en ligne.

[7] À celle-ci s'ajoute *la nature de l'enfant*, qu'il s'agirait de respecter, dans une inspiration rousseauiste, puisque

secondes par rapport à une autre « loi naturelle », qui est celle d'une harmonie entre les sexes[1]. La coéducation semble à la fois produire des femmes et des hommes individuellement meilleurs (par exemple des hommes plus doux, des femmes plus courageuses) mais également des *relations* améliorées entre les sexes. La question est alors celle de l'ordre entre ces deux résultats : la bonne relation entre femmes et hommes découle-t-elle de certaines individualités féminine et masculine, ou les produit-elle, au contraire ? Difficile de déterminer si la coéducation doit être réalisée en vertu d'une harmonie naturelle ou si elle doit justement être mise en place pour la produire. À la fois respectueuse de ce qui est déjà, mais également présentée comme ce qui permettra un progrès, elle porte les ambiguïtés d'une norme toujours déjà là et à accomplir : « la mise en œuvre de la coéducation présuppose donc – autant qu'elle vise – une certaine normalité psychique », entre morale et censure d'une part et épanouissement et émancipation d'autre part[2]. Harmonie préétablie à retrouver ou égalité à construire ? La relation idéale entre les sexes à l'âge adulte semble être à la fois ce qui oriente le projet coéducatif et ce qui en serait le résultat inéluctable. La coéducation apparaît donc en elle-même productrice de meilleurs rapports (plus harmonieux, plus justes) mais également comme devant être orientée selon une fin, qui est à déterminer.

3. Relations morales ou relations sociales ?

Les thèmes de l'éducation sexuelle et de la coéducation tiennent bien une place particulière dans les réflexions féministes sur l'éducation, en ce qu'ils ne conduisent pas les militant·e·s à se concentrer uniquement sur la formation *des filles et des femmes*, comme c'était le cas avec l'instruction scolaire classique. L'éducation des garçons apparaît donc comme l'une des cibles de l'action féministe, si l'on veut mettre fin à l'injustice faite aux femmes en tant que femmes ; autrement dit, est explicitement défendue l'idée que la façon selon laquelle les garçons sont élevés est en partie responsable du sort inique des filles et des femmes. Une telle thèse ne consiste pas seulement en un changement quantitatif par rapport aux réflexions sur l'instruction des filles précédemment étudiées, changement qui consisterait à garder les mêmes principes mais à s'intéresser également aux garçons. Elle présuppose, au contraire, une conception de la justice et de l'injustice fort différente de celle qui sous-tendait les arguments en faveur d'une amélioration de l'éducation des filles uniquement. Rappelons

---

« la nature enfantine, une fois rendue à elle-même par la coéducation, apparaîtra exempte de toute tendance contraire à la morale dominante, en particulier sexuelle » (*Ibid.*)

[1] On peut faire l'hypothèse que cette harmonie « naturelle » participe d'une réduction du couple hétérosexuel comme entité sociale à la paire « biologique » nécessaire à la reproduction.

[2] MOLE F., « 1905 : la "coéducation des sexes" en débats », *op. cit.*

que réduire la lutte féministe en éducation à l'amélioration de l'éducation des filles *et la leur seulement* revenait à considérer que l'injustice dont elles sont victimes ne serait rien d'autre qu'un état d'infériorité ou un retard qu'il serait possible de rattraper, l'objectif étant un « alignement » avec ceux qui ne sont pas victimes de cette injustice. Or, si la façon dont sont éduqués ceux qui ne subissent pas l'injustice n'est pas un modèle et s'il faut modifier également leur éducation parce qu'elle a quelque chose à voir avec cette injustice, alors cette dernière ne consiste pas simplement en une inégalité dont on pourrait sortir en faisant « progresser » un groupe. Le changement ne peut être unilatéral, puisque l'inégalité se comprend par un rapport dans lequel un groupe soumet injustement un autre groupe. N'est pas seulement constatée une différence, ni même une hiérarchie (l'un des deux membres est plus valorisé que l'autre) mais s'opère également la reconnaissance d'une asymétrie de pouvoir d'un groupe sur l'autre.

Cela est particulièrement clair lorsque les féministes s'emparent de thèmes comme la recherche de paternité ou la prostitution, qui les conduisent à penser que la liberté des hommes se fait aux dépens des femmes. Un certain nombre d'entre elles et eux théorisent ce rapport (en particulier les socialistes), mais la traduction de celui-ci dans des mesures éducatives est marginale. Dans le discours de Camille Chaigneau, orateur qui intervient au congrès de 1878 dans la section consacrée à la morale, est avancée l'idée que toutes les revendications légitimes pour les femmes se doublent en fait de l'abdication d'un privilège des hommes. Dans le domaine de l'éducation, de l'instruction et de la science, le problème est celui d'une « suprématie » qu'il faut abolir. En revanche, dans le domaine moral, il n'y a pas de supériorité masculine et il faut au contraire engager « un renoncement aux habitudes contractées[1] ». Impossible donc d'isoler le sort d'un sexe, puisque « la déchéance d'un sexe est la condamnation de l'autre, la réhabilitation de la femme dépend par-dessus tout du relèvement du niveau de moralité chez l'homme[2] ». La femme ne peut avoir droit à la dignité que si l'homme a le devoir de respecter toute femme ; ainsi, « la femme a droit à la même morale que l'homme » signifie en fait que « l'homme a le devoir de s'astreindre à la même morale que la femme[3] ».

Ce n'est pas un hasard si cette conception sous-tend les réflexions sur l'éducation sexuelle et la coéducation, qui n'appréhendent pas les individus isolément, mais toujours en

[1] *Congrès international du droit des femmes ouvert à Paris le 25 juillet 1878, clos le 9 août suivant*, *op. cit.*, p. 124.
[2] *Ibid.*, p. 127.
[3] *Ibid.*, p. 125.

tant qu'ils sont pris dans des relations. Il s'agit donc moins d'envisager ce que l'éducation d'un individu fait à cet individu, mais d'abord ce qu'elle fait à celles et ceux qui interagissent avec lui. Or, il est un modèle éducatif qui a toujours fait passer ce second aspect avant le premier, à savoir l'éducation traditionnelle des filles : elle était « un apprentissage qui ne vise pas la réalisation de soi mais celle des autres, mari et enfants[1] » (Geneviève Fraisse, 2010, p. 521). Rien d'étonnant donc à ce que l'injection de davantage de « relationalité » dans l'éducation des garçons s'apparente à une « féminisation ». Les hommes ne sont plus appréhendés comme étant « hors » du couple ou de la famille, mais vis-à-vis du rôle qu'ils occuperont dans ces institutions, ce qui se traduit par un changement dans les normes valorisées.

Comme on a pu le voir tant avec l'éducation sexuelle qu'avec la coéducation, cette « relationalisation » est surtout une « moralisation[2] ». Qu'il s'agisse de lutter contre la licence et la débauche masculines traditionnelles ou contre la méconnaissance et le secret qui produisent le vice, sont visées une amélioration et une unification des mœurs. La relation entre femme et homme est donc, dans la majorité des cas, envisagée sous son aspect psychologique et moral, dont le modèle implicite est une relation interpersonnelle. Cette perspective implique une certaine confiance dans les vertus (trans)formatrices de l'éducation, qui s'opposerait au laisser-faire des mœurs acceptées. Elle pose un changement de l'(inter)individuel vers le social, et tend parfois même à confondre moral et social. C'est ce qui ressort par exemple des propos de Camille Chaigneau, toujours au congrès de 1878 : « Il ne suffit pas de dire : Il faut réformer la société. Une société a une vie collective, mais cette vie collective est une synthèse de vies individuelles ; et le progrès des sociétés ne peut se faire que par le progrès des individus[3]. »

Cependant, l'uniformisation morale (chasteté, continence, pureté pour tou·te·s) se double souvent d'une différenciation des rôles, comme le montrait déjà la distinction faite par Marguerite Durand, entre « mœurs » et « fonction ». Avril de Sainte-Croix, après avoir exigé une « jeunesse pure » pour filles et garçons, n'en garde pas moins une différenciation marquée dans les rôles sociaux. À propos d'une mère ouverte et libérale dans l'éducation

[1] FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 521.
[2] Voir par exemple les propos d'une Madame Robert au Congrès de 1901, qui considère que le « harcèlement de rue » que subissent les femmes de la part des hommes vient d'une éducation immorale des garçons (ajoutant que si celle-ci était morale, personne ne redouterait de la transmettre également aux filles) : *Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès*, *op. cit.*, p. 188.
[3] *Congrès international du droit des femmes ouvert à Paris le 25 juillet 1878, clos le 9 août suivant*, *op. cit.*, p. 126-127.

sexuelle de ses enfants, l'auteure affirme ainsi : « Aujourd'hui, ses fils se battent au front, ses filles ont atteint l'âge de la maternité, les uns comme les autres ont conservé une pureté de sentiment rare[1] ». Mais cette distinction, entre mœurs et fonctions, ne compromet-elle pas l'objectif de ces éducations, qui cherchent à faire évoluer *les relations* entre femmes et hommes ? La question de l'ordre dans lequel la coéducation pense les relations et les individus mérite ici d'être reposée. Il s'agissait de déterminer si une « bonne » relation entre femmes et hommes découlait de certaines individualités féminine et masculine, ou si, à l'inverse, les individualités résultaient de cette relation. Le projet coéducatif semblait, dans une certaine circularité, maintenir les deux options en les ordonnant chronologiquement. La bonne relation entre filles et garçons dans la coéducation produisait des femmes et des hommes qui se retrouveraient dans une relation harmonieuse à l'âge adulte. Comme si la cohabitation dans l'institution scolaire produisait des femmes avec un certain rapport aux hommes et des hommes avec un certain rapport aux femmes, soit des individus qui portent déjà en eux un rapport réglé à l'autre sexe, rapport qui serait comme « réactivé » hors de l'école, dans la vie sociale en général, et dans l'institution familiale en particulier. Mais une telle perspective n'assimile-t-elle pas les relations à des qualités individuelles, à des dispositions que les personnes porteraient en elles et qui se « réactiveraient » quel que soit le contexte ?

La coéducation vient changer l'École *comme institution* en tant qu'elle change une partie des règles qui régissent les relations entre les individus qui s'y trouvent. C'est ce changement dans l'*organisation* qui produit éventuellement un changement moral – mais il semble difficile d'envisager un changement moral sans changement d'organisation. Difficile alors d' « exporter » une égalité morale créée dans les conditions coéducatives au sein de certaines institutions, sans modifier globalement les règles de la vie en société. Pour qu'un tel changement moral persiste ou advienne hors de l'école, il apparaît impossible de faire l'économie d'une modification de l'organisation sociale, et, par conséquent, des *fonctions* et *rôles sociaux* féminins *et masculins*.

Les fonctions et les mœurs

Le passage souhaité par Pauline Kergomard, à savoir celui d'une injection de nouvelles normes au sein de la famille par le biais de l'école, semble donc exiger davantage qu'un bouleversement dans les mœurs qui laisserait intacte la différenciation sexuée des fonctions.

[1] AVRIL DE SAINTE-CROIX E., *L'Éducation sexuelle*, *op. cit.*, p. 18.

En tant qu'elles sont un cadre stable qui distribuent les normes et les biens, autrement dit, en tant qu'elles sont un fait social qui précède et s'impose aux consciences individuelles[1], les institutions sont génétiquement premières par rapport aux relations morales. C'est ce qui conduit Madeleine Pelletier à ne pas considérer la double morale comme deux ordres de normes déconnectés – qu'il suffirait d'uniformiser pour mettre fin à l'injustice faite aux femmes – mais bien comme les deux parties d'un même système, parties qui découlent d'une organisation politique et sociale : « la raison de la dualité des morales n'est pas ailleurs que dans la dépendance de la femme à l'égard de l'homme[2] ». Entre Madeleine Pelletier qui préconise la destruction pure et simple de la famille, qu'elle juge essentiellement construite sur cette dépendance, et les féministes réformistes qui appellent à un changement dans les mœurs sans changement dans les fonctions, quelques rares militantes envisagent une refonte de l'institution familiale par l'éducation[3].

C'est par exemple le cas de Paulina Luisi (1875-1949) doctoresse uruguayenne et féministe, qui est l'auteure du rapport sur l'éducation sexuelle du Congrès international de propagande d'hygiène sociale et d'éducation prophylactique sanitaire et morale tenu en 1923 à Paris. Elle exige l'identité d'instruction et d'éducation morale en matière de sexualité, mais avance également que si « l'école doit préparer la femme à son rôle essentiel, la maternité […] on doit aussi penser qu'il existe pour l'homme un rôle et un devoir corrélatif, tout aussi impérieux et inéluctable pour tout être moral, la paternité[4] ». Des relations sexuelles aux relations familiales, de l'éducation sexuelle à l'enseignement de la puériculture, il n'y a en effet qu'un pas, et c'est de façon cohérente que Paulina Luisi peut, dans le prolongement de sa critique des standards moraux différenciés, affirmer que les « deux procréateurs » ont la même responsabilité morale en matière de soin des enfants. Il faut éveiller chez les garçons

> le sentiment de la paternité, complètement négligé par l'éducation, car si depuis longtemps on s'est occupé de la nécessité pour la femme de connaitre les soins que réclame l'enfance, si depuis… toujours, on a développé son instinct, en lui donnant des poupées, on ne s'est jamais avisé de développer l'instinct paternel chez le garçon[5].

[1] DUBET F., « Article "Institution" », *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2006, p. 633-635 ; DE LARA P., « Article "Règles et institutions" », S. MESURE et P. SAVIDAN (dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2006, p. 984-987.
[2] PELLETIER M., *L'Émancipation sexuelle de la femme*, *op. cit.*, p. 7.
[3] D'autres réflexions auraient pu être évoquées pour ajouter à celles qui suivent, notamment celles développées par Lydie Martial.
[4] LUISI P., *L'éducation sexuelle : rapport du Congrès international de propagande d'hygiène sociale et d'éducation prophylactique sanitaire et morale*, *op. cit.*, p. 23.
[5] *Ibid.*

La doctoresse franchit donc une étape supplémentaire dans la valorisation de l'éducation traditionnelle « féminine » pour tou·te·s, et ce, parce qu'elle n'isole pas la sexualité des autres relations sociales. Elle considère au contraire que celle-ci fait partie intégrante de la vie humaine et qu'elle est liée à ses autres aspects. C'est pourquoi elle demande que l'éducation sexuelle ne soit plus séparée des autres enseignements, car « pour remplir son rôle, l'éducation sexuelle doit disparaître comme telle… *Il ne doit exister que l'éducation intégrale*[1] ». Nous retrouvons là l'éducation intégrale associée à l'idée de complétude, complétude qui n'est pas incompatible – c'est même le contraire – avec la parentalité. Le tour de force de Paulina Luisi est ici de soutenir implicitement que l'éducation traditionnelle des garçons en fait des *êtres incomplets* en ne les préparant pas à la paternité. Une telle thèse est fondamentalement radicale car elle renverse les valeurs (des) dominant(e)s et qu'elle affirme que certains rôles, bien que dévalorisés, font partie intégrante de la vie humaine.

Une réflexion tout aussi audacieuse mais plus détaillée est proposée par la féministe socialiste Marguerite Martin dans son article sur la coéducation[2]. L'auteure défend, dès les premières pages, une position assez marquée en faveur des vertus indifférenciatrices du commerce précoce entre les sexes, se réjouissant de la perspective d'une virilisation des filles, arguant que les tempéraments différenciés sont des excès néfastes par rapport à la nature. Elle n'en reste cependant pas à des considérations liées au caractère, mais prolonge la réflexion sur les goûts, en abordant ensuite les aptitudes et les « destins » sociaux. Ce prolongement lui permet d'articuler l'enjeu de la complétude de l'individu à celui de son autonomie :

> chaque être humain devrait être apte à subvenir dans la mesure du possible à ses propres besoins. Il n'y a pas d'êtres faits exclusivement pour la pensée, d'autres pour l'action. Chacun de nous a besoin aux différentes heures de la vie et même de la journée de développer ses muscles par l'action, d'exercer son cerveau par l'étude, de réjouir ses sens par l'art, de satisfaire sa sensibilité par l'amour, et vraiment normale est l'éducation qui fait de l'être humain, homme ou femme, quel qu'il soit, un être complet, capable d'exercer tour à tour toutes ses facultés intellectuelles, morales, artistiques et manuelles[3].

On pourrait s'attendre ici à une critique de la réduction de l'individualité féminine à la fonction de mère, *topos* des réflexions féministes. Marguerite Martin critique en effet la spécialisation et l'éducation « partielle », en tant qu'elles s'opposent à l'indépendance, mais prend d'abord pour exemple… le cas des hommes :

---

[1] *Ibid.*, p. 14.
[2] SONNET M., *L'Éducation des filles au temps des Lumières*, *op. cit.*
[3] MARTIN M., « Féminisme et coéducation », *op. cit.*, p. 242.

> Faut-il donc que sans la femme l'homme soit incapable de se vêtir, de se nourrir, de s'occuper des soins matériels de l'existence, et faut-il que sans l'homme la femme soit un pauvre être dépourvu d'énergie et incapable de faire face au danger ? Il n'est point inutile, disons-nous, qu'un homme sache tourner une omelette dans la poêle, s'il a faim, et qu'une femme soit capable d'enfoncer une pointe d'une main sûre[1] ?

Ce choix pour le moins original n'est pas dénué d'humour. On peut également envisager qu'il soit stratégique, considérant l'incomplétude comme une atteinte à l'autonomie tout aussi grave dans le cas des hommes que dans celui des femmes, la symétrie rendant les changements également désirables pour l'un et l'autre sexe. Mais la force de l'argument de Marguerite Martin réside moins dans le fait que ces bouleversements présentent un intérêt que dans le fait qu'ils soient inévitables, du fait d'une évolution irréversible de l'organisation sociale. Ses réflexions s'ancrent en effet *in fine* dans des considérations matérielles. La complémentarité est tenable tant que la différenciation des fonctions correspond à une séparation des sphères. À partir du moment où les femmes accèdent à l'espace public par le travail salarié (notons que cela est moins présenté comme une conquête que comme étant le cours des choses), les hommes doivent assumer également certaines tâches de la sphère domestique, sous peine de voir s'installer injustement ce qui sera baptisé plus tard par d'autres féministes la « double journée de travail » pour l'une des membres du couple :

> Il fut un temps où la division du travail humain expliquait l'éducation séparatiste. L'homme se livrait au dehors aux durs travaux par lesquels il assurait la subsistance de la famille toute entière, la femme restait au logis et vaquait aux menus soins domestiques. Mais cet idéal qui fut pendant si longtemps celui de nos pères ne répond plus du tout aux exigences de la vie moderne. Quel que soit notre désir de garder la femme au foyer, nous l'en voyons à toute minute bannie par les difficultés économiques contre lesquelles il n'y a pas de résistance possible.
>
> L'évolution a chassé la femme du foyer. Il faut aujourd'hui qu'elle lutte pour la conquête du pain quotidien sur le marché économique. Par conséquent, il faut la préparer dès l'enfance, par l'éducation, à ce nouveau rôle pour lequel elle aura besoin de ressources d'activité, d'énergie, de volonté, qui jusqu'à ce jour avaient été réservées aux hommes.
>
> Et d'autre part, il faut que l'homme perde l'habitude de penser, puisque la vie moderne en a disposé autrement, qu'il a au logis une servante prête à courir au-devant de ses moindres besoins […] dans l'état actuel de nos mœurs, cet égoïsme qui après le dur labeur de la journée donnerait au plus fort le droit au repos et imposerait encore au plus faible la nécessité du travail, cet égoïsme serait de la barbarie. L'homme qui ne comprend pas cela est une brute. Malheureusement l'éducation que nous donnons à nos jeunes gens fait encore beaucoup de brutes.
>
> La vérité est qu'à l'heure actuelle l'homme et la femme, qui se partagent les lourdes charges de lutter au dehors pour le pain quotidien, doivent se partager au foyer la tâche infiniment plus agréable et plus douce du travail ménager, et c'est pour cette raison-là plus que pour toute autre

[1] *Ibid.*, p. 242-243.

encore que la nécessité d'une éducation commune se fait sentir[1].

Marguerite Martin insiste par la suite sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une inversion des rôles – avec la femme à l'atelier et l'homme à la cuisine – mais simplement d'une plus juste répartition. Il ressort donc que l'éducation n'apparaît pas comme le seul ni le principal vecteur de changement, puisque le fond de l'évolution est bien économique, mais qu'elle est néanmoins un complément nécessaire pour que cette évolution soit juste. À la « complémentarité » – qui non seulement est synonyme de dépendance, dans l'absolu, mais qui signifie également partage inéquitable de la charge de travail dans le contexte d'une société où les femmes ont également un emploi salarié –, Marguerite Martin substitue la redistribution et la répartition indifférenciées des travaux. L'évolution économique est ce qui rend cette redistribution nécessaire, si l'on vise une justice comprise comme ce qui revient équitablement à chacun·e. L'éducation est ce qui la *rend possible*, en donnant les moyens à chacun·e d'assumer sa part de travail.

[1] *Ibid.*, p. 243-244.

IV. Conclusion

Viser un autre sujet social masculin par l'éducation

Le féminisme de la première vague accorde une place tout à fait centrale à l'éducation dans l'ordre des changements politiques et sociaux exigés pour les femmes. Malgré l'évidence que peut revêtir cette assertion, les rôles et les contenus donnés à l'éducation en font une revendication ambivalente dans le projet féministe.

Cette ambivalence apparaît lorsque des raisons stratégiques et historiques conduisent les féministes à opérer une double focalisation. D'une part, on remarque dans les premières années du mouvement une *primauté de l'éducation* par rapport à d'autres revendications. D'autre part, la question éducative se trouve réduite la plupart du temps à l'enjeu de l'éducation *des filles et des femmes*.

La première focalisation, qui consiste à avancer qu'il faut *d'abord* éduquer, avant tout autre revendication, est problématique. Si ordonner éducation et droits civils fait sens parce qu'il est question d'acquérir par la première les moyens de remplir certaines fonctions au sein de la société civile réglées par les seconds, il n'en va pas de même pour les droits politiques. En donnant priorité à l'éducation parce qu'elle serait un « pouvoir » des femmes, on écarte les femmes de la politique, en les confinant dans le social. Faire du sujet social la condition du sujet politique au nom d'un réformisme et d'une continuité avec l'identité féminine traditionnelle participe en réalité d'une nouvelle distinction, entre social et politique, qui assigne les femmes à la première sphère et les prive de la seconde. L'ambiguïté du « social », entre moral et politique, coïncide avec celle de la réforme, entre *statu quo* et révolution. Or, il apparaît que le sujet du féminisme ne naît pas d'une continuité entre social et politique. Il représente une rupture, un inconditionné, qui n'est pas le résultat d'un changement social mais l'*effet* de revendications déjà politiques. La naissance d'un tel sujet est présupposée par l'idée d'une éducation féministe, et non l'inverse. Il y aurait donc, dans la lutte féministe, quelque chose de l'ordre d'une rupture, qui ne se laisserait jamais réduire au changement continu et progressif qui est celui permis par l'éducation.

La seconde focalisation, qui consiste dans le fait que la pensée de l'éducation dans le féminisme du tournant du siècle est en grande partie une pensée de l'éducation *des filles*, conduit à un dilemme. Soit le progrès pour les filles s'entend comme un alignement sur le modèle « universel » qui correspond en réalité au modèle traditionnel masculin, soit il

correspond à une amélioration de l'identité et du rôle traditionnellement féminins. Autrement dit, soit il s'agit d'élever les filles comme des individus (en l'occurrence, des garçons, puisqu'il s'agit d'un universel androcentré) soit il s'agit de les élever comme de « meilleures femmes » (une forme de différencialisme). Dans le premier cas, se pose la question des tâches et fonctions qui incombaient aux femmes et qui ne disparaissent pas : qui peut alors les assumer ? Dans le second cas, le maintien d'une différence et d'une complémentarité risque de n'être pas autre chose qu'une inégalité aménagée, dans laquelle les femmes restent dépendantes et ne sont pas considérées comme des individus à part entière.

Se rejoue alors le dilemme féministe entre « égalité » (ou « universel ») et « différence », dilemme qu'on retrouve dans la question des droits. Celui-ci n'est cependant pas un « dilemme absolu » du féminisme, mais il se pose dans certaines conditions. Lorsque la lutte contre l'injustice faite aux femmes se pose en termes *d'accès pour les femmes*, lorsque dans le projet de société féministe, un seul des deux membres du rapport femmes/hommes est engagé à changer, le dilemme apparaît. Lorsque l'injustice est considérée comme une inégalité entre deux groupes, sans que celle-ci soit pensée comme le résultat d'un *rapport* dans lequel un groupe soumet un autre groupe, alors la marche vers plus de justice n'est pas autre chose qu'un changement unilatéral, qui apparaît comme un « rattrapage[1] ». Le dilemme apparaît puisqu'il s'agit de faire « progresser » les femmes, que ce soit sur un modèle spécifiquement « féminin » ou sur un modèle identique à celui des hommes. Or, l'enjeu de l'éducation dépasse la simple question fermée « les femmes peuvent-elles, également ? ». Simplement, elle ne peut devenir une question ouverte, permettant la création de nouvelles normes, que si le modèle dominant est mis en question, et qu'est envisagée une transformation pour ceux qui ne sont pas victimes de l'injustice et qui en retirent un privilège.

Les éducations qui mettent au premier plan les relations entre femmes et hommes (éducation sexuelle et coéducation) sont l'occasion pour certain·e·s féministes de sortir du dilemme et de s'engager sur une troisième voie, puisque changer la relation implique d'intervenir sur les deux termes de celle-ci. Elles sont ainsi l'occasion pour quelques féministes de penser l'éducation des garçons et des hommes. Pour le dire dans un langage anachronique, elles traduisent les implications du genre entendu comme une « modalité des

[1] Danièle Kergoat caractérise le schéma égalitaire comme celui qui « propos[e] pour objectif l'alignement de la situation des femmes sur celle des hommes » et qui par conséquent s'élabore « sur une norme masculine, supposée statique » ; elle ajoute que l'échec relatif des politiques d'égalité « montre bien les limites d'un raisonnement en termes de "rattrapage". » (KERGOAT D., *Se battre, disent-elles...*, Paris, France, La Dispute, 2012, p. 109.)

relations[1] » : il s'avère que le féminin n'est tel qu'en vertu du masculin et inversement. Or, à travers le problème de la double morale, le rapport n'apparaît pas comme simplement différencié ou inégal, mais également comme un rapport de pouvoir. Par conséquent, le masculin n'est pas considéré comme un modèle, mais au contraire comme repoussoir. Ce sont cette fois les valeurs et normes du groupe dominant qui sont critiquées ; celles des victimes de l'injustice – en l'occurrence, la « morale féminine » – apparaissent en revanche dignes d'être diffusées.

Toutefois, l'hésitation quant aux effets et aux finalités de la coéducation – entre des garçons et des filles plus semblables d'une part, et des garçons et des filles plus différencié·e·s d'autre part – montre que si sont clairement souhaitées une indifférenciation et une unicité des mœurs, l'idée d'une « complémentarité » des sexes est loin d'être abandonnée. Or, cette notion est indissociable de la division sexuelle du travail[2]. L'éducation des garçons et des hommes, dans la plupart de ces écrits féministes de la première vague, est donc seulement morale, sans réel impact sur leur rôle social et les fonctions qu'ils assument. Cette réticence se retrouvait déjà dans le fait que l'enseignement ménager était systématiquement jugé nécessaire dans les congrès féministes, mais pour les filles uniquement, ce qui en faisait un enjeu ambivalent, comme le souligne Geneviève Fraisse :

> l'enseignement ménager, situé à la confluence du professionnel et du familial, est un échec institutionnel ; il fut cependant artisan de progrès, même ambigu : d'un côté, il consolide l'image de la femme au foyer, mais de l'autre, il impose l'idée que le travail domestique peut se comparer à un métier et exiger une évaluation honoraire et financière[3].

Il faut souligner à quel point cette tendance est paradoxale : la reconnaissance de la maternité comme travail ne s'accompagne pas d'une dénaturalisation et d'une désessentialisation. Fonction sociale *et* naturelle, elle est un « travail naturel », aussi oxymorique que cela puisse paraître. On peut avancer l'hypothèse que cette naturalisation persistante vient de la confusion entre la maternité comme fait de « porter un enfant » et la maternité comme l'ensemble des tâches domestiques qui sont liées à la tenue d'un foyer[4] ; la « nécessité naturelle » de la première masquant l'arbitraire social et historique de la seconde.

---

[1] THERY I., « Le genre : identité des personnes ou modalité des relations sociales ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2010, nº 171, p. 103-117.

[2] KERGOAT D., « Article "Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe" », H.S. HIRATA, F. LABORIE, H. LE DOARE et D. SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2004, p. 35-44.

[3] FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, *op. cit.*, p. 507.

[4] Gisela Bock, lorsqu'elle écrit sur les droits des mères, tend elle-même à faire cette confusion, puisqu'elle écrit à propos de la maternité « ce travail – en l'occurrence donner la vie » (BOCK G., « Pauvreté féminine, droits des mères et États-providence », *op. cit.*, p. 538.).

Est par conséquent valorisé le « féminin » (en particulier le travail domestique) sans qu'il soit pour autant compris comme une construction historique ; il est au contraire entendu comme une essence, ce qui renforce l'imputation des tâches ménagères aux femmes et rend impensable leur redistribution, soit leur plus juste répartition entre femmes et hommes. Cette essentialisation ne sera pas bouleversée par les deux guerres, car si celles-ci ont montré que les femmes pouvaient occuper des places d'hommes, l'inverse n'est pas vrai : elles ont donc plutôt réaffirmé l'identité masculine (la virilité comme combat et conquête) et consolidé le modèle féminin de la mère-ménagère[1].

Ainsi, lorsque des qualités traditionnelles « féminines » sont envisagées pour les hommes, l'imaginaire féministe de la première vague française se cantonne à l'ordre symbolique et non matériel. Par conséquent, si la pensée féministe conceptualise bien l'éducation dans son articulation avec le travail lorsqu'il est question de l'éducation des filles, celle-ci se réduit toutefois à des considérations psychologiques et morales lorsque se pose la question de l'éducation des garçons. Or, « le "changement des mentalités" ne se fera jamais spontanément s'il reste déconnecté de la division du travail concrète[2] ». Avec, d'une part, une évolution économique qui fait assumer aux femmes de nouvelles tâches et donc de nouvelles charges et, d'autre part, une fonction masculine traditionnelle peu ou pas remise en question dans l'éducation, ce qui, abstraitement, apparaissait comme une plus grande complétude pour les femmes s'avère être, concrètement, une surcharge de travail (laquelle sera baptisée « la double journée »). La question du « cumul » deviendra une question brûlante lorsqu'on se demandera si la patrie des femmes est le travail ou la famille[3]. Les positions des femmes et des hommes dans le travail ne peuvent donc être évaluées en se focalisant sur ce qui apparaîtrait comme une « ascension » des femmes, sans adopter « un mode de pensée relationnel », qui prendrait en considération les évolutions de la position des hommes[4].

[1] THEBAUD F., « Introduction », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 63-77 ; THEBAUD F., « La Grande Guerre. Le triomphe de la division sexuelle », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 85-143.
[2] KERGOAT D., « Article "Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe" », *op. cit.*, p. 40.
[3] LAGRAVE R.-M., « Une émancipation sous tutelle. Education et travail des femmes au XXe siècle », *op. cit.*
[4] *Ibid.*, p. 582.

L'éducation entre progrès et conservation

L'éducation dans la pensée féministe de la première vague est donc l'endroit de nombreux paradoxes. Lieu de tous les espoirs et de tous les progrès, elle peut mener au conservatisme ; cette ambiguïté, inhérente à sa définition même, entre reproduction d'une société et impulsion de nouvelles normes, est vive dans son utilisation féministe. L'une de ses forces est qu'elle est une idée « acceptable » car elle s'élabore sur le motif traditionnel qui associe l'éducation aux femmes[1]. Ce faisant, elle tend cependant à renforcer l'idée que le féminin est synonyme de conservation, et participe plus largement d'une ségrégation dans laquelle les femmes sont du côté du « social », comme domaine d'intervention et d'action distinct de la politique. Cantonnées à cette sphère, qui est celle du « maintien », du continu, de l'amélioration graduelle, les femmes se voient donc exclues de l'action politique qui, elle, est synonyme de rupture.

Source de la « femme nouvelle », elle fait néanmoins apparaître cette expression comme oxymorique. Lorsque nouveauté il y a, il semble qu'elle soit en fait emprunt ou alignement sur le masculin – l'option « universaliste » – et lorsque féminité il y a, on retrouve, au mieux, de l'ancien amélioré – option « différencialiste ». Cette femme nouvelle, sans homme nouveau, ne bouleverse pas les rôles sociaux. Oscillant entre une forme d'individualisme androcentré et une essentialisation de la féminité par le biais d'une naturalisation de la maternité, l'éducation féministe, parce qu'elle ne demande pas vraiment aux hommes de changer, est loin d'être utopiste.

Sujet social plutôt que politique, sujet féminin à renouveler sans bouleverser les rapports avec le sujet masculin, la femme construite par l'éducation féministe semble cantonnée dans des limites qui contredisent l'ambition féministe. Cette pensée de l'éducation porte toutefois des espoirs, des projets et des vœux concrets (unification des programmes, coéducation, éducation intégrale, etc.) qui seront en grande partie réalisés.

---

[1] L'ambivalence de cette assimilation se voit particulièrement clairement à travers le motif déjà évoqué de « la mère éducatrice » pour justifier l'instruction des filles, qui non seulement assigne les femmes à une certaine fonction mais plus fondamentalement, en fait des *moyens* et non des *fins*. Cette approche persiste au cours du XXe siècle. Ainsi, Liliane Kandel, féministe de la deuxième vague, critiquera les écrits dans lesquels les femmes apparaissent comme truchements pour une instance de contrôle, ou comme une « réserve de capacités » qui en fait des palliatifs imparfaits des hommes (KANDEL L., « L'école des femmes et les sciences de l'homme », *Les Temps Modernes*, 1974, n° 333-334, p. 1781-1814.)

Chapitre 2. Deuxième vague.
De la socialisation-domination à l'éducation-émancipation ?

Une radicalisation politique et théorique : la rupture Beauvoir

Il ne s'agit pas pour nous ici de statuer sur la nature du « creux de la vague » entre les deux moments du féminisme que nous étudions. Les travaux qui cherchent à nuancer ou à préciser l'image discontinue des deux vagues se multiplient[1] mais notre travail n'étant pas de nature historique, s'enquérir des continuités et des ruptures entre les organisations collectives n'est pas notre objet. Sylvie Chaperon, qui a livré une étude des mouvements de femmes entre 1945 et 1970, a insisté sur le fait que l' « année zéro » du Mouvement de libération des femmes n'en était pas une, puisque ce dernier résultait à la fois d'une inspiration soixante-huitarde et du militantisme féminin d'après-guerre[2]. Son travail tend toutefois à montrer que s'il n'y a pas un « vide » entre les « crêtes » des vagues, il y a malgré tout chevauchement plutôt qu'héritage, et rupture dans les paradigmes et les revendications, plutôt que reprise d'un flambeau. Les nouvelles préoccupations et les façons de penser la lutte féministe sont intimement liées à l'ouvrage de Simone de Beauvoir, *Le Deuxième sexe,* qui deviendra un étendard[3]. Le livre, sorti en 1949, fait l'effet d'une bombe. Son immense succès tient au fait qu'en s'opposant à une pensée dominante sur la place des femmes, il traduit le malaise d'une génération et reflète ses ambiguïtés. À partir de celui-ci, on peut déjà esquisser à grands traits les inflexions et les ruptures de ce renouveau féministe dans ses fondements philosophiques et politiques.

Simone de Beauvoir rompt avec une ontologie fixiste et naturaliste qui considère qu'il y a quelque chose comme une essence « femme », qui serait une nature et un donné : la biologie n'est pas un destin. Ce refus d'une essence qui viendrait prédéfinir les individus est un geste existentialiste ; cependant, l'existentialisme de Simone de Beauvoir reste attentif aux situations[4] car il ne s'agit pas de tomber dans un individualisme abstrait qui nierait les déterminations – ce qu'elle qualifie de « nominalisme[5] ». Les limites qui maintiennent les femmes dans une infériorité et qui définissent sa condition sont uniquement des limites d'une

[1] THÉBAUD F., « Introduction », *op. cit.*, p. 69.
[2] CHAPERON S., *Les Années Beauvoir : 1945-1970*, Paris, France, Fayard, 2000.
[3] ALBISTUR M. et D. ARMOGATHE, *Histoire du féminisme français*, *op. cit.*, p. 414 ; CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 151.
[4] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*
[5] BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. II.*, *op. cit.*, p. 14-15.

situation sociale qui a une histoire. Par conséquent, cette situation est susceptible de changement, et les femmes sont au moins en partie responsables de son maintien ou de sa transformation. Nous reprendrons plus en détail la conceptualisation de cette « construction » que Simone de Beauvoir oppose au naturalisme et à l'essentialisme. Notons toutefois dès à présent que le biologisme n'est pas tout à fait absent de ses thèses, puisque certains phénomènes, comme l'allaitement et la grossesse, sont considérés comme naturels. Or, puisque l'humanité s'atteint en s'élevant au-dessus de la nature, « la maternité est […] d'emblée culturellement dévalorisée[1] » par la philosophe. C'est donc un tournant à cent quatre-vingt degrés qui s'opère dans le rapport féministe à la maternité. La valorisation d'une image maternelle des femmes n'est plus le chemin privilégié vers plus de justice[2]. Après des années de maternalisme, de natalisme et de familialisme, dans le féminisme comme chez les communistes et les catholiques, c'est même un réel rejet de la maternité et de ce qu'elle représente qui va commencer à se développer. Le jugement sévère que Simone de Beauvoir formule à l'égard de la maternité s'inscrit plus largement chez elle dans un rejet de la féminité qui « trouve sa symétrie dans une survalorisation fréquente du masculin[3] ». La condition féminine est synonyme d'inauthenticité et apparaît comme le produit d'une société, là où le masculin est authentique et producteur de société[4]. Les hommes « représentent la liberté incarnée, la transcendance en action, le plus haut stade de l'humanité[5] ». Cette assimilation du masculin à l'universel et à l'humanité se retrouvera explicitement chez certain·e·s militant·e·s, qui, à partir de 1965, commencent à se baptiser « féministes » tout en affirmant qu'il faut passer « du féminin à l'humain[6] ».

Le retour du dilemme ?

Simone de Beauvoir prône donc pour les femmes une assimilation au « masculin », modèle qu'elle ne critique pas et qu'elle enjoint au contraire à imiter : par conséquent, à aucun moment il n'est exigé, dans son texte, que les hommes changent. Les femmes sont mêmes encouragées à lutter à leurs côtés. L' « univers rhétorique » des militant·e·s pré-deuxième vague se constitue donc moins à partir d'une opposition entre femmes et hommes, qu'entre nature et progrès[7]. La domination est dans un premier temps celle de la nature[1], et non celle

[1] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 156.
[2] BOCK G., « Pauvreté féminine, droits des mères et États-providence », *op. cit.*, p. 534-535.
[3] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 159.
[4] Ce positionnement ne va pas sans rappeler les thèses de Madeleine Pelletier.
[5] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 159.
[6] *Ibid.*, p. 336.
[7] *Ibid.*, p. 267.

d'une classe ou d'un sexe, ce qui fait qu'il est d'abord très peu question des hommes dans les débats[2]. On trouve donc une oppression sans oppresseur, dont la responsabilité semble incomber aux femmes elles-mêmes, qui ne cessent de se remettre en question et de dérouler leur culpabilité dans leurs écrits[3]. Cette absence de critique à l'encontre des hommes ne durera pas, et dès 1970, il sera question de leur misogynie et de leurs préjugés, ce qui se traduira notamment par la non-mixité de certains groupes : « autrefois alliés pour la marche du progrès, [ils] deviennent de plus en plus des oppresseurs, voire des ennemis[4] ». La critique des hommes ne signifiera toutefois pas forcément critique du modèle masculin, et le rejet de la féminité traditionnelle restera fort par ailleurs. Peut-on critiquer les hommes tout en cherchant à les « copier » ? Faut-il valoriser certains aspects de la féminité ? Autour de cette problématique se composeront les différentes sensibilités au sein du nouveau féminisme. Entre « partisanes de l'égalité sans différence » et « partisanes de la différence dans l'égalité[5] », l'histoire féministe serait-elle en train de se répéter[6]? Faut-il voir là une « réémergence de modes d'argumentation profondément enracinés[7] » tout en considérant que le dilemme égalité-*versus*-différence n'a rien d'une fatalité[8] ? Apparaît en tout cas une fois de plus qu'il revient « aux femmes de se réinventer elles-mêmes un modèle[9] ». De ce point de vue, la réception des idées de Simone de Beauvoir ne sera pas exempte de contradictions, puisque toutes les tendances revendiqueront une filiation, même celles qui semblent s'opposer

---

[1] Cette idée sera davantage développée aux Etats-Unis qu'en France, notamment à travers l'ouvrage célèbre de Shulamith Firestone, *The Dialectic of Sex* (FIRESTONE S., *The Dialectic of Sex : The Case for Feminist Revolution*, *op. cit.*) Elle y défend par exemple la thèse selon laquelle la libération des femmes sera possible lorsque la technologie permettra d'abolir la distribution naturelle des rôles dans la reproduction (JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, Totowa, États-Unis, Rowman & Allanheld, 1983, p. 88.)

[2] Christine Delphy affirme ainsi, à propos de Simone de Beauvoir « Elle ne pose jamais la question de savoir pourquoi ce sont les hommes qui ont transformé les femmes en Autres. » (RODGERS C., *Le « Deuxième sexe » de Simone de Beauvoir : un héritage admiré et contesté*, Paris, France, L'Harmattan, 1998, p. 108.)

[3] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 268.

[4] *Ibid.*, p. 373.

[5] *Ibid.*, p. 339.

[6] Christine Delphy affirme que le débat entre les deux courants du féminisme est « encore bien vivant aujourd'hui », que les termes « différence » et « égalité » « demeurent incroyablement similaires après plus d'un siècle et demi d'existence », et qu'il s'agit là d'un débat indépassable, de position irréconciliables (DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 337.). Il nous semble toutefois critiquable d'affirmer qu'il s'agit du « même débat », ce qui consisterait à avancer par exemple que ce que les féministes matérialistes de la deuxième vague mettent sous le terme d' « égalité » est la même chose que certaines féministes réformistes de la première vague. Comme nous le verrons, c'est loin d'être le cas (MALBOIS F., « Les paradigmes de l'égalité/différence et du sexe/genre : ou les deux réponses du féminisme occidental à l'énigme de la "différence des sexes" », *Nouvelles Questions Féministes*, 2002, vol. 21, nº 1, p. 81-97.).

[7] OFFEN K., « Defining Feminism », *op. cit.*, p. 148.

[8] SCOTT J.W., « Deconstructing Equality-Versus-Difference: Or, the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism », M. HIRSCH et E. FOX KELLER (dir.), *Conflicts in Feminism*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1991, p. 134-148.

[9] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 299.

aux thèses du *Deuxième sexe*[1]. Certaines lectures mettront ainsi l'accent sur le fait que l'ouvrage n'exclut pas la persistance de différences[2]. Foisonnante et elle-même grosse de paradoxes, l'œuvre de Simone de Beauvoir semble indépassable, ou du moins, inépuisable et non totalisable[3].

Au-delà des droits, le sujet comme subjectivité

En allant puiser dans les vécus, en explorant la vie intime des femmes à travers témoignages, littératures et essais de psychanalyse et de sexologie, Simone de Beauvoir inaugure une politisation de ce qui est « le plus privé » et préfigure les chantiers du Mouvement de libération des femmes. Il s'agit de toucher à quelque chose que les droits formels ne suffisent pas à saisir[4]: cette plongée dans l'intime dépasse la superficialité juridique. Nombreuses sont les interprétations de rupture paradigmatique entre les deux vagues faites en termes de passage de la question de l'égalité des droits à la question des femmes comme individus ou sujets[5]. Dans ces caractérisations, c'est l'idée d'une irréductibilité de la personnalité à la position sociale qui est souvent visée : se libérer de carcans hérités, être soi-même, contre « la société ». Comme nous l'avons vu, ce thème n'était pas absent de la première vague, mais il prendra ici une consistance nouvelle, associé aux notions de prise de conscience, de libération, d'émancipation[6]. Contrairement aux militant·e·s de la première vague dont l'inspiration libérale était majoritaire, les féministes des années 1970 considèrent que « l'égalité formelle dans le droit ne [suffit] pas pour corriger la manière dont l'inégalité se [construit] au jour le jour en tant qu'ensemble de phénomènes socioculturels[7] » : il faut « s'attaquer de front aux causes structurelles[8] ». La subjectivité, entendue comme conscience intime de soi-même, qui passe par la valorisation de l'expérience personnelle, occupe une place centrale dans les contestations : « la seule légitimité reconnue

---

[1] *Ibid.*, p. 266.
[2] COLLIN F., « Article "Théories de la différence des sexes" », H.S. HIRATA, F. LABORIE, H. LE DOARE et D. SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2004, p. 29.
[3] LE DŒUFF M., « De la critique comme valeur limite », *Les Temps Modernes*, 2008, n° 647-648, p. 229-241.
[4] Elle a ainsi renoncé à écrire un chapitre sur le droit (CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 161.) et insiste au contraire dans l'ouvrage sur le fait que « les droits abstraits sont impuissants à réformer les mentalités » (ALBISTUR M. et D. ARMOGATHE, *Histoire du féminisme français*, *op. cit.*, p. 421.)
[5] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 163 et p.196.
[6] ALBISTUR M. et D. ARMOGATHE, *Histoire du féminisme français*, *op. cit.*, p. 427-428 ; BARD C., *Les Femmes dans la société française au 20e siècle*, *op. cit.*, p. 171 ; MOSCONI N., « Mai 68 : le féminisme de la "deuxième vague" et l'analyse du sexisme en éducation », *op. cit.*, p. 119.
[7] PARINI L., *Le système de genre*, *op. cit.*, p. 71-72.
[8] *Ibid.*, p. 74.

est le primat du sujet, de son vécu, de ses désirs[1] », dont l'articulation avec la lutte collective ne va pas toujours de soi. La « radicalisation » que représente la deuxième vague[2] est directement liée à cette politisation de ce qui était le plus privé dans le privé : celle-ci va avec la thèse selon laquelle les différents aspects de l'expérience des femmes « relèvent d'une structure unique[3] » : il y a un système dont il faut attaquer les racines. La démarche est donc l'inverse d'une réduction du politique au subjectif : c'est un geste qui consiste à réintroduire « du politique, c'est-à-dire des rapports de pouvoir et donc du conflit, là où l'on s'en tenait aux normes naturelles ou morales, à la matière des corps, aux structures psychiques ou culturelles, aux choix individuels[4] ». Celle-ci va avec une déconstruction de la partition duale entre sphère privée et sphère publique.

Cette plongée dans la vie intime des femmes permet à Simone de Beauvoir de formuler des revendications au sujet de la sexualité, point sur lequel elle apparaît comme une pionnière. L'association Maternité heureuse (qui deviendra le Mouvement Français pour le Planning Familial) et sa fondatrice, Marie-Andrée Lagroua-Weill-Hallé avaient, dès 1956, fait campagne pour que les femmes puissent contrôler leur fécondité. Mais la philosophe va plus loin. Le plaidoyer du *Deuxième sexe* en faveur de la libéralisation de l'avortement est particulièrement « à contre-courant ». Dans un climat fortement nataliste et maternaliste, elle semble en effet isolée : les néo-malthusien·ne·s ont disparu dans les années 1930, les médecins qui évoquent le contrôle des naissances parlent au mieux de contraception, et les féministes de la génération précédente exigent des droits nouveaux pour les mères en s'appuyant sur les craintes populationnistes. Qualifiée de « suffragette de la sexualité[5] », Simone de Beauvoir renverse cependant les revendications de la première vague sur la double morale sexuelle, qui consistait en une moralisation et en un alignement sur le modèle « féminin ». A l'inverse, elle valorise là encore une liberté toute « masculine » en matière de comportement sexuels. Les « anciennes » féministes sont ainsi tout à fait sceptiques quant à cette stratégie : les revendications de liberté sexuelle et de contraception apparaissent bien à leurs yeux comme une valorisation très androcentrée du plaisir égoïste et individualiste, avec

[1] CHAPERON S., « La radicalisation des mouvements féminins Français de 1960 à 1970 », *op. cit.*, p. 72.
[2] ALBISTUR M. et D. ARMOGATHE, *Histoire du féminisme français*, *op. cit.*, p. 405 ; CHAPERON S., « La radicalisation des mouvements féminins Français de 1960 à 1970 », *op. cit.*
[3] COLLIN F., « Article "Théories de la différence des sexes" », *op. cit.*, p. 29.
[4] DORLIN E., *Sexe, genre et sexualités : introduction à la théorie féministe*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2008, p. 10.
[5] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 184.

multiplication des partenaires et refus des responsabilités parentales[1]. Les thèses beauvoiriennes seront défendues lors des mobilisations pour l'avortement vingt ans plus tard, dans un climat où la « libération sexuelle » apparaîtra toutefois suspecte à certaines féministes, comme nous le verrons[2].

Face à cette nouvelle inspiration, les anciens groupes féministes sont donc sur la défensive, à quelques rares exceptions près. La question de la sexualité va recomposer les mouvements de femmes, et l'écart ne sera plus entre communistes et catholiques, mais entre progressistes et conservatrices, présent·e·s dans les deux camps[3]. Parmi celles et ceux qui défendent Simone de Beauvoir à la sortie de l'ouvrage, peu se revendiquent féministes. Ce décalage se prolongera à mesure que les militant·e·s se réapproprieront le qualificatif « féministe » ; les ancien·ne·s et les « jeunes » n'occupent ainsi pas les mêmes domaines, « une sorte de partage des tâches existe : les unes s'efforcent toujours de réduire à néant le Code civil, les autres se mobilisent pour la libéralisation de l'avortement[4]. » La fracture se retrouve dans les méthodes mêmes : les ancien·ne·s ont une stratégie toujours « étroitement électorale » alors que les nouvelles et nouveaux sont plus proches de l'esprit de Mai 68, récalcitrant à l'organisation et au style de la vie politique classique. C'est en cela aussi qu'on peut parler d'une « radicalisation » : le temps de la stratégie respectable des petits pas et du légalisme de la première vague est loin, et les féministes de la nouvelle génération cultivent la mystique révolutionnaire et le goût de la provocation[5].

Une typologie renouvelée des paradigmes féministes

Entre la réception multiple du *Deuxième sexe* et les différentes générations de militant·e·s qui se côtoient à la fin des années 1960, il apparaît là encore qu'il est impossible, dès les débuts de la deuxième vague, de parler d'une pensée féministe unique ou unifiée. Sylvie Chaperon identifie trois générations de militant·e·s : le « vieux mouvement suffragiste » (comme la Ligue Française pour le Droit des Femmes), les femmes de gauche de la génération de la guerre (le Mouvement Démocratique Féminin), et les jeunes, futur·e·s féministes du Mouvement de libération des femmes (celles et ceux du groupe de travail créé en 1967 « Féminin, Masculin, Avenir »). Ainsi, il serait inexact d'affirmer que le Mouvement

---

[1] *Ibid.*, p. 189-190.
[2] BERNHEIM C., L. KANDEL, F. PICQ, et N. RINGART (dir.), *MLF, textes premiers*, Paris, France, Stock, 2009.
[3] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 260.
[4] *Ibid.*, p. 363.
[5] CHAPERON S., « La radicalisation des mouvements féminins Français de 1960 à 1970 », *op. cit.*, p. 72.

de libération des femmes a pour unique origine Mai 68[1] : bien que partageant certaines de ses inspirations, il a d'autres racines générationnelles ; de plus, les femmes se font peu entendre lors des événements de 1968 et leurs revendications ne sont pas au premier plan. Les résultats de Mai pour elles ne sont donc pas tant dans les réformes qui en découlent, que dans l'énergie et l'espoir qu'elles y puisent[2]. Le Mai 68 des femmes a donc lieu après Mai 68. Dès mars 1969, des étudiantes réquisitionnent des salles de cours pour les transformer en crèches sauvages. Le groupe « Féminin, Masculin, Avenir » évolue et devient, en 1970 « Féminisme, Marxisme, Action », à présent non-mixte. Plusieurs actions entre le printemps et l'automne 1970 signent l'acte de naissance du *Mouvement de libération des femmes*, en particulier des conférences à Vincennes[3] et le dépôt de la gerbe de fleurs à la femme du Soldat inconnu sous l'Arc de triomphe en août, au lendemain de laquelle l'expression « Mouvement de libération des femmes », inspirée du *Women's Liberation Movement*[4], est employée sur *France-Soir*[5]. Un long article dans *L'Idiot international* intitulé « Combat pour la libération des femmes » paraît en mai 1970, et peu après, c'est le numéro spécial de la revue *Partisans*, « Libération des femmes : année zéro » qui voit le jour.

Le mouvement est au départ très informel, ce qui permet des actions en commun malgré des antinomies rédhibitoires[6]. Il serait inexact de voir le Mouvement de libération des femmes comme une « plate-forme commune » avec des divergences « secondaires[7] » : ce n'est « pas un parti mais la convergence de divers groupes fondés sur une très grande autonomie d'initiatives[8] ». Est souvent identifiée une scission principale[9], entre les « féministes matérialistes » d'une part[10] et le groupe « Psychanalyse et politique »

[1] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 341.
[2] *Ibid.*, p. 356.
[3] *Ibid.*, p. 360.
[4] À noter que le dépôt de la gerbe est une action de solidarité avec une grande manifestation féministe new-yorkaise (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Le féminisme des années 1970 », *op. cit.*, p. 924.).
[5] BARD C., *Les Femmes dans la société française au 20e siècle*, *op. cit.*, p. 171.
[6] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Le féminisme des années 1970 », *op. cit.*, p. 927.
[7] REMY M., *De l'utopie à l'intégration. Histoire des mouvements de femmes*, Paris, France, L'Harmattan, 1990, p. 38.
[8] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Controverses et anathèmes au sein du féminisme français des années 1970 », *Cahiers du Genre*, 2005, nº 39, p. 14.
[9] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Le féminisme des années 1970 », *op. cit.* ; PICQ F., *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, *op. cit.*
[10] Christine Bard précise la sensibilité matérialiste en la divisant en deux branches : celle des « féministes révolutionnaires », celle de la « lutte des classes » (BARD C., *Les Femmes dans la société française au 20e siècle*, *op. cit.*, p. 172.) : pour les premièr·e·s, l'ennemi principal est le patriarcat, tandis que pour les second·e·s, il reste le capitalisme (voir aussi REMY M., *De l'utopie à l'intégration. Histoire des mouvements de femmes*, *op. cit.*, p. 43-44.). Maïté Albistur et Daniel Armogathe vont plus loin en détaillant quatre tendances (ALBISTUR M. et D. ARMOGATHE, *Histoire du féminisme français*, *op. cit.*, p. 456.). Les interprétations du marxisme seront en effet source d'un grand nombre de fractures parmi les militant·e·s (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D.,

(« Psychépo ») d'autre part. Le premier, qualifié parfois de « radical », est une critique de la différence entre les sexes en tant qu'elle serait toujours déjà *hiérarchique* – or, elle est considérée comme historique et sociale, donc arbitraire et réversible[1]. Les femmes sont définies comme une classe, et la domination masculine, qui est un « système » nommé « patriarcat » passe par « l'exploitation matérielle du corps des femmes[2] ». Leur réflexion est proche des thèses de Simone de Beauvoir. La seconde tendance, également dit courant « de la spécificité » ou « de la féminitude[3] », ne dénonce pas les différences, et appelle au contraire à leur reconnaissance en tant qu'elles sont un « principe ontologique[4] ». Naturaliste et essentialiste, cette branche s'appuie sur une certaine critique psychanalytique afin de déceler la domination masculine dans un système de représentation qui définit le féminin comme déductible du masculin. Contre cela, elle cherche à développer la spécificité féminine pour fonder de nouvelles relations culturelles et politiques. Ce sont ici, fondamentalement, *deux conceptions de la différence* qui s'affrontent : « il n'y a de différence de sexe que comme effet des rapports de domination » pour les un·e·s, « la lutte contre la domination vise à faire advenir une autre différence des sexes[5] » pour les autres. Matérialisme, sociologie, identité féminine construite d'un côté, symbolisme, psychanalyse, féminin « en soi » de l'autre, ces deux pensées coexistent mais se rencontreront de moins en moins avec le temps[6], tant du point de vue de la théorie politique que de l'organisation collective. Cet écart se complexifie et se complète par d'autres colorations[7], historiques, politiques, philosophiques – notamment

---

« Controverses et anathèmes au sein du féminisme français des années 1970 », *op. cit.*, p. 15.). Les secteurs féminins des syndicats et la gauche sont très actifs sur la question des droits des femmes au travail, sachant que la majorité refuse les solutions particulières aux femmes (CHAPERON S., « La radicalisation des mouvements féminins Français de 1960 à 1970 », *op. cit.*). « Patriarcat ou capitalisme, patriarcat et capitalisme : tels sont les termes des débats les plus importants entre les partisan·e·s d'une lutte féministe autonome et les partisan·e·s d'une lutte féministe inféodée aux organisations politiques anticapitalistes. Ces débats perdent de leur vigueur dans les années 1980, pour deux raisons : les organisations d'extrême gauche se sont "résignées" à la multiplicité des fronts, et ont renoncé à la distinction entre lutte principale et lutte secondaire » (DELPHY C., « Article "Théories du patriarcat" », H.S. HIRATA, F. LABORIE, H. LE DOARE et D. SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2004, p. 157.)

[1] Voir par exemple COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 2012, p. 25-42.

[2] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Le féminisme des années 1970 », *op. cit.*, p. 943.

[3] *Ibid.*, p. 944.

[4] *Ibid.*, p. 943.

[5] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Controverses et anathèmes au sein du féminisme français des années 1970 », *op. cit.*, p. 20.

[6] PICQ F., *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, *op. cit.*, p. 167.

[7] Remarquons toutefois que les travaux taxinomiques qui croisent plusieurs critères pour classer les pensées féministes sont majoritairement produits outre-Atlantique (BOUCHARD G., « Typologie des tendances théoriques du féminisme contemporain », *Philosophiques*, 1991, vol. 18, nº 1, p. 119-167 ; CASTRO G., *Radioscopie du féminisme américain*, Paris, France, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1984 ; DESCARRIES-BELANGER F. et S. ROY, *Le Mouvement des femmes et ses courants de pensée : essai de typologie*, Ottawa, Canada, ICREF : CRIAW, 1988 ; JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*), peut-être

la persistance d'une sensibilité « réformiste » qui semble avoir été un peu oubliée, comme si elle appartenait à la première vague et à elle seule[1].

La polémique entre les deux groupes polarise le débat, bien que celle-ci résulte en grande partie d'une lutte pour acquérir une position hégémonique au sein du mouvement[2]. Certain·e·s, comme Françoise Collin, cherchent malgré tout une convergence[3], ou du moins, une compatibilité : lutter « contre les rôles sociaux enfermants interdit-[il] de revaloriser les femmes[4] ? ». Il ne s'agit de toute façon pas, pour nous, de poser cette fracture comme une typologie *a priori* qui viendrait planifier notre lecture de la problématique éducative – et ce d'autant plus que, comme le note Sabine Fortino, « on n'observera pas à propos de l'éducation une opposition théorique aussi marquée que celle occasionnée par le débat sur la maternité[5] ». C'est au contraire la question de l'éducation et ses théorisations qui vont orienter et baliser notre cheminement. S'il fallait trouver une idée commune aux deux tendances, cela serait « la mise en cause d'une représentation fixiste de la catégorie de sexe[6] », avec « l'hypothèse du caractère transformable des rapports entre les sexes et de leurs définitions[7] ». Les deux mouvances s'accordent en effet sur le principe que la féminité telle qu'elle a été construite et représentée par la tradition est à rejeter – « nous […] sommes *différentes* de ce *que les hommes prétendent que nous sommes*[8] » – que ce soit pour rejeter *toute* féminité (vers un universel) ou *une* féminité en particulier (vers d'autres alternatives). Il y a accord minimal sur le fait que la formation des filles, telle qu'elle s'est faite jusqu'à présent, est à revoir.

Il importe toutefois d'indiquer dès à présent que le courant « différencialiste » sera bien moins représenté dans notre corpus[9], à la fois pour des raisons générales et pour des raisons spécifiques à notre recherche. Nous pouvons dès à présent exposer les premières : cette

---

parce que le contexte français est particulièrement marqué par l'opposition « universalisme »/ « différencialisme » qui tend à masquer les autres lignes de fracture (DEBRAUWERE-MILLER N., « Parcours historique des féminismes intellectuels en France depuis Beauvoir », *Contemporary French Civilization*, 2013, vol. 38, nº 1, p. 23-46.).

[1] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Controverses et anathèmes au sein du féminisme français des années 1970 », *op. cit.*, p. 14.

[2] *Ibid.*, p. 21.

[3] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Le féminisme des années 1970 », *op. cit.*, p. 944.

[4] PICQ F., *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, *op. cit.*, p. 167.

[5] FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*, en ligne.

[6] FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Controverses et anathèmes au sein du féminisme français des années 1970 », *op. cit.*, p. 16.

[7] COLLIN F., « Article "Théories de la différence des sexes" », *op. cit.*, p. 27.

[8] GUILLAUMIN C., « Question de différence (Questions féministes n°6) », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 2012, p. 678.

[9] À noter cependant que les ouvrages d'Elena Gianini Belotti, qui occupera une place importante dans notre analyse, sont éditées par la maison d'édition Des femmes, lancée par Psychépo (BARD C., *Les Femmes dans la société française au 20e siècle*, *op. cit.*, p. 172.)

tendance a récusé[1] le qualificatif de « féministe[2] » et de ce fait, mais également pour d'autres raisons, a été marginalisée dans l'héritage féministe français de la deuxième vague[3]. Quant aux raisons de cette exclusion découlant de la spécificité de notre démarche, nous y reviendrons plus tard dans l'analyse.

L'éducation comme cible d'une critique systématique

Les discours féministes de la deuxième vague n'entrent pas dans un dialogue avec un corpus féministe passé, largement ignoré ou oublié. En revanche, l'état de l'éducation contemporaine est déterminant pour les comprendre, et on ne peut faire l'économie d'une approche synchronique ici aussi, inscrivant la théorisation féministe dans l'état matériel, social et culturel de son époque. Un certain nombre de réformes exigées par les militant·e·s du début du siècle ont été votées, et l'École a bien changé depuis la première vague : en particulier, il n'y a plus d' « enseignement spécifique et dévalorisé de filles par rapport à celui des garçons[4] ».

L'unification des programmes et l'accès des filles au baccalauréat dataient de 1924 ; le dernier souhait féministe à exaucer était celui de la coéducation. Les établissements mixtes, « exceptions » à la règle, sont de plus en plus nombreux depuis le début du siècle. La mixité va être instituée par décret dans les collèges d'enseignement secondaire en 1963 et dans les établissements d'enseignement élémentaire en 1965. La loi Haby, en 1975, la généralise. Cependant, cette réforme n'est pas l'occasion d'un débat public, c'est l'administration qui

---

[1] ALBISTUR M. et D. ARMOGATHE, *Histoire du féminisme français*, *op. cit.*, p. 477 ; BARD C., *Les Femmes dans la société française au 20e siècle*, *op. cit.*, p. 172 ; FOUQUE A., « Femmes en mouvements: hier, aujourd'hui, demain. Entretiens avec Antoinette Fouque », *Le Débat*, 1990, vol. 2, n° 59, p. 122-137.

[2] Et sont parfois qualifiées dans les recherches d' « anti-féministes » (JENSON J., « Le féminisme en France depuis mai 68 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 1989, vol. 24, n° 1, p. 57 ; REMY M., *De l'utopie à l'intégration. Histoire des mouvements de femmes*, *op. cit.*, p. 42.)

[3] On peut y voir le revers de la tentative de captation de légitimité que représentait le dépôt comme marque du sigle « MLF » par Antoinette Fouque (ASSOCIATION DU MOUVEMENT POUR LES LUTTES FEMINISTES, *Chroniques d'une imposture : du Mouvement de libération des femmes à une arnaque commerciale*, Paris, France, Tierce, 1981 ; FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Controverses et anathèmes au sein du féminisme français des années 1970 », *op. cit.*). Quant à savoir ce qu'a retenu la génération féministe des années 2000 de la deuxième vague, cette mémoire est certainement modelée par la forte inscription de ce nouveau militantisme dans les études de genre, elles-mêmes fortement imprégnées de sociologie et donc de féminisme matérialiste (CLAIR I., *Sociologie du genre*, *op. cit.*) À noter cependant que même en littérature, discipline dans laquelle le différencialisme a connu « son heure de gloire », il semble que celui-ci soit désormais passé de mode (PLANTE C.A., *La Petite soeur de Balzac : essai sur la femme auteur*, Lyon, France, Presses universitaires de Lyon, 2015.) Cependant, à l'international, ce qui est qualifié de « *French feminism* » est plutôt différencialiste (DELPHY C., « L'invention du *French Feminism* : une démarche essentielle », *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, Paris, France, Syllepse, 2009, p. 315-354.)

[4] MARRY C. et F. LE MANCQ, « La dynamique inachevée de l'égalité entre les sexes », O. GALLAND et Y. LEMEL (dir.), *La Société française, un bilan sociologique des évolutions depuis l'après-guerre*, Paris, France, Armand Colin, 2011, p. 69-94.

l'impulse[1]. C'est qu'il est bien question de *mixité* et non de *coéducation* ; le changement de vocable est une façon d'éviter le retour de vieux débats et aucun enjeu idéologique ou égalitaire n'est attaché à ce changement – il apparaît bien plutôt comme la conséquence de la croissance démographique, de l'allongement de l'âge de la scolarité obligatoire (passé de 14 ans à 16 ans en 1959), bref, comme un moyen pour faire face à la massification scolaire. « La mixité a été mise en place par de simples mesures administratives et circulaires, sans véritable politique explicitée et décidée par le pouvoir législatif et exécutif[2] » : pas de réflexion sur les finalités, mais une gestion maximisée des moyens à disposition. Ce n'est que plus tard, en 1982, dans une circulaire, que la mixité sera présentée comme un atout pour l'égalité des chances et pour la lutte contre les préjugés et discriminations[3].

Le « rattrapage » des garçons par les filles permis par l'égalité d'accès en droit et souhaité par les féministes de la première vague a lieu, puisqu'en termes de réussite scolaire, un retournement s'opère dans les années 1960[4] : les filles atteignent le même niveau que les garçons, pour ensuite les devancer[5]. À partir de 1971, il y a davantage de bachelières que de bacheliers, et cette année-là, le seuil des 50 % d'inscrites à l'université est franchi[6]. Sous cette franche réussite se trouvent néanmoins des « ferments d'inégalité actifs[7] ». Si le critère d'égalité est seulement l'accès à l'éducation et la réussite scolaire des filles, il semblerait que les femmes aient « gagné » ; cependant, si sont pris en compte les effets de l'accroissement de leur niveau d'éducation sur le marché du travail et sur la société globale, l'impression est au contraire celle d'un échec[8]. Demeurent des mécanismes de ségrégations, horizontale (cloisonnement) et verticale (« plafond de verre »), dans les parcours et orientations scolaires. L'inégalité sociale persiste malgré la démocratisation scolaire, comme le montre la nouvelle sociologie critique de l'éducation[9] : il en va de même pour l'inégalité des sexes et les féministes s'appliquent à étudier les causes de cet échec.

En éducation comme ailleurs « la nouvelle donne de l'égalité formelle[10] » permet d'observer d'autres obstacles que ceux qui sont strictement juridiques. Les freins ne sont plus

---

[1] BARD C., *Les Femmes dans la société française au 20e siècle*, *op. cit.*, p. 239.
[2] LELIEVRE C. et F. LEC, *Les Profs, l'école et la sexualité*, *op. cit.*, p. 84.
[3] BARD C., *Les Femmes dans la société française au 20e siècle*, *op. cit.*, p. 239.
[4] BAUDELOT C. et R. ESTABLET, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, France, Seuil, 2006.
[5] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 147.
[6] *Ibid.*, p. 148.
[7] BARD C., *Les Femmes dans la société française au 20e siècle*, *op. cit.*, p. 240.
[8] MOSCONI N., « Les ambiguïtés de la mixité scolaire », C. BAUDOUX et C. ZAIDMAN (dir.), *Égalité entre les sexe : mixité et démocratie*, Paris, France, L'Harmattan, 1992, p. 63.
[9] ALBERTINI P., *L'école en France du XIXe siècle à nos jours*, *op. cit.*, p. 150.
[10] CHAPERON S., « La radicalisation des mouvements féminins Français de 1960 à 1970 », *op. cit.*, p. 73.

explicitement inscrits dans la loi, mais ils sont à la fois plus profonds et plus diffus. À la question « qui a rendu la femme ainsi ? », le journal militant *Le Torchon brûle* répond que c'est « L'éducation à la maison, l'éducation à l'école, le qu'en dira-t-on, la publicité. LA SOCIÉTÉ TOUTE ENTIÈRE[1]. » L'analyse des rapports entre les institutions, entre École et Famille, occupe une place importante dans ces travaux sur la « reproduction », parfois pour chercher de façon trop simpliste à localiser un lieu exclusif du sexisme[2]. Il reste plus difficile de connaître les contours de l'éducation familiale, à laquelle la recherche en sociologie s'est intéressée plus tardivement[3] – c'est pourtant là un aspect important de l'éducation pour la deuxième vague, qui décrit la formation des femmes à la subordination dans la sphère privée sur le modèle des pages de Simone de Beauvoir consacrées à l'enfance. Le XXe siècle est-il celui de « l'avènement d'une démocratie familiale au quotidien[4] » dans laquelle le père s'occupe tout autant que la mère de l'éducation[5] ? Il n'en reste pas moins que nombreux sont les témoignages féministes attestant d'une éducation fort différenciée entre filles et garçons, avec une double morale toujours prégnante. Françoise Mayeur, qui part des institutions comme point de référence, affirme qu'en termes de différences faites entre filles et garçons, on retrouve dans la réalité extrascolaire les motifs et régularités observés dans l'École[6].

Les acquis de la première vague étaient donc nécessaires, mais insuffisants. Il serait par conséquent erroné de penser que sous prétexte que les réformes exigées par les militant·e·s de 1900 ont été obtenues, le féminisme des années 1970 n'a plus rien à (re)dire sur l'éducation, qui demeure encore insatisfaisante du point de vue de l'égalité des sexes. *Comment expliquer alors, au regard de cette critique toujours foisonnante, que les revendications concrètes aient en revanche presque disparu ?* Car, aussi étonnant que cela puisse paraître, si les articles, conférences et ouvrages féministes du début du siècle avaient leur lot de projets éducatifs, cela s'avère beaucoup plus rare dans les années 1970. Parmi les livres les mieux connus par les féministes de la deuxième vague, on trouve, à côté du *Deuxième sexe*, l'ouvrage *Du côté des petites filles* d'Elena Gianini Belotti[7], publié en 1973 ;

[1] Cité dans PICQ F., *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, *op. cit.*, p. 186.
[2] CHARLOT B., *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, France, Anthropos, 1997 ; FRAISSE G., « Un dangereux anachronisme. "Questions sur l'analyse de la reproduction du sexisme" », COLLECTIF REVOLTES LOGIQUES (dir.), *L'Empire du sociologue*, Paris, France, La Découverte, 1984, p. 117-128.
[3] DURNING P., *Éducation familiale : acteurs, processus et enjeux*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1995.
[4] THEBAUD F., « Introduction », *op. cit.*, p. 74.
[5] SOHN A.-M., « Entre deux guerres. Les rôles féminins en France et en Angleterre », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 165-195.
[6] MAYEUR F., « Garçons et filles du XIXe au XXe siècle : une éducation différente », *op. cit.*
[7] BELOTTI E.G., *Du côté des petites filles*, *op. cit.*

or, ces deux textes consacrent de nombreuses pages à critiquer systématiquement l'éducation féminine traditionnelle. On pourrait alors penser qu'ils ont été une source d'inspiration pour les militant·e·s et les théoricien·ne·s, qu'ils ont donné lieu à une littérature abondante quant à ce que *devrait être* une éducation alternative par et pour les féministes. Mais il n'en est rien, et dans les discours féministes de l'époque, *l'abondance de critiques de l'éducation féminine n'a d'équivalent que la quasi-absence de projets éducatifs positifs*. Martine Chaponnière souligne ainsi, dans la conclusion de son travail sur les féministes en Suisse : « les critiques n'ont guère été assorties de directives claires quant aux modèles de substitution possibles, imprécision significative de la démarche néoféministe[1] », qu'elle qualifie par ailleurs d' « iconoclaste ». L'utopie et les espoirs existent, mais ils ne semblent pas traduits en « visions » pour l'éducation. Pour le dire dans les termes de Sabine Fortino, on ne trouve « toujours pas d'Émilie » à côté de l'*Émile* de Rousseau et l'éducation féministe apparaît comme un « impensé » de ce mouvement social[2].

Est-ce une « question de génération » ? Cette composante joue très certainement un rôle, en particulier au vu du nouveau rapport à la maternité. Comme le souligne Claude Zaidman :

> la réflexion féministe contemporaine en France s'est peu intéressée à l'éducation. On pourrait dire que le féminisme des années soixante-dix est une révolte des filles, comme 68 était une révolte des fils, et que de ce fait, le problème de l'éducation a été traité comme dénonciation d'un vécu plus que comme théorisation d'une pratique[3].

Cette « dénonciation d'un vécu » participe du mouvement plus général d'investissement du personnel et du privé pour y déceler des rapports de pouvoir. Il est vrai que le nouveau « sujet femme » du renouveau féministe, « agent de l'histoire et promesse du futur, s'affirme, comme tout sujet, en s'opposant. La mère, figure d'un passé détesté, est la victime de ses filles, qui se pensent plus libres, plus évoluées aussi[4] ». Le motif de la condamnation de la « mère-bourreau » se retrouve dans de nombreux témoignages féministes et textes littéraires publiés dans les journaux militants[5], Simone de Beauvoir ayant elle-même cherché à décrire les aspects « obscurs » du rapport mère-enfant[6]. La mère apparaît pendant un temps comme la

[1] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 283.
[2] FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*, en ligne.
[3] ZAIDMAN C., « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles », *op. cit.*
[4] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 297.
[5] FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif (mémoire de maîtrise non publié)*, Université de Nanterre Paris X, Nanterre, France, 1992.
[6] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 165.

« coupable idéale », qualifiée même de « courroie de transmission de l'oppression[1] », de là l'impression, quand on consulte les textes, « de lire le journal intime d'une adolescente en révolte contre ses parents[2] ».

Sabine Fortino distingue trois étapes[3] dans l'attitude du mouvement à l'égard de la maternité[4] : la « Maternité volontaire » (1970/1971), la « maternité comme esclavage » (1970-1975) et la « maternitude » (1976-1980). La deuxième « étape » elle-même ancrée dans des conditions sociologiques propres au milieu féministe (jeunes femmes célibataires et sans enfants) n'était ainsi pas propice à la production théorique sur l'éducation des enfants. L'impact de la troisième, qui aurait pu le permettre, est, d'après elle, à « relativiser ». De plus, dans la plupart des textes issus de ce troisième moment, ce n'est presque jamais de la relation mère/enfant dont il est question, mais bien plutôt de ce que l'expérience de la maternité fait aux femmes. Si beaucoup de militantes sont devenues mères tout en restant féministes[5], la lacune a persisté.

Si les causes historiques et sociales jouent un rôle important, on peut toutefois faire l'hypothèse que la « moindre théorisation (ou réflexion organisée) de ce thème par les féministes de la seconde vague[6] » s'explique également par l'épistémologie des théories sociales qui fondent les discours féministes de l'époque. Autrement dit, il s'agit d'envisager que les conceptions de la justice et de l'injustice admises par la deuxième vague portent en elles des *raisons* qui justifient de ne pas faire d'éducation féministe, ou, du moins, de ne pas faire de l'éducation un site privilégié de transformation, contrairement aux ambitions de la première vague. Il importe donc d'analyser le cadre épistémologique et politique qui informe les pensées de l'éducation et du féminisme, pour rendre compte de cette lacune. Qu'est-ce qui fait qu'un féminisme partant de l'idée qu' « on ne naît pas femme, on le devient », n'ait pas multiplié les projets éducatifs systématiques ?

---

[1] MLF, *Le Livre de l'oppression des femmes*, Paris, France, Éditions Pierre Belfond, 1972.
[2] FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*, en ligne.
[3] Ces étapes recoupent en un sens les tendances au sein du mouvement. Sabine Fortino note par exemple que la deuxième étape se caractérise par de froides descriptions sociologiques, tandis que la dernière génère des écrits poétiques, ce qui n'est pas une coïncidence.
[4] FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*
[5] Sabine Fortino montre que cela suscitait souvent un réel inconfort. Elle se demande ainsi « dans quelle mesure la distance existante entre leur vécu quotidien de mère et la thèse longtemps dominante du mouvement à l'égard de la maternité [la maternité comme esclavage] n'a pas contribué à les éloigner d'un mouvement dans lequel elles se sentaient marginalisées » (*Ibid.*).
[6] *Ibid.*

Nous procéderons, comme pour le chapitre précédent, en deux temps : nous commencerons par préciser le statut de l'éducation au sein de la théorie sociale féministe, puis nous aborderons le contenu proprement dit de cette éducation. Ici, cette partition est toutefois davantage problématique. En effet, dans ce contexte, le statut de l'éducation est marqué par une « déchéance ». Les féministes radicales de la deuxième vague sont, c'est un euphémisme, loin de la considérer comme un levier privilégié pour le changement. En tant qu'elle est le produit d'un ordre social injuste, elle fait en revanche l'objet d'une critique systématique. Dès lors, on pourrait se demander en quoi peut bien consister le contenu d'une éducation qui s'avère doublement dévalorisée, comme principe de transformation sociale, d'une part, et comme ensemble de pratiques empiriques héritées, d'autre part. Est-il dans ce cas possible de définir une éducation « négativement » ? D'avoir pour seul principe éducatif un « refus » de l'éducation ?

Le passage de la première à la deuxième vague est également celui d'un changement de paradigme dans les théories sociale et politique majoritaires au sein du féminisme. À l'atomisme libéral de 1900 succède, en 1970, un holisme structuraliste. Le premier porte une conception de la liberté calquée sur les droits individuels, tandis que le second charrie le vocabulaire politique de l'émancipation collective. Quel modèle adopter pour penser la société ? En quoi consiste la liberté politique ? À ces deux questions, la plupart des féministes de 1900 et la majorité de celles de 1970 livrent des réponses différentes. Avec cette mutation de la grille de lecture et de l'unité de référence de la politique, avec le passage de la primauté de l'individuel à la primauté du social, s'opère donc une mutation du statut de l'éducation. Celle-ci passe, pour le dire rapidement, de cause à effet. La deuxième vague dissocie donc ordre chronologique et ordre génétique : l'éducation, première dans le temps de vie des individus, est dernière dans l'enchaînement de l'ordre social. Dans un modèle individualiste, sa primauté chronologique dans les vies individuelles avait valeur de primauté ontologique. Dans un modèle structuraliste, qui fait de l'individu le produit d'une structure, elle devient un symptôme.

Cependant, cette double critique de l'éducation – comme pratique empirique inégalitaire de fait, mais aussi comme voie d'accès privilégiée à l'égalité de droit – par sa radicalité, ouvre la voie à des alternatives qui dépassent la simple question du contenu éducatif. Car c'est l'éducation entendue comme *transmission* qui fait l'objet de ces critiques. Ces dernières ouvrent donc la voie à une reconceptualisation de la *forme même* de l'éducation.

I. Une sociologie féministe, critique et radicale : l'éducation comme socialisation

Le paradoxe peut être résumé ainsi. Alors qu'avec Simone de Beauvoir, le féminisme a les moyens de renoncer à toute idée d'une « nature » féminine et par conséquent de faire de l'éducation le lieu de tous les possibles, l'élaboration de mesures prescriptives sur le sujet reste étonnamment rare. En France, on ne trouve pas d'ouvrage de référence qui décrirait ce que doit être l'éducation d'un point de vue féministe. Les militant·e·s de la première vague, dont les projets restaient pourtant amarrés à une « nature » féminine, formulaient bien plus d'espoirs dans ce domaine. Cette lacune est d'autant plus curieuse que les féministes de la deuxième vague s'appliquent à critiquer minutieusement la formation qui produit cette « femme » dont il s'agit de se libérer : « Un mouvement de libération des femmes, ce n'est pas fait pour libérer les femmes, mais pour nous libérer des femmes – domestiques, épouses, êtres humains du sexe qui conçoit, etc[1]. » Critique sans cesse recommencée, mais qui ne débouche jamais sur une alternative : le pas du critique au prescriptif n'est pas franchi. Dans la préface du numéro des *Temps Modernes* consacré aux « Petites filles en éducation » paru en 1976, les auteures déplorent : « Nous n'en finissons pas d'établir des constats[2] sans imaginer de solutions[3] ». Martine Chaponnière, dans son étude sur les mouvements féministes suisses, constate également cette asymétrie et décrit une pensée dans laquelle il s'agit de « vaincre l'éducation » plutôt que de l'inventer[4]. Lorsqu'il est question de domination, l'éducation est en première ligne. Mais dès qu'il s'agit d'émancipation, elle disparaît.

L'idée que les inégalités entre femmes et hommes s'expliquent par l'éducation et que par conséquent, celle-ci est également la clef d'une réduction de ces dernières était déjà ancienne au moment de la première vague[5], et les militant·e·s du début du siècle ont fondé sur celle-ci un grand nombre de leurs revendications. La défiance vis-à-vis de la mauvaise éducation des filles n'avait donc d'égal que l'espoir porté sur une éducation digne de ce nom.

---

[1] Cathy Bernheim citée dans FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Controverses et anathèmes au sein du féminisme français des années 1970 », *op. cit.*, p. 16.

[2] Note de Vanina Mozziconacci : à noter qu'y compris dans ce numéro, les articles consistent majoritairement en des constats et des analyses : à travers des textes historiques (sur Jean-Jacques Rousseau, sur les manuels d'éducation), d'inspiration sociologique (sur les objets, jeux et lectures de l'enfance, auprès des enfants et des parent·e·s ou des récits-fictions autobiographiques). Les trois articles plus « prescriptifs » qui essaient d'esquisser des idéaux envisageables sont ceux de Geneviève Fraisse « La petite fille, sa mère et l'institutrice », de Martine Storti, « Les institutrices au lieu des petites filles » et de Geneviève, Josette et Martine « Elle n'en est pas moins une femme ». Nous y reviendrons.

[3] COLLECTIF, « Préface. Les petites filles perdues et retrouvées », *Les Temps Modernes*, 1976, n° 358, p. 1771-1773.

[4] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 146.

[5] MICHEL A., *Le Féminisme*, *op. cit.* ; WOLLSTONECRAFT M., *Défense des droits de la femme*, *op. cit.*

La seconde vague semble avoir conservé la défiance et abandonné l'espoir. C'est que le statut de l'éducation, dans l'ordre des causes de l'organisation sociale, juste ou injuste, semble avoir changé. Pour évaluer ce changement, il importe d'abord de replacer la réflexion féministe des années 1970 dans un cadre théorique : celui d'une sociologie qui vient critiquer « l'idéologie de l'école libératrice[1] » pour y voir au contraire la reproduction des inégalités et leur légitimation. La recherche féministe sur l'éducation y trouve des modèles et des outils mais en dénonce également les impensés afin de la réformer. Plus largement, comme nous le verrons, la pensée fondamentalement sociologique et constructiviste de la domination fonde la radicalité d'une partie du féminisme de l'époque. Or, c'est précisément ce caractère radical (par différence avec une inspiration libérale, notamment) et cette ambition systématique qui font que ce n'est pas tant *une* éducation qui pose problème, mais *l'*éducation qui ne peut plus être la solution. Il s'agit d'un bouleversement plus profond qu'une simple déception vis-à-vis des résultats d'*une* École ou d'*une* éducation. Avec le féminisme de la deuxième vague se développe une nouvelle façon de penser l'injustice faite aux femmes, et cette nouvelle conception a des conséquences profondes quant aux moyens d'action envisagés pour lutter contre cette injustice. Il importe donc de préciser la teneur de ce changement de paradigme pour évaluer la place que peut tenir l'éducation dans la vision prospective féministe. Au-delà de l'idée d'une éducation qui aurait « raté » son objectif, qui aurait été en-deçà des espoirs, c'est l'idée même que l'éducation puisse servir ces objectifs qui fait question.

1. Sous l'égalité formelle, l'inégalité, et non la différence, des sexes

Le cadre de la sociologie critique de l'éducation

Un détour par la sociologie critique de l'éducation nous semble, pour commencer, indispensable. Comme évoqué à plusieurs reprises, la pensée féministe s'ancre dans les contextes discursifs qui lui sont contemporains : cela est également vrai pour la deuxième vague, en particulier en ce qui concerne l'éducation. En effet, le modèle mobilisé au sein du féminisme ne lui est pas endogène : il s'agit d'un paradigme sociologique plus large avec lequel cette pensée a une filiation intellectuelle claire. Une synthèse rapide est donc nécessaire pour poser les fondements des théories de la reproduction, en particulier la conception de la société qu'elle charrie et la place de l'éducation en son sein. Joan Scott affirme que le

[1] BOURDIEU P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, vol. 7, n° 3, p. 325.

féminisme se construit avec et contre l'esprit de son temps[1] – avec, parce qu'il reprend un alphabet de pensée, contre, parce que ce faisant, il en décèle les paradoxes et les insuffisances. La sociologie critique qui naît dans les années 1960 ne fait pas exception à la règle.

Après la guerre et au moment de l' « explosion scolaire[2] » se pose en France la question de la démocratisation de l'enseignement. Le plan Langevin-Wallon (1947), rapport d'une commission créée en 1944 et préconisant notamment la création d'une École unique (puisque celle-ci est encore divisée en « ordres », primaire et secondaire, école du peuple et école des notables), ne sera pas appliqué mais restera une référence dans les débats sur l'École pendant des décennies. La démocratisation signifie d'abord l'égalité d'accès à la même École, ainsi que la fin d'une partition qui n'est pas seulement institutionnelle, mais également idéologique, entre l'éducation libérale (le savoir comme fin en soi) et l'éducation comme moyen pour une fonction sociale et un travail. Avec le passage des ordres aux degrés, et en particulier avec le collège unique créé par la loi Haby de 1975 se posera la question de la diversité et de l'hétérogénéité du public scolaire, et petit à petit, l'égalité portée par la conception méritocratique sera critiquée et reformulée (de l'égalité d'accès à l'égalité des chances). Cette critique doit énormément aux travaux de sociologie de l'éducation des années 1960.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron publient *Les Héritiers* en 1964 et *La Reproduction* en 1970[3]. Les ouvrages connaissent un réel succès et sont également lus par un public de non-spécialistes : une vulgate se constitue autour de leurs thèses dans les années 1960-1970, alimentée par les liens entre les chercheurs et le milieu militant, en particulier les syndicats étudiants, ce qui explique en partie le regain de succès du premier ouvrage après Mai 68[4]. Les travaux des deux sociologues dans *Les Héritiers* portaient sur la question des inégalités des étudiants face à la culture et à la sélection à l'Université, mais ce qui sera retenu par la vulgate est en réalité plus large, à savoir le fait que l'institution scolaire joue un rôle clef dans le maintien des inégalités. Le système scolaire n'est plus vu comme un facteur de mobilité sociale, mais comme « l'instrument de production/reproduction des rapports de force, c'est-à-dire de la société dans son essence même[5] ».

---

[1] SCOTT J.W., *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 17.
[2] PROST A., G. CAPLAT, et P. CASPARD, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, France, Perrin, 2004, p. 11.
[3] BOURDIEU P. et J.-C. PASSERON, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1964 ; BOURDIEU P. et J.-C. PASSERON, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1970.
[4] MASSON P., « La fabrication des *Héritiers* », *Revue française de sociologie*, 2001, vol. 42, nº 3, p. 477-507.
[5] VAN HAECHT A., *L'École à l'épreuve de la sociologie : la sociologie de l'éducation et ses évolutions*,

La démocratisation de l'enseignement, thème principal des *Héritiers,* n'est pas particulièrement original dans la sociologie de l'éducation renaissante des années 1960 : on trouve déjà un certain nombre de travaux sur le sujet au moment où l'ouvrage parait (ceux d'Alain Girard en particulier). Cependant, c'est le traitement que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron réservent à cette question qui est innovant[1]. Il importe de noter que leur recherche est en grande partie rendue possible par la mise en œuvre de grandes enquêtes statistiques. Les effectifs scolaires, après la Seconde Guerre mondiale, connaissent une forte croissance. Les méthodes quantitatives se développent et les chiffres des démographes de l'INED (Institut National d'Études Démographiques, créé en 1946) vont permettre la mise en relation des variables sociodémographiques avec les trajectoires scolaires[2]. Or, ces statistiques sont utilisées par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron pour analyser des rapports de classe[3] : c'est une première[4]. Est mobilisée la terminologie des classes sociales de la tradition marxiste, combinée avec la taxinomie administrative des catégories socioprofessionnelles de l'INSEE (Institut National de la Statistiques et des Études Économiques, créé également en 1946).

Le caractère innovant du travail initié avec *Les Héritiers* peut ainsi être résumé par trois « prémisses » qui seront reprises par la plupart des analyses sociologiques sur l'école par la suite, même par les chercheuses et chercheurs qui s'opposent aux thèses de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron. Le premier axiome est celui de la réalité objective des « faits sociaux », emprunté à Émile Durkheim. Le second est celui de la pérennité du conflit social, emprunté à Karl Marx. Enfin, le troisième est celui de l'existence d'une légitimation de la domination, emprunté à Max Weber[5]. Dans son analyse de la réception de l'ouvrage, Philippe Masson affirme qu'avec ce livre se développe l'analyse d'un phénomène social

> non seulement basée sur une approche plus globale des rapports de classe (en s'inspirant de Marx) mais aussi sur certains des principes de légitimation (Weber) qui fonderaient selon eux, l'ordre établi et la stabilité de ces rapports, objectivables par des données quantitatives (Durkheim[6]).

Bruxelles, Belgique, De Boeck université, 2006, p. 38.

[1] MASSON P., « La fabrication des *Héritiers* », *op. cit.*

[2] PLAISANCE É. et G. VERGNAUD, *Les Sciences de l'éducation*, Paris, France, La Découverte, 2012.

[3] Le conflit entre les classes sociales se joue autant dans l'ordre symbolique que dans l'ordre économique et politique, d'après les deux sociologues.

[4] MASSON P., « La fabrication des *Héritiers* », *op. cit.*, p. 496-497.

[5] MASSON P., « Premières réceptions et diffusions des *Héritiers* (1964-1973) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2005, vol. 2, nº 13, p. 69-98 ; VAN HAECHT A., *L'École à l'épreuve de la sociologie*, *op. cit.* ; WALLERSTEIN I., « L'héritage de la sociologie. La promesse des sciences sociales », *Sociétés contemporaines*, 1999, vol. 33, nº 1, p. 159-194.

[6] MASSON P., « Premières réceptions et diffusions des *Héritiers* (1964-1973) », *op. cit.*, p. 83.

Centrer « les analyses sur les phénomènes sociaux à partir de l'existence de mécanismes de domination » est une démarche originale[1] qui est toutefois cohérente avec le regain du marxisme dans les années 1960, permis notamment par les lectures de Louis Althusser. Ce modèle théorique restera dominant pendant un temps, et plus globalement, pendant les années 1960-1970, « la question des relations entre école et classes sociales domine non seulement la sociologie de l'éducation mais l'ensemble de la discipline[2] » – parallèlement, la principale question des débats sur l'école sera celle des inégalités[3].

Parmi les critiques qui sont faites à ce modèle, la principale est qu'il serait déterministe[4] ; cette critique a pris plusieurs formes et a également été elle-même critiquée[5]. On la retrouve dans la critique ontologique de Philippe Raynaud qui voit dans *La Reproduction* une sorte de ruse de la raison hégélienne mais également dans la critique épistémologique de Raymond Boudon, qui prône un modèle intégrant l'intentionnalité des acteurs/rices[6]. Il est clair que les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron sont d'inspiration holiste (primat de la société, comme « tout », sur les conduites individuelles), voire structuraliste, puisque Pierre Bourdieu défend l'idée que « des structures objectives indépendantes de la conscience des agents » existent dans le monde social et qu'elles « sont capables d'orienter ou de contraindre leurs pratiques ou leurs représentations[7] ». Leur modèle se focalise sur les constantes de la domination et les mécanismes de reproduction[8] et ne propose pas d'analyse aussi systématique de ce qui permet le changement[9] (les « miraculés » du système éducatif par exemple[10]). Le reproche de « fixisme » avait déjà été formulé à la parution des *Héritiers* car la démocratisation de l'enseignement – qu'on peut définir comme la « réduction des différences de représentation des classes sociales à un niveau de scolarisation donné[11] » – avait eu lieu dans une certaine limite entre 1945 et 1960, ce que l'absence de perspective historique de l'ouvrage occultait. Les possibilités d'action et de résistance des

[1] *Ibid.*, p. 81.
[2] CACOUAULT M. et F. OEUVRARD, *Sociologie de l'éducation*, Paris, France, La Découverte, 2009, p. 15.
[3] PLAISANCE É. et G. VERGNAUD, *Les Sciences de l'éducation*, *op. cit.*
[4] BRAZ A., *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2011.
[5] GAUTIER C., *La Force du social : enquête philosophique sur la sociologie des pratiques de Pierre Bourdieu*, Paris, France, Éditions du Cerf, 2012.
[6] VAN HAECHT A., *L'École à l'épreuve de la sociologie*, *op. cit.*
[7] BOURDIEU P., *Choses dites*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1987, p. 147.
[8] PARINI L., « Article "Domination/Pouvoir" », C. ACHIN et L. BERENI (dir.), *Dictionnaire. Genre et science politique*, Paris, France, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2013, p. 180-190.
[9] Chantal Jaquet, dans *Les transclasses ou la non-reproduction*, a précisément cherché à élaborer une méthode pour appréhender ces « cas particuliers » : JAQUET C., *Les Transclasses ou la non-reproduction*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2014.
[10] BRAZ A., *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, *op. cit.*
[11] MASSON P., « La fabrication des *Héritiers* », *op. cit.*, p. 492.

individus semblent donc, dans un tel paradigme, particulièrement réduites. L'une des conséquences de cette perspective dans le monde de l'éducation est un « désenchantement » et un profond pessimisme pour celles et ceux qui éduquent. Cela est davantage sensible dans *La Reproduction* que dans *Les Héritiers*. En effet, si le premier ouvrage se terminait sur l'idée que la mise en œuvre d'une pédagogie « rationnelle » pouvait changer la donne, dans le second, il n'y a plus de place pour cette issue optimiste. C'est pourquoi ces travaux sont apparus « démobilisateurs » pour les enseignant·e·s et les pédagogues. Si la sélection se fait de toute façon, « malgré soi », comment ne pas se sentir impuissant·e ? « [P]uisque les déterminants sociaux de la réussite scolaire ont une telle force, les efforts des enseignants ne sont-ils pas désespérés[1] ? »

Ces critiques, à la fois ontologiques, épistémologiques et pratiques, joueront un rôle dans la diversification des approches ; il s'agira notamment de changer d'échelle, pour ne pas en rester à la structure mais s'interroger également sur la subjectivation (formation de la subjectivité individuelle). On assistera par exemple à un « retour de l'acteur » dans des modèles plus « individualistes ». Ce changement, dans les thématiques et dans les méthodes, est donc aussi, d'après Marlène Cacouault et Françoise Oeuvrard,

> une réponse aux résistances du monde enseignant face à une interprétation quelquefois simpliste et mécaniste de certains travaux de sociologie de l'éducation. L'attention portée de façon privilégiée aux structures, au fonctionnement de l'institution a pu être interprétée comme une vision déterministe du rôle de l'école où l'innovation et le changement n'auraient pas leur place et où l'on ignorerait l'expérience et les pratiques individuelles[2].

Les changements pratiques dépendent de changements méthodologiques et inversement. Annick Percheron, qui, dans son travail sur la socialisation politique, affirme que cette dernière « échappe » à la reproduction, mobilise ainsi d'autres catégories. Pour envisager une rupture dans la reproduction, affirme-t-elle,

> au lieu de ne prendre en compte que le point de vue du système et de privilégier la fonction reproductrice de la socialisation, il faut partir de l'idée d'un échange constant entre la société et l'individu […] à partir [des] notions d'interaction et de transaction[3].

Les deux aspects, théorique et pratique, sont ici indissociables. C'est pourquoi, si épistémologiquement, la plupart des travaux qui ont suivi en sociologie de l'éducation en France doivent beaucoup aux deux ouvrages de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, il en va de même quant aux réflexions politiques sur le sujet. Après *Les Héritiers* et *La*

[1] CACOUAULT M. et F. OEUVRARD, *Sociologie de l'éducation*, *op. cit.*, p. 15.

[2] *Ibid.*, p. 15-16.

[3] PERCHERON A., *La Socialisation politique*, Paris, France, Armand Colin, 1993, p. 32.

Reproduction, il n'est plus possible de croire en l'illusion de la méritocratie scolaire, en tout cas pour l'École telle qu'elle s'est construite dans la première moitié du XXe siècle en France. Autrement dit, comme le résume la féministe Adriana Hernández lorsqu'elle évalue les avantages et les inconvénients de ce modèle :

> la théorie critique de la reproduction représentait un discours qui était une alternative et une mise en question des théories éducatives traditionnelles, mais en n'abordant pas les questions de l'expérience et de l'agentivité, elle échouait à fournir un projet de transformation qui aurait permis aux éducateurs et éducatrices de passer d'un sentiment de désespoir à des stratégies concrètes de changement à la lumière d'une vision émancipatrice[1].

Certain·e·s intellectuel·le·s, comme Jacques Rancière, ont vu dans cette pensée de la reproduction de la domination « incapable » de concevoir l'émancipation non pas la marque d'*une* sociologie, mais de *la* sociologie[2]. Celle-ci ne pourrait que diagnostiquer et critiquer, alors que le point de départ de l'émancipation serait au contraire l'utopie. Ce que Pierre Bourdieu qualifie de « miracle » (comme les mouvements de chômeurs de 1997) et qui sont des ruptures dans cette stabilité inique, sont, d'après Jacques Rancière, des *événements*, les seuls moments réellement politiques, en ce qu'ils manifestent la liberté. Or, pour être capable de comprendre ces moments, il serait nécessaire d'abandonner le mode de pensée caractéristique des sciences sociales. Il y aurait là rupture entre sociologie et philosophie, ce qu'analyse la philosophe Charlotte Nordmann :

> contre la sociologie, Rancière soutient que ce n'est qu'en postulant l'égalité qu'on peut effectivement la réaliser. Si la sociologie est incapable de comprendre la dynamique de la politique d'émancipation, c'est que tout son travail consiste à diagnostiquer l'inégalité afin d'y remédier, alors qu'il faut procéder à l'inverse : poser l'égalité et imposer sa réalisation[3].

Cette rupture radicale entre sociologie et émancipation ou entre sociologie et philosophie a été mise en question[4], notamment du fait de l'inspiration spinoziste de Pierre Bourdieu, qui considère que la connaissance des déterminations est une condition nécessaire à la liberté.

Reprise féministe critique de la sociologie critique

Le cadre théorique de la sociologie critique de la reproduction a informé les réflexions féministes consacrées à l'éducation. Rien d'étonnant à cela : l'idée selon laquelle la

---

[1] HERNÁNDEZ A., *Pedagogy, Democracy and Feminism: Rethinking the Public Sphere*, Albany, États-Unis, State University of New York press, 1997, p. 10.
[2] NORDMANN C., *Bourdieu, Rancière : la politique entre sociologie et philosophie*, Paris, France, Éditions Amsterdam, 2006.
[3] *Ibid.*, p. 157.
[4] GAUTIER C., *La force du social*, *op. cit.* ; BRAZ A., *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, *op. cit.*

transmission « tend à reproduire l'"arbitraire culturel" (c'est-à-dire qui ne provient pas d'un état "naturel" des choses) des classes dominantes et, par là même, à reproduire la structure des rapports de classes[1] » s'avère pertinente pour l'entreprise féministe. Cette dernière cherche en effet à montrer le caractère arbitraire, non « naturel », d'autres rapports, ceux entre les sexes – elle a donc tout intérêt à la reprendre. Dans un article consacré aux analyses du sexisme dans l'École issues de la deuxième vague, Nicole Mosconi montre ainsi qu'il y a eu « transposition des grandes théories sociologiques pour expliquer les inégalités de sexe dans le système scolaire français : la théorie de l'individualisme méthodologique de Boudon (Marie Duru-Bellat) ou les théories marxistes de la domination[2] ». Seulement, cette « transposition » n'a pas consisté en un simple apport de données nouvelles laissant intacts les modèles en vigueur, puisque pour rendre comptes des inégalités de sexe « une théorie était aussi nécessaire que pour expliquer les inégalités de classe[3] ». Or, de même que dans le milieu militant les « mouvements gauchistes refusaient de prendre en compte l'oppression des femmes en plus de l'exploitation capitaliste et refusaient d'articuler lutte de classe et lutte de sexe[4] », dans la recherche universitaire, la classe a d'abord masqué le sexe, et là encore ce sont les féministes qui ont dénoncé et rectifié ce biais. Nicole Mosconi se propose de détailler le développement d'une telle entreprise et des études qu'elle a engendrées, avec pour point de départ un article qui a fait date, à savoir « L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme », écrit par Liliane Kandel et publié en 1974 dans la revue *Les Temps Modernes*[5]. Ce projet peut être défini comme la lutte contre un « double sexisme » : « celui du système éducatif et celui du discours des sciences sociales sur ce système[6] ». L'ambition est à la fois épistémologique – notamment du fait de la présence précoce bien que marginale des problématiques féministes dans l'université française[7] – et politique.

Liliane Kandel se propose donc d'étudier ces « obstacles épistémologiques[8] » qui font écran à la prise en compte du sexisme dans les travaux des sociologues. Il apparaît d'abord

[1] PLAISANCE É. et G. VERGNAUD, *Les Sciences de l'éducation*, *op. cit.*, p. 80.
[2] MOSCONI N., « Mai 68 : le féminisme de la "deuxième vague" et l'analyse du sexisme en éducation », *op. cit.*, p. 128.
[3] *Ibid.*
[4] *Ibid.*, p. 119.
[5] KANDEL L., « L'école des femmes et les sciences de l'homme », *op. cit.*
[6] MOSCONI N., « Mai 68 : le féminisme de la "deuxième vague" et l'analyse du sexisme en éducation », *op. cit.*, p. 126.
[7] BERGER A., « Traversées de frontières », *op. cit.*
[8] Les féministes, comme Liliane Kandel ou Elsa Dorlin (DORLIN E., *Sexe, genre et sexualités*, *op. cit.*, p. 43.), qui utilisent ce concept lui donnent une portée politique qu'il n'a pas chez Gaston Bachelard (BACHELARD G., *La Formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, France, Vrin, 1938.).

que dans certaines enquêtes sociologiques, la variable sexe est tout simplement absente. L'exemple le plus flagrant mobilisé par Liliane Kandel est celui de l'ouvrage de Christian Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*[1]. À l'époque, l'auteur fait partie du Centre de Sociologie Européenne, laboratoire fondé par Pierre Bourdieu pour développer la recherche sur la reproduction sociale. Dans cet ouvrage, on trouve des extraits d'entretien où les enquêté·e·s sont caractérisé·e·s par un âge, une ville, un emploi et un nombre d'enfants. En lisant attentivement, on se rend compte que les personnes interrogées sont en fait des femmes, mais qu'elles sont définies par la profession de leur mari. Ainsi « elles n'existent pas en tant qu'elles-mêmes mais seulement en tant que classes sociales exprimant des "savoirs de classe[2]" ». Étonnante catégorisation qui ne reconnait pas le groupe social des mères, pourtant investi de la fonction spécifique de l'élevage des enfants. Dans la plupart des études, la variable sexe n'est pas tant absente que minimisée ou relevée, mais non intégrée à l'analyse. C'est notamment ce que note Liliane Kandel à propos d'une enquête de l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle de 1963-1964. Il apparaît que le sexe, systématiquement indiqué dans les tableaux, est aussi déterminant que le niveau socio-économique dans l'orientation des élèves en fin de 3e. Mais cela n'est tout simplement pas vu. De même pour *Les Héritiers* : Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron minimisent le désavantage lié au sexe. Lorsque, quelques années plus tard, ils cherchent à reprendre la question de façon plus explicite dans *La Reproduction*, « cette prise en compte des femmes ne modifie pas les schémas d'interprétation[3] ». Car le problème n'est pas seulement de l'ordre de données manquantes qu'il s'agirait d'injecter dans un paradigme préexistant ; autrement dit, d'ajouter des chiffres sur le sexe qui viendraient compléter une pensée sur la classe. La prise en considération des femmes implique des bouleversements, « tant dans les schémas théoriques que dans les domaines d'investigations pertinents[4] ».

Fondamentalement, il s'agit de montrer que *ce qui est qualifié la plupart du temps de « différence » est en réalité une inégalité*, au même titre que les classes sociales – ce qui sera admis dans les années 1980. Nicole Mosconi explique pour sa part que pour être en mesure de critiquer le « modèle formel d'accès égal », elle a utilisé la notion de rapports sociaux de sexe mobilisée par les féministes matérialistes, notion sur laquelle nous reviendrons. L'idée d'un

[1] BOLTANSKI L., *Prime éducation et morale de classe*, Paris, France, École des hautes études en sciences sociales, 1969.
[2] MOSCONI N., « Mai 68 : le féminisme de la "deuxième vague" et l'analyse du sexisme en éducation », *op. cit.*, p. 125-126.
[3] *Ibid.*, p. 124.
[4] *Ibid.*

« principe macro-social de rapports de domination entre les groupes sociaux de sexe[1] » permet de donner du sens aux statistiques prenant en compte la variable sexe ; comme pour la classe, c'est un système hiérarchique qui est à l'œuvre et non simplement une polarisation. La ségrégation « horizontale » est par conséquent toujours également « verticale » : ainsi, dans l'orientation, les filières « féminines » débouchent plus souvent sur des emplois moins considérés et moins rémunérés. La question qui se pose alors est celle de « l'articulation des socialisations de classe et de genre » : pour les féministes, ce qui reste certain, c'est que la variable sexe n'est pas « secondaire[2] ».

Avec les années 1990, les publications sur cette question se multiplient et se précisent : Nicole Mosconi affirme qu'elles ouvrent « la boîte noire » de l'école, ne se contentant plus des statistiques, mais allant voir au plus près le fonctionnement des établissements scolaires. Il s'agit d'un tournant qui se produit de façon plus générale dans la sociologie de l'éducation : après l'époque des grandes analyses macrosociologiques sur l'École, il s'agit d'élucider la façon dont fonctionne la pratique pédagogique comme pratique spécifique[3]. On ne fait plus de l'éducation scolaire une sphère « passive » marquée par les rapports sociaux dans lesquels elle s'inscrit. L'idée que « la relation pédagogique est un relais déguisé pour des modèles de domination qui lui sont extérieurs », « un relais dont la forme serait sans conséquence pour ce qu'il relaie », « comme si ce support était en quelque sorte invisible et sans saveur, aussi neutre que l'air[4] » est critiquée. C'est ce qui permet de constater notamment que « l'école ne se borne pas à reproduire mécaniquement les inégalités, mais qu'en fonction des normes qu'elle impose elle produit des inégalités scolaires qui se retraduisent ensuite en inégalités sociales[5] ». L'école « recrée » plutôt qu'elle ne « reproduit », ce qui remet en cause l'ancienne opposition entre famille et école comme « porteurs de deux modèles opposés d'éducation des filles, le premier traditionnel, le second progressiste[6] » et permet d'envisager des rapports plus complexes entre les deux institutions[7]. Cela ne fait que reprendre certaines analyses féministes, qui, des années auparavant, critiquaient la Famille et

[1] *Ibid.*, p. 129.
[2] DARMON M., *La Socialisation*, Paris, France, Armand Colin, 2010, p. 42.
[3] LAHIRE B., « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Éducation et Sociétés*, 1999, Sociologie des savoirs, nº 4, p. 15-28.
[4] BERNSTEIN B., « La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique », *Critiques Sociales*, 1992, vol. 3-4, p. 20-21.
[5] MOSCONI N., « Les ambiguïtés de la mixité scolaire », *op. cit.*, p. 67.
[6] *Ibid.*
[7] FRAISSE G., « Un dangereux anachronisme. "Questions sur l'analyse de la reproduction du sexisme" », *op. cit.*

l'École dans un même geste[1]. Parmi les autres thèses invalidées par ces nouvelles études, on trouve l'idée que les interactions entre sexe et classe sont plus complexes qu'un « cumul » de handicaps, idée qui était notamment défendue dans *Les Héritiers*[2].

L'un des thèmes sur lesquels la critique féministe a été particulièrement nourrie est celui de la coéducation, ou plus exactement de la mixité ; c'est pourquoi nous choisissons ici de l'analyser plus en détail. L'écart avec la première vague est particulièrement saillant sur cette question. Martine Chaponnière résume ainsi la différence de teneur du débat entre tournant XIXe-XXe et tournant XXe-XXIe: « Dans le premier débat il s'agissait de savoir s'il fallait ou non introduire la mixité à l'école, dans le second, il s'agit de savoir à qui profite la mixité : aux filles, aux garçons, aux deux sexes, ou à personne[3] ? ».

La mixité, ce « faux-semblant[4] »

La dernière partie de l'article de Liliane Kandel est consacrée à la mixité et est intitulée « le sexisme éducateur ». Rappelons que dans les faits, la généralisation de celle-ci dans les institutions scolaires françaises ne s'est pas faite « au nom de principes[5] » mais pour des raisons économiques. Toutefois, celle-ci s'impose avec une certaine évidence, notamment parce qu'implicitement, la notion d'*inégalité* est associée à celle de *ségrégation*, et celle d'*égalité* avec celle de *mixité*. Or, comme le montre Liliane Kandel, cela revient une fois de plus à analyser l'oppression spécifiquement subie par les femmes à travers un modèle « exporté », qui ne rend pas correctement compte de ses mécanismes : « il existe dans nos sociétés des formes d'exploitation et d'oppression qui ne passent pas nécessairement par la ségrégation de fait entre groupes dominants et dominés [...] mais au contraire par la coexistence, la familiarité et l'intégration (*au moins apparente*) des deux groupes[6]. » C'est le cas pour les femmes, qui ne sont pas opprimées « à travers l'existence de systèmes explicites de ségrégation par rapports aux hommes, mais au contraire à travers une coexistence permanente avec eux[7] ». La reproduction du système patriarcal passerait ainsi, en partie, par la

---

[1] COLLECTIF, « Préface. Les petites filles perdues et retrouvées », *op. cit.* ; BELOTTI E.G., *Du côté des petites filles*, *op. cit.*
[2] BAUDELOT C. et R. ESTABLET, *Allez les filles !*, *op. cit.*
[3] CHAPONNIERE M., « La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui », A. DAFFLON NOVELLE (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Grenoble, France, Presses Universitaires de Grenoble, 2006, p. 127.
[4] Ce titre est une référence à celui de la thèse de Nicole Mosconi, qui a été une inspiration importante pour les réflexions développées ici.
[5] MOSCONI N., *La Mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1989.
[6] KANDEL L., « L'école des femmes et les sciences de l'homme », *op. cit.*, p.1806-1807.
[7] *Ibid.*, p.1807.

familiarisation du groupe féminin avec le groupe masculin et inversement. Un « apprentissage mutuel des rôles sexuels de domination et de subordination[1] » serait rendu possible dans les sphères mixtes. La vieille idée, partagée par les catholiques et par les républicains, selon laquelle l'éducation devrait permettre de « tenir la femme », de faire en sorte qu'elle « reste à sa place », pourrait alors être assurée par la mixité, véritable « apprentissage de la domination[2] ». La mixité scolaire, à l'image de la famille (et plus généralement de la société) elle-même mixte, serait tout aussi productrice d'inégalité et ne serait pas, comme l'avaient souhaité certain·e·s pédagogues du début du XXe siècle, ou d'autres optimistes quelques décennies plus tard, « un foyer d'innovation sociale […] en avance sur la famille et l'entreprise[3] ». Liliane Kandel se garde toutefois d'une analyse « univoque » : rien ne dit que les effets « reproducteurs » soient les seuls effets de la mixité – néanmoins, pour le savoir, on ne peut se contenter des « discours lénifiants » des éducateurs/rices ; il faut engager des études et des enquêtes.

Ce souhait, formulé en 1974, a depuis été exaucé. Les travaux de Nicole Mosconi – dont la thèse soutenue en 1986 s'intitule *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant* – montrent que la mixité ne suffit pas à assurer l'égalité entre les sexes[4] : « elle en était bien une condition nécessaire pour garantir l'égalité devant les savoirs, [mais] n'en était pas une condition suffisante[5] ». Le fait que la mixité n'ait pas été pensée, avec toutefois l'idée implicite que « mettre des filles et des garçons ensemble » allait « naturellement » résoudre l'inégalité, explique cet échec : l'entreprise « a échoué à transformer les rapports entre les sexes tout simplement parce qu'elle ne s'est jamais donné d'objectif clair à ce sujet et que par conséquent elle tend à travers ses normes propres à recréer le modèle dominant masculiniste[6] ». Pour penser cela, Nicole Mosconi emprunte la notion de « masculinisme » à la philosophe Michèle Le Dœuff : ce terme désigne un « particularisme » qui se présente comme un « universalisme ». Cette perspective « n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue[7]) ». En effet, la mixité représente moins une « mise ensemble » symétrique qu'une inclusion des filles dans un lieu imprégné de schémas traditionnels où le

[1] *Ibid.*
[2] ZAIDMAN C., « La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique ? », *Cahiers du Genre*, 2007, n° 42, p. 206.
[3] Christian Baudelot et Roger Establet cités dans *Ibid.*, p. 209.
[4] MOSCONI N., *La Mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, *op. cit.*
[5] MOSCONI N., « Mai 68 : le féminisme de la "deuxième vague" et l'analyse du sexisme en éducation », *op. cit.*, p. 128.
[6] MOSCONI N., « Les ambiguïtés de la mixité scolaire », *op. cit.*, p. 73.
[7] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 53.

masculin domine : la mixité fait partie de ces réalités dont on feint de croire qu'elle est la même pour les femmes et pour les hommes en la désignant par le même mot, « alors qu['elles] dépendent, pour chaque sexe, de leur position sociale[1] ». La notion de « mixité » qui, étymologiquement, renvoie à l'opération chimique de mixtion, laisserait penser que l'école mixte donnerait naissance à une « substance complexe nouvelle[2] », alors qu'en réalité, « il s'agit d'un monde du "masculin neutre", neutre, parce que la différence des sexes [tend] à y être déniée, mais masculin, parce que le "genre masculin" y [reste] dominant[3] ». Avec cet exemple, le modèle formel d'accès égal montre ses limites. Certes, le passage d'une exclusion, au nom de la spécificité, à une inclusion de type égalitaire constitue un progrès. Cependant, l'échec de la mixité scolaire invite plus largement à réfléchir à la notion d' « assimilation », qui lorsqu'elle est utilisée à propos de l'éducation, est synonyme d' « identification » ou de « fusion » pour les programmes et les filières[4]. Or, « l'utilisation de ce terme pour parler plus généralement du passage de la politique de la différence à celle de l'égalité implique une conception de l'égalité en termes d'identification à une norme commune ici clairement définie comme masculine[5] ». Ne sommes-nous pas ici devant une école qui, selon la formule attribuée à Pierre Bourdieu, revendique une « indifférence aux différences[6] » ? Claude Zaidman répond par l'affirmative, avançant qu'une analogie peut être faite entre le raisonnement mené pour la « démocratisation » et celui pour l'égalité des sexes et la mixité : « en traitant tous les enfants comme égaux on renforce en les légitimant les différences dans le rapport à la norme scolaire élitiste, tout à la fois bourgeoise et masculine[7] ».

Les enquêtes sur les effets de la mixité s'accordent sur l'idée que l'institution produit aussi des inégalités à travers les comportements différenciés des enseignant·e·s selon le sexe des élèves, et en particulier par l'adoption d'un double standard dans les évaluations et les exigences[8] ; par exemple, les garçons sont plus systématiquement congratulés[9]. Ces

[1] MOSCONI N., « Mai 68 : le féminisme de la "deuxième vague" et l'analyse du sexisme en éducation », *op. cit.*, p. 121.
[2] LELIEVRE C. et F. LEC, *Les Profs, l'école et la sexualité*, *op. cit.*, p. 84.
[3] MOSCONI N., « Les ambiguïtés de la mixité scolaire », *op. cit.*, p. 73.
[4] ZAIDMAN C., « La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique ? », *op. cit.*, p. 79.
[5] *Ibid.*
[6] Expression attribuée à Pierre Bourdieu, voir notamment BOURDIEU P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *op. cit.*
[7] ZAIDMAN C., « La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique ? », *op. cit.*, p. 80.
[8] DURU-BELLAT M., *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, France, L'Harmattan, 1990.
[9] EPIPHANE D., « Article "Éducation des filles" », A. VAN ZANTEN (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2008, p. 331-335.

comportements ne sont en général pas reconnus par celles et ceux qui les adoptent. Les conclusions peuvent être plus ou moins sévères suite à ces constats, mais rares sont les féministes en France qui prônent un retour à la non-mixité. Des expériences de non-mixité ont été réalisées dans certains pays occidentaux, et les résultats au regard de l'égalité des sexes sont loin d'être concluants[1].

Entre la première et la deuxième vague, la pensée féministe vis-à-vis de l'éducation serait-elle à l'image de ce que Martine Chaponnière qualifie de « paradoxe » au sujet de la mixité ? Car « ce sont souvent les mêmes – les chercheuses féministes – qui se sont battues en faveur de la mixité au nom de l'égalité entre hommes et femmes qui en ont dénoncé par la suite les effets néfastes pour les filles[2] ». À l'optimisme éducatif de la IIIe République succède donc une ère du soupçon à l'égard de l'éducation, et les féministes ne font pas exception.

Autre théorie sociale, autre politique de la transformation

La deuxième vague a donc été à l'origine d'une littérature abondante[3] sur le sexisme dans l'éducation qui continue de s'enrichir aujourd'hui. L'orientation générale des résultats et de leur interprétation dans ces études est une relativisation de la réussite scolaire des filles. Un exemple typique de cette réussite jugée ambivalente est le fait que l'*ethos* féminin, pétri de docilité, semble à première vue « avantager » les filles en tant qu'il est conforme aux attentes scolaires et ferait qu'elles remplissent mieux le « métier d'élève[4] ». Mais c'est ce même *ethos* qui tend à les exclure des filières scolaires les plus valorisées : « comme les filles sont moins socialisées que les garçons à la compétition, elles vont avoir tendance à se mettre en retrait lorsque la sélection scolaire s'élève[5] ». Nous avons vu, du fait notamment de l'influence de la sociologie critique, que le point de départ de ces réflexions féministes consistait à dépister et à expliquer une fonction de (re)production des inégalités dans l'éducation, même lorsque celle-

---

[1] PASQUIER G., « Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2010, nº 171, p. 97-101.
[2] CHAPONNIERE M., « La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui », *op. cit.*, p. 137.
[3] Pour un état des lieux, voir la note de synthèse faite par Marie Duru-Bellat dans les années 1990 (DURU-BELLAT M., « Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales] 1 », *Revue française de pédagogie*, 1994, vol. 109, nº 1, p. 111-141 ; DURU-BELLAT M., « Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales] 2 », *Revue française de pédagogie*, 1995, vol. 110, nº 1, p. 75-109.) et celle de Céline Petrovic dans les années 2000 (PETROVIC C., « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. (1) », *Carrefours de l'éducation*, 2004, nº 17, p. 76-100 ; PETROVIC C., « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. (2) », *Carrefours de l'éducation*, 2004, nº 18, p. 146-175.).
[4] BAUDELOT C. et R. ESTABLET, *Allez les filles !*, *op. cit.*
[5] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 151.

ci se présente comme formellement égalitaire. Le « désenchantement » par rapport à « l'idéologie de "l'école libératrice[1]" » vient en grande partie de ce « dévoilement ».

C'est en tout cas une certaine éducation, une certaine École, qui semble déchue suite à ces analyses. C'est une certaine appréhension de l'égalité (formelle, de droits) qui apparaît comme insuffisante – l'exemple de la mixité l'illustre. Jean-Claude Passeron, lorsqu'il revient sur *La Reproduction*, insiste sur le caractère relatif de cette critique, qui ne vaut « qu'à "l'âge d'or" de l'École bourgeoise (en France, fin du XIXe et première moitié du XXe), c'est-à-dire au moment "organique" où l'illusion de la méritocratie scolaire a eu son plein rendement social et symbolique[2] ». On pourrait en conclure qu'il en va de même pour la pensée féministe, qui aurait un temps adhéré à cet optimisme constitutif de l'École bourgeoise, mais qui, au vu des résultats, n'aurait eu d'autres choix que de devenir tout à fait sceptique et critique vis-à-vis d'elle. Ainsi Martine Chaponnière résume-t-elle plus largement cette rupture : « À l'inébranlable optimisme du mouvement initial dans la victoire de "la cause" succède, chez les néoféministes, une philosophie caractérisée par le doute. Des certitudes d'antan – l'avènement de la femme nouvelle, le sens de l'histoire, le progrès – il ne reste rien[3]. » Défendre une telle hypothèse reviendrait à affirmer que les féministes de la deuxième vague sont déçues par *un certain modèle éducatif*, historiquement et géographiquement situé, mais que cela n'entame pas leur confiance dans l'éducation comme principe général de transformation. Selon nous, si tel était le cas, le féminisme des années 1970 aurait été fructueux en projets éducatifs alternatifs – or, comme nous l'avons déjà évoqué, c'est le contraire qui s'est produit. Il est donc, selon nous, nécessaire de considérer que la critique féministe de l'éducation va plus loin que celle formulée vis-à-vis des résultats d'*une* éducation. Nous faisons l'hypothèse que le féminisme de la deuxième vague fonde sa conception de l'injustice faite aux femmes sur un modèle différent de celui de la première vague, et que ce nouveau paradigme bouleverse le *statut* même de l'éducation. Son inspiration sociologique – mais on pourrait même la qualifier de « sociologiste », si on entend par là une tendance qui ne donne de réalité qu'au social, et qui fait de tout phénomène humain le *produit* de l'organisation d'une société – fait que le rapport du féminisme à l'éducation change de nature entre les deux vagues.

Les féministes du début du siècle étaient critiques vis-à-vis d'un certain contenu éducatif livré aux filles, mais cette critique se soutenait d'un espoir positif en une éducation

[1] BOURDIEU P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *op. cit.*, p. 325.
[2] Cité par VAN HAECHT A., *L'École à l'épreuve de la sociologie*, *op. cit.*, p. 67.
[3] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 258.

différente, libératrice pour les femmes. Une lecture superficielle pourrait laisser penser que les féministes des années 1970 prolongent ce geste critique, et ne sont pas satisfait·e·s des progrès en matière d'éducation égalitaire, qu'elles et ils jugent nécessaires mais insuffisants – comme si une partie seulement du chemin avait été parcouru. En réalité, la critique « deuxième vague » a une autre portée, et, si l'on file la métaphore, elle conduit à sortir tout bonnement de ce chemin. À travers ce nouveau modèle pour penser l'injustice sociale, et plus généralement l'organisation de la société, l'éducation est déchue du pouvoir qu'elle avait aux yeux des féministes réformistes libérales du début du siècle. L'éducation, comme principe général de transformation des individus, est impuissante face aux mécanismes sociaux à l'échelle macro : dans la chaîne des causes, elle est un résultat et non un point de départ. Autrement dit, l'éducation se réduit à une socialisation : elle modèle la subjectivité individuelle et cette dernière n'est qu'un produit social.

Le féminisme radical matérialiste est celui qui assume cette position de la façon la plus poussée. L'adoption d'un modèle holiste, voire structuraliste, pour penser la société, se traduit par le fait que l'injustice faite aux femmes n'est plus pensée en termes d'inégalité mais en termes de *domination*. C'est l'aspect théorique de la « radicalisation » du mouvement : il s'agit de penser un *système* et ses *racines*, et cette ambition totalisante se traduit par une appréhension de l'injustice comme structurelle, consistant en un rapport entre des groupes. Cette pensée de la société informe aussi bien la description de la domination que la prescription pour la transformation : le réformisme n'est plus tenable, seule une révolution est envisageable. Dans ce nouveau paradigme, l'éducation est réduite à la socialisation et la socialisation est pensée comme un phénomène relativement mécanique. De ce fait, la part consciente et intentionnelle de la socialisation à l'échelle individuelle ne constitue pas un lieu de rupture, puisque le mouvement est « descendant » et que les intentions des acteurs/trices manifestent en réalité quelque chose qui les dépasse.

2. Le nouveau paradigme du féminisme radical matérialiste

Un féminisme radicalement sociologique…

Afin de préciser cette hypothèse, nous voudrions à présent entrer dans le détail de l'une des théories féministes qui s'est déployée au moment de la deuxième vague française, celle du féminisme matérialiste. Ce choix se justifie doublement. Comme nous l'avons vu précédemment, du fait du renouveau de la sociologie de l'éducation dans les années 1960, le tournant dans l'appréhension de l'éducation doit énormément à cette discipline. Elle nourrit

de près ou de loin toutes les réflexions de l'époque sur le sujet, et imprègne aussi bien le discours scientifique que le discours militant et la pensée commune. Or, comme nous l'avons évoqué, la divergence entre les tendances féministes des années 1970 est également d'ordre disciplinaire, et le féminisme « égalitaire » matérialiste est fondamentalement sociologique, tandis que le féminisme « différencialiste » a plutôt investi la littérature et la psychanalyse[1]. La première mouvance va assez loin dans la théorisation sociologique – notamment par la création en 1977 d'une revue féministe spécifiquement consacrée à la théorie, intitulée *Questions féministes* – ce qui la rend particulièrement intéressante pour notre travail[2]. Deuxièmement, il s'avère que le féminisme matérialiste partage avec la sociologie critique de l'éducation un certain nombre de parti pris épistémologiques, en particulier l'approche héritée de Karl Marx qui considère que la société est faite de « rapports sociaux », compris comme tensions qui la traversent et qui créent des groupes antagoniques. Or, ce modèle est très différent de celui qui informait les réflexions des féministes de la première vague. Il conduit à penser l'injustice faite aux femmes d'une façon nouvelle ; ce bouleversement a un impact sur le statut de l'éducation, que ce soit dans l'explication de l'injustice comme dans la lutte contre celle-ci. En visant *in fine* le changement de statut de l'éducation, nous préciserons donc en quoi consiste ce « changement de paradigme », que l'historiographie du féminisme a qualifié de « radicalisation », de passage d'une pensée de l'égalité à une pensée de la libération[3], de l'intégration à l'autonomie[4].

Cette double inscription du féminisme matérialiste, dans *la* sociologie en général et dans *une* sociologie en particulier, correspond à deux engagements épistémologiques et politiques qui sont liés. Faire de la « condition féminine » une question sociologique est, en soi, un parti pris ; celui-ci est redoublé par le choix d'un certain paradigme sociologique. La première résolution permet « de rester dans le terrain que les premières féministes ont conquis *contre l'idéologie naturaliste*[5] », ce qui est qualifié de « préalable » pour la pensée féministe dans la présentation de la revue *Questions féministes* parue dans le premier numéro. Autrement dit, il

[1] Pour une analyse des préceptes éducatifs de cette mouvance, nous renvoyons au travail de Martine Chaponnière (CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*). Globalement, il s'agit d'une « herméneutique du retour », où il faut retrouver un féminin perdu et corrompu par le patriarcat (en un sens donc relativement proche de ce qu'on a pu analyser pour la première vague, dans laquelle il s'agissait de retrouver la « vraie » nature féminine).
[2] Ses principales théoriciennes en France sont Christine Delphy, Colette Guillaumin et Nicole-Claude Mathieu.
[3] MALBOIS F., « Les paradigmes de l'égalité/différence et du sexe/genre : ou les deux réponses du féminisme occidental à l'énigme de la "différence des sexes" », *op. cit.*
[4] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 282.
[5] COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », *op. cit.*, p. 27.

s'agit « De refuser résolument d'interroger, de construire, de projeter une idée de "La Femme" en dehors de la société[1] ». Or, bien que la sociologie prenne en compte la variable de sexe avant la deuxième vague, les féministes constatent que ces approches échouent à proposer une conceptualisation *proprement sociologique* de celle-ci.

C'est ce qu'explique Nicole-Claude Mathieu dans un article paru initialement en 1971 et intitulé « Notes pour une définition sociologique des catégories de sexe[2] ». En effet, elle relève qu'autant la classe et/ou la catégorie socio-économique possèdent une « signification et une pertinence sociologique » dans ces études, autant « la rigueur de la définition sociologique[3] » n'est pas aussi forte pour le sexe au moment où elle écrit. Elle affirme que « l'ambiguïté entre sociologique et biologique demeure pour les catégories d'âge et de sexe », quoiqu'elle soit moins forte pour la première, puisque la plupart des études sur les catégories d'âge « ont choisi un objet *dans son existence sociale*, s'attachent aux valeurs et comportements *sociaux* qui caractérisent cet objet en les expliquant par des facteurs ou des situations *sociologiques*[4] », ce qui n'est pas le cas pour la catégorie de sexe. Seule la sociologie de la famille analyse alors le rapport différentiel entre les sexes comme une expression sociale ; quand il s'agit de décrire les autres sphères, Nicole-Claude Mathieu remarque que deux directions ont jusqu'alors été empruntées. L'une consiste à mener des études qui prétendent étudier un processus humain dans sa généralité où l'humain se confond implicitement avec le masculin, et l'autre est celle des recherches qui font de la spécification du sexe dans un problème l'objet de leur discours, sachant qu'il s'agit toujours des femmes (les femmes et la politique, les femmes dans le monde du travail…). Si le biais de la première approche est évident, le caractère problématique de la seconde vient du fait qu'elle fait des femmes un « cas particulier », ce traitement reflétant lui-même des représentations sociales, reprises par conséquent de façon acritique par ces recherches. Or, pour aller au bout de l'analyse proprement sociologique, il conviendrait de montrer que « toute spécificité d'une catégorie renvoie à la spécificité de l'autre[5] ». Autrement dit, que le féminin n'est tel qu'en vertu du masculin, et inversement, et qu'ils ne se distinguent pas comme le générique se distingue du spécifique. De même que la sociologie des classes sociales se fonde sur une problématique de l'interdépendance des classes, celles-ci étant considérées depuis Karl Marx « comme des parties organiquement liées d'un même phénomène total, et non définissables

[1] *Ibid.*
[2] MATHIEU N.-C., *L'Anatomie politique*, Donnemarie-Dontilly, France, Éditions iXe, 2013.
[3] *Ibid.*, p. 20.
[4] *Ibid.*, p. 21.
[5] *Ibid.*, p. 37.

l'une sans l'autre[1] » il devrait en être de même pour les sexes. Tant que cela n'est pas fait, tant que les implications sociologiques du sexe conçu sur le modèle de la classe ne sont pas pensées, « il n'existe pas de domaine constitué de la sociologie ayant pour objet les catégories de sexe. Il n'existe pas de sociologie des sexes[2] ».

Ce passage d'une sociologie « des femmes » à une sociologie « des sexes » a des implications épistémologiques et politiques et peut être comparé, d'après Nicole-Claude Mathieu, à ce qui s'est passé historiquement pour les classes sociales, à savoir

> deux mouvements parallèles : d'une part, sur le plan de l'analyse, le passage de la description de « conditions de vie » des ouvriers – et d'eux seuls – (Villermé, Le Play) à l'analyse marxienne du *rapport* de classe prolétariat-bourgeoisie ; d'autre part, sur le plan des faits, le passage progressif de l'association des ouvriers en simples sociétés de secours mutuel à des associations plus politisées pour aboutir aux syndicats, expression de l'organisation de la classe ouvrière en tant que groupe conscient de *lui-même*[3].

Le féminisme matérialiste réalise précisément ces deux ambitions, en théorisant les rapports sociaux de sexe et en participant au féminisme comme mouvement politique.

…et matérialiste

Comme cela a été précédemment évoqué, le passage de la première à la deuxième vague est qualifié par endroits de « radicalisation ». Le radicalisme politique dont il est question ici est intimement lié aux choix épistémologiques évoqués ci-dessus. Il importe de ne pas le confondre avec ce qui était caractérisé par les historien·ne·s comme « tendance radicale » de la première vague[4], ni avec ce qui est qualifié de « féminisme radical » outre-Atlantique[5], nous y reviendrons dans la deuxième partie. Lorena Parini décrit le féminisme radical comme une conception des rapports entre femmes et hommes née d'un dialogue critique entre

---

[1] *Ibid.*, p. 23.
[2] *Ibid.*, p. 29.
[3] *Ibid.*, p. 38-39.
[4] À l'exception peut-être de Madeleine Pelletier, qui mérite sous plusieurs aspects qu'on la qualifie de visionnaire et radicale, de visionnaire car déjà radicale. Ce n'est ainsi pas un hasard si un certain nombre de ses combats – le droit à l'avortement par exemple – préfigurent ceux de la deuxième vague.
[5] Les tendances féministes états-uniennes ne sont pas identiques aux tendances françaises ; ainsi, un même terme, tel que « radical », peut renvoyer à des modèles très différents (à tel point qu'il faut réitérer une typologie au sein de la tendance radicale, par exemple entre « radical matérialiste », « radical de la spécificité », « radical lesbien » [DESCARRIES-BELANGER F. et S. ROY, *Le mouvement des femmes et ses courants de pensée*, *op. cit.*]). De plus, les typologies états-uniennes tendent, par un effet d'optique dans lequel l'éloignement homogénéise l'autre, à confondre des mouvances très différentes sous un même titre de « *French Feminism* ». Pour un exemple de cela, voir les pages d'Alison Jaggar sur le féminisme radical et sur les « *French radical feminists* » (JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 98.) Pour une critique de cette homogénéisation, voir l'article de Christine Delphy « L'invention du *French Feminism* : une démarche essentielle » (DELPHY C., « L'invention du *French Feminism* : une démarche essentielle », *op. cit.*)

libéralisme, marxisme et féminisme. « Il remet en cause les structures et les fonctionnements sociaux d'une manière plus fondamentale que ne le fait l'approche libérale[1] », approche « trop superficielle » qui occultait les relations de pouvoir entre les sexes. C'est la raison pour laquelle (nous soulignons) « pour les féministes radicales il n'est pas question de se satisfaire d'*aménagement formels* pour atténuer les disparités les plus criantes entre les sexes, mais il est nécessaire de procéder à une *révolution profonde* de la culture patriarcale[2] ». L'historiographie souligne donc la différence entre cette approche et celle du féminisme réformiste ou féminisme libéral – majoritaire lors de la première vague – qui consiste à faire une place aux femmes (en particulier par leur accès aux mêmes droits qu'aux hommes) dans une société dont on ne bouleverse pas l'organisation.

Le radicalisme est donc intimement lié à la pensée d'un *système* : il « part du constat de (et d'une lutte politique contre) une oppression des femmes par le système social patriarcal[3] » peut-on lire au début du premier numéro de *Questions féministes*. Au-delà de cette idée de système, le terme « patriarcat » n'a pas de définition stricte, puisqu'il circule dans des paradigmes très différents[4]. Toutefois, il est possible de le préciser si l'on s'en tient à l'un d'entre eux ; à quoi cette notion renvoie-t-elle alors dans la pensée féministe matérialiste ?

Au moment où Christine Delphy cherche à penser « l'ennemi principal » en 1970, l' « orthodoxie de gauche[5] » comprend l'oppression spécifique des femmes de la façon suivante : elle a pour lieu la famille et est de nature idéologique contrairement à l'exploitation capitaliste, de nature économique, et dont le lieu est le travail salarié. De plus, le capitalisme étant créateur de la famille, l'oppression des femmes est vue comme une conséquence secondaire de la lutte des classes[6]. Or, le travail de Christine Delphy va précisément consister à montrer que le patriarcat, compris comme système de subordination des femmes aux hommes, est non seulement une oppression qui est spécifique, mais qui a également une *base économique*[7]. Pour ce faire, il faut reconnaître la nature économique de la famille[8], et, par

[1] PARINI L., *Le système de genre*, *op. cit.*, p. 84.
[2] *Ibid.*, p. 86.
[3] COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », *op. cit.*, p. 25.
[4] DELPHY C., « Article "Théories du patriarcat" », *op. cit.*
[5] DELPHY C., « L'invention du *French Feminism* : une démarche essentielle », *op. cit.*, p. 60.
[6] DELPHY C., *L'Ennemi principal 1. Économie politique du patriarcat*, *op. cit.*, p. 34.
[7] Dans la tradition marxiste, toute catégorie sociale a une base matérielle ; l'oppression des femmes ne peut donc pas être due à des causes seulement idéologiques si on suit ce principe (or, Christine Delphy note que dans les sociétés non capitalistes, cette oppression subsiste ; elle ne peut subsister sans base matérielle, sa base est donc autre chose que l'exploitation capitaliste).
[8] DELPHY C., *L'Ennemi principal 1. Économie politique du patriarcat*, *op. cit.*, p. 9.

conséquent, ne pas considérer que l'économie est consubstantielle au le marché. Néanmoins, le rapprochement de ces deux notions reste alors « incongru et presque obscène[1] » bien que selon l'étymologie, l' « économie domestique » soit une tautologie. L'intérêt de Christine Delphy pour la famille venait du fait qu'elle était en quête (nous soulignons) d'une « base matérielle, c'est-à-dire d'exploitation du travail, *qui soit commune à l'ensemble des femmes*[2] ». Quelle est alors cette « base matérielle » du patriarcat ? L'exploitation économique commune aux femmes que ne subissent pas les hommes est « la production de services domestiques[3] sur le mode *gratuit*[4] » : travail effectué à des fins non marchandes (ménage, élevage des enfants…) et marchandes (contribution à l'activité économique du conjoint, par exemple dans l'agriculture). La classe des hommes en bénéficie, ce qui fait que les hommes et les femmes sont deux groupes d'intérêts opposés. Les hommes et les femmes salariées subissent une exploitation économique commune dans les rapports de production capitaliste, mais l'ensemble des femmes subit une exploitation économique commune que ne subissent pas les hommes. Le patriarcat n'est donc pas réductible au capitalisme[5] : distinct du mode de production capitaliste, se trouve le « mode de production domestique » d'après Christine Delphy. Le premier n'est ni le seul mode de production, ni prééminent par rapport aux autres[6].

Expliquant ce qui l'a poussée à se tourner vers la famille avec ce regard neuf, la sociologue affirme que c'est notamment parce que cela correspondait à l'esprit du féminisme des années 1970, qui, contrairement à celui de la première vague, cherchait ailleurs que dans les droits formels et dans le travail salarié les réponses à ses questions. L'analyse de Christine Delphy est donc l'une des façons de théoriser l'idée portée par la deuxième vague selon laquelle « le privé est politique » : reconnaître le travail effectué dans la sphère privée comme un travail, et ainsi, ne plus le soustraire aux grilles d'analyse politiques. « Désunir » la sphère privée en reconnaissant qu'elle est traversée par des intérêts opposés et des rapports de pouvoir est un geste radical, puisqu'il s'oppose aux représentations très ancrées de la famille « comme un lieu de protection, d'amour et de communauté d'intérêt[7] » représentations renforcées par ailleurs par la fiscalité, les statistiques et les politiques sociales. Il s'agit

[1] *Ibid.*, p. 11.
[2] DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 57.
[3] Il importe de ne pas confondre travail ménager et travail domestique (DELPHY C., *L'Ennemi principal 1. Économie politique du patriarcat*, *op. cit.*, p. 57.) : le premier est un cas particulier du second .
[4] COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », *op. cit.*, p. 28.
[5] La détermination des relations entre capitalisme et patriarcat est sujette à discussion au sein même du féminisme matérialiste.
[6] DELPHY C., *L'Ennemi principal 1. Économie politique du patriarcat*, *op. cit.*, p. 25.
[7] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 176.

d'introduire du politique, c'est-à-dire un des rapports sociaux susceptibles de changement dans un espace qui relevait jusque-là de la morale, voire du « naturel ». Comme l'écrit la sociologue féministe matérialiste Danièle Kergoat,

> il devient alors collectivement « évident » qu'une énorme masse de travail est effectuée gratuitement par les femmes, que ce travail est invisible, qu'il est réalisé non pas pour soi mais pour d'autres et toujours au nom de la nature, de l'amour ou du devoir maternel[1].

Ainsi, le féminisme matérialiste se fonde sur les principes du marxisme, mais le « rectifie » pour comprendre les rapports sociaux de sexe. Il importe d'insister sur le fait que le choix de ces derniers se justifie à la fois épistémologiquement et politiquement. L'ambition d'une lutte contre l'essentialisme et le naturalisme comme « préalable » au féminisme serait portée au mieux par ce modèle, d'après Christine Delphy :

> C'est en tant qu'elle privilégie l'histoire, le construit social, l'arbitraire de la culture par rapport à la nature, que je considère l'axiomatique marxiste. Elle me paraît préfigurer et annoncer les écoles que l'on appelle aux États-Unis « constructivisme social », dans lesquelles je me reconnais. […] le *concept* de classe est le seul à ma connaissance qui réponde au moins partiellement aux exigences d'une explication sociale. […] En effet, le terme « groupes » ne dit rien sur leur mode de constitution. On peut penser que ces groupes – le dominant et le dominé – ont chacun une origine *sui generis* : qu'existant déjà, ils entrent ensuite en rapport, un rapport qui, dans un troisième temps, devient caractérisé par la domination. Or que dit à ce sujet le concept de classe ? Il inverse ce schéma : il dit que l'on ne peut pas considérer chaque groupe séparément de l'autre, puisqu'ils sont unis par un rapport de domination, ni même les considérer ensemble mais indépendamment de ce rapport. Caractérisant ce rapport comme un rapport d'exploitation économique, le concept de classe met en outre la domination sociale au cœur de l'explication. On peut discuter des mobiles (l'exploitation économique) attribués à cette domination, on peut même les contester ou les changer sans qu'il soit besoin de changer le schéma fondamental[2].

Cette notion de « domination » nous semble centrale pour comprendre le féminisme des années 1970, parce qu'elle contient cette idée de « système » qui caractérise la nouvelle approche de la deuxième vague. Ce « schéma fondamental » décrit par Christine Delphy est en effet à la fois largement partagé par les militant·e·s et les théoricien·ne·s issu·e·s du nouveau mouvement et relativement spécifique[3] à celui-ci. Que l'usage de la notion de « domination » mette l'accent sur le matériel (comme le féminisme matérialiste) ou sur le symbolique[4], l'une de ses caractéristiques est qu'elle dénote la dimension structurelle et organisée de l'injustice et qu'elle tend à mettre l'accent sur « la reproduction et la

[1] KERGOAT D., « Article "Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe" », *op. cit.*, p. 37.
[2] DELPHY C., *L'Ennemi principal 1. Économie politique du patriarcat*, *op. cit.*, p. 29-30.
[3] Nous nuançons car, comme nous l'avons vu, l'influence de Karl Marx est déjà présente chez certain·e·s féministes de la première vague, notamment parmi les proches des socialistes. Cependant, la réappropriation va ici beaucoup plus loin.
[4] L'analyse de Pierre Bourdieu, par exemple, se concentre sur la domination symbolique et culturelle (BOURDIEU P., *La Domination masculine*, Paris, France, Seuil, 1998.)

reconstitution des structures de domination existantes aux dépens des transformations et destructions[1] » en privilégiant une échelle macro. La perspective épistémologique de la sociologie de Christine Delphy implique ainsi d'étudier « non pas les manifestations de forme, qui varient de décennie en décennie – quoi qu'elles soient bien plus stables qu'on ne le pense ; mais les structures, qui n'évoluent que sur des périodes longues[2] ». Comme nous l'avons relevé pour la sociologie critique de l'éducation, ce choix méthodologique a des implications pratiques. La grille de lecture libérale de la première vague, qui partait des individus pour envisager les transformations, est donc bouleversée. Si le progrès radical n'est pas le progrès libéral, quelles sont les implications de ce renversement pour l'éducation ? L'éducation peut-elle jouer un rôle émancipateur dans un féminisme *radical* ? Avant de répondre à cette question, il faut déterminer la place qu'elle occupe dans une pensée qui considère la société au prisme de la domination.

Le fait que l'éducation ait été un lieu d'investissement privilégié des réflexions féministes de la première vague est directement lié à l'inspiration majoritairement « libérale » ou « réformiste » de ce courant. Le paradigme libéral conçoit la justice comme une égalité d'accès à certaines ressources[3] – l'éducation est l'une de ces ressources, et peut-être la plus importante, puisqu'elle est ce par quoi tou·te·s deviendraient les individus autonomes et rationnels qui composent la société libérale[4]. Or, le modèle qui va se développer avec la deuxième vague pour nommer et rendre intelligible l'injustice faite aux femmes n'est plus un modèle libéral, c'est une théorie de la *domination*. Là encore, le féminisme s'inscrit dans un tournant qui le dépasse ; la réflexion sur les « rapports de domination » est commune à tous les « mouvements d'émancipation » des années 1960[5]. Il ne va alors pas de soi que l'éducation reste un sujet privilégié pour le féminisme dans ce nouveau paradigme. Compte tenu de ce que nous avons relevé précédemment sur les conséquences « démobilisatrices » de la sociologie critique de l'éducation, on peut à juste titre envisager le phénomène opposé. Cela est d'autant plus probable que, comme nous l'avons vu, le féminisme radical partage un certain nombre de concepts avec cette sociologie, et en particulier cette notion de domination. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'analyser cette dernière plus avant.

---

[1] RIVIERE C., « Article "Domination" », *Encyclopædia Universalis*, 2014, p. En ligne.
[2] DELPHY C., *L'Ennemi principal 1. Économie politique du patriarcat*, *op. cit.*, p. 7.
[3] La façon dont est défini « l'accès égal » (non empêchement, égalité des chances…) ainsi que les ressources (juridiques, matérielles…) varie selon les théoricien·ne·s.
[4] JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 37.
[5] APFELBAUM E., « Article "Domination" », H.S. HIRATA, F. LABORIE, H. LE DOARE et D. SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2004, p. 45.

La notion de domination est loin d'être univoque, et diverses interprétations s'affrontent, y compris lorsqu'elle est utilisée pour désigner spécifiquement la domination masculine. Il arrive que celle-ci soit utilisée comme un terme générique synonyme d' « injustice faite aux femmes en tant que femmes », tandis que certain·e·s théoricien·ne·s l'emploient spécifiquement comme une certaine façon d'interpréter cette injustice, à distinguer d'autres modèles. Dans ce deuxième cas, des divergences sur la nature de cette domination existent : en particulier quant à savoir si celle-ci est d'abord d'ordre matériel ou symbolique[1]. On peut ainsi affirmer, avec Claude Gautier[2], que la domination est un concept politique « essentiellement contesté », selon la définition proposée par Walter Bryce Gallie[3].

Christine Delphy note que les termes « patriarcat », « domination masculine » et « oppression des femmes » sont « quasi-synonymes[4] », à ceci près que la notion de « patriarcat » porte avec elle les débats sur l'articulation avec le capitalisme. Ces termes, de même que « genre » et « rapports sociaux de sexe » ont « la même prétention à la généralité » et « la même dénotation d'organisation ne devant rien au hasard[5] ». Ils s'opposeraient ainsi à « sexisme » ou « machisme » qui « dénotent plutôt le niveau des attitudes et/ou des relations interindividuelles[6] » – mais cela ne semble pas être toujours le cas[7]. Nous reviendrons sur cette interprétation de la notion de « genre » comme synonyme de « rapports sociaux de sexe » qui, en plus de n'avoir pas été immédiate[8], est contestée[9]. Notre objet ici est de considérer la notion de domination dans sa spécificité (comme *une* façon de décrire et de lutter contre une injustice) et d'en dégager des traits saillants afin de déterminer ce qu'un tel modèle fait de l'éducation, le statut qu'il lui attribue, tant dans la description de l'injustice que dans la vision prospective de lutte contre celle-ci. Autrement dit, il s'agit de voir ce que le prisme de la domination fait de l'éducation. Nous décomposons ici ce prisme afin de déterminer les différents aspects sous lesquels il défait la conception libérale de l'éducation, en particulier dans son individualisme, qui est lui-même soutenu par un universalisme et un idéalisme.

---

[1] BOURDIEU P., *La Domination masculine*, *op. cit.* ; DELPHY C., « Article "Théories du patriarcat" », *op. cit.*
[2] GAUTIER C., « La domination en sociologie n'est-elle qu'une fiction ? », *Actuel Marx*, 2011, n° 49, p. 32.
[3] GALLIE W.B., « Essentially Contested Concepts », *op. cit.*
[4] DELPHY C., « Article "Théories du patriarcat" », *op. cit.*, p. 157.
[5] *Ibid.*, p. 159.
[6] *Ibid.*
[7] MOSCONI N., « Mai 68 : le féminisme de la "deuxième vague" et l'analyse du sexisme en éducation », *op. cit.*, p. 129.
[8] FASSIN É., « L'Empire du genre », *op. cit.*
[9] BOURCIER M.-H. et A. MOLINER, *Le féminisme*, *op. cit.*

3. Est-ce la socialisation qui fait la domination ou la domination qui fait la socialisation ?

Une mise en question de l'universel

Les théories de la domination, dans leur mise en question des modèles d'inspiration libérale, consistent d'abord en une critique fondamentale de l'universel[1]. En effet, la domination est avant tout une *relation* entre deux groupes qui « impose contraintes, assujettissement, et servitude[2] » à celles et ceux qui la subissent. Celle-ci produit une dissymétrie structurelle qui est « à la fois l'effet et le garant de la domination[3] ». Autrement dit, entre ces deux groupes (nous soulignons) « L'un se pose comme le représentant de la totalité et le seul dépositaire de valeurs et de normes sociales imposées comme universelles *parce que* celles de l'autre sont explicitement désignées comme particulières[4] ». Ce qui se présente comme universel n'est en réalité que l'ensemble des caractéristiques et valeurs des dominant·e·s, et c'est au nom de la « particularité » des « autres » que « le groupe dominant exerce sur lui un contrôle constant, s'arroge les droits en fixant les limites des droits de l'autre[5] ». En se posant comme représentant de l'universel, le groupe dominant fait de l'autre un « cas particulier » et l'invisibilise. De façon générale, ce passage à un paradigme de la domination participe d'une mise en question d' « un ensemble de récits bien établis sur le passage à la modernité politique, tels qu'ils avaient été formulés par la philosophie et la théorie politiques classiques » et qui permet d'expliquer l'un de ses « paradoxes », à savoir le développement d'une « philosophie des libertés et des droits universels qui ne s'adressent en réalité qu'au sexe masculin[6] ». Toutefois, si les « luttes d'intégration à forme juridique » se sont avérées insuffisantes, elles étaient néanmoins nécessaires : elles sont une *étape* pour les luttes ultérieures – elles permettent une « prise de conscience du caractère politique de la situation des dominés », elles sont une « démonstration d'existence auprès des dominants » et ont des « *intérêts pratiques réels*[7] » permis par l'application de ce qui avait été obtenu.

Dans un modèle de la domination, la conception de l'éducation comme voie suprême par laquelle tous les individus peuvent indifféremment accéder à l'universel ne « tient » donc

---

[1] La critique des droits de l'homme formulée par Karl Marx étant, à cet égard, fondatrice (MARX K. et B. BAUER, *La Question juive*, Paris, France, Union générale d'éditions, 1970.)
[2] APFELBAUM E., « Article "Domination" », *op. cit.*, p. 44.
[3] *Ibid.*
[4] *Ibid.*, p. 44-45.
[5] *Ibid.*, p. 45.
[6] PARINI L., « Article "Domination/Pouvoir" », *op. cit.*, p. 182.
[7] GUILLAUMIN C., « Question de différence (Questions féministes n°6) », *op. cit.*, p. 673.

plus. Si ce qui est présenté comme « universel » ne peut exister qu'en vertu d'un « autre », particularisé et minorisé, alors tout le monde ne peut, en réalité, accéder à l'« universel ». Christine Delphy formule cette impossibilité à partir des paradoxes engendrés par l'idée d'égalité :

> si les femmes étaient les égales des hommes, les hommes ne seraient plus les égaux d'eux-mêmes : pourquoi les femmes ressembleraient-elles à ce que les hommes auraient cessé d'être ? Car si on définit les hommes dans la problématique du genre, ils sont d'abord et avant tout des dominants ; leur ressembler, ce serait être dominantes aussi, mais ceci est une contradiction dans les termes. Si, dans un couple collectif constitué de dominants et de dominés, on supprime l'une des catégories, que ce soit celle des dominants ou des dominés d'ailleurs, on supprime *ipso facto* la domination, et on supprime donc l'autre catégorie du couple ou, pour le dire autrement : pour être dominant, il faut avoir quelqu'un à dominer ; et on ne peut pas plus concevoir une société où tout le monde serait « dominant » qu'une société où tout le monde serait « le plus riche[1] ».

Si l'on reprend les analyses précédentes au sujet de la mixité, il est vrai que la désillusion qui frappe les féministes sur ce projet précis tient au caractère prétendument universel d'un modèle qui, une fois qu'il a intégré les populations de filles et de garçons, s'avère en réalité « masculin ». Geneviève Fraisse, cherchant à évaluer la nécessité et les limites des luttes passées affirme que pour les militant·e·s de la première vague « la mixité apparaît comme une revendication maximale […] devant le retard de l'éducation des filles, il est tellement important d'exiger leur intégration au monde masculin que ce n'est pas le moment de s'attarder sur la spécificité de cette éducation[2] ». En réalité, il y a fort à penser que du fait de l'inspiration profondément libérale des féministes du début du siècle, cette éducation des garçons ne leur apparaisse jamais comme « spécifique » (sauf dans quelques rares cas, comme cela a été vu à propos de l'éducation sexuelle), puisqu'un tel jugement suppose une vision du système où « l'universel » n'est tel qu'en raison du « particulier » et inversement. Si on reformule l'ambition libérale dans les termes de la domination, on peut alors considérer que pour la génération féministe précédente « l'émancipation passe par la conformité au monde de l'oppresseur, qu'il s'agisse du vote, de l'accès aux professions libérales ou de l'éducation[3] ». Mais une fois chaussées les lunettes de la domination pour comprendre l'injustice faite aux femmes, et une fois que la recherche de « conformité au monde de l'oppresseur » n'apparaît plus comme une solution valable ou même réalisable, que faire ? Les féministes matérialistes le répètent : elles s'opposent aux différencialistes, mais « Cela ne signifie pas que "nous voulons devenir des hommes", car dans le même temps que

[1] DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 255.
[2] FRAISSE G., « La petite fille, sa mère et son institutrice (Les femmes et l'école au XIXe siècle) », *op. cit.*, p.1965.
[3] *Ibid.*

nous détruisons l'idée de "La Femme", nous détruisons aussi l'idée d'"Homme[1]" ». Puisque « égalité-avec-l'oppresseur est une contradiction dans les termes[2] », il n'est pas possible de raisonner sur les valeurs, les caractéristiques et les différences tant que celles-ci sont hiérarchiques. Tant que cette hiérarchie n'est pas abolie, il est impossible d'envisager une universalité réelle.

Socialisation et intériorisation de la domination

Un autre élément clef dans la définition de la domination est qu'elle n'est pas seulement une distribution asymétrique des positions sociales : elle contient un mécanisme de légitimation de cette distribution. Max Weber est l'un des premiers à avoir cherché à décrire cet aspect systématiquement, pour lequel il produit une typologie. Il distingue la légitimité des coutumes et de la tradition, la légitimité légale et la légitimité personnelle du chef, charismatique[3]. L'idée principale est « que la domination n'est pas une pure contrainte mais qu'elle implique toujours un degré de légitimité qui permet aux dominés de l'accepter[4] ». Elle permet de distinguer « puissance » et « domination » : si la première est la capacité à se faire obéir, la seconde renvoie à une certaine « docilité[5] », une part de consentement des dominé·e·s[6]. On retrouve ici une certaine interprétation[7] de l'idéologie dans le marxisme selon laquelle « les représentations sociales (ou plus généralement ce qui relève du symbolique) sont des légitimations [des] rapports matériels[8] » : ainsi, l'idéologie n'est pas « autonome », elle est un « effet », elle est « la forme mentale que prennent certains rapports sociaux déterminés[9] ». Il importe de souligner que la croyance en la légitimité du dominant « ne comporte pas seulement un contenu, disons un contenu de croyance, elle est encore un

---

[1] COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », *op. cit.*, p. 27.
[2] *Ibid.*, p. 35.
[3] WEBER M., *Économie et société*, Paris, France, Pocket, 2003.
[4] PARINI L., « Article "Domination/Pouvoir" », *op. cit.*, p. 181.
[5] Cette thèse d'une certaine acceptation par les dominé·e·s de la domination est directement liée au fait que ce n'est pas l'échelle et la perspective des acteurs/rices individuel·le·s qui sont prises comme point de départ. Cette méthode et l'idée même de domination ont notamment été mises en cause par les sociologies dites « de la critique », cette mise en cause s'accompagnant d'un certain nombre de problèmes quant à la pensée du changement et de l'émancipation (GAUTIER C., « La domination en sociologie n'est-elle qu'une fiction ? », *op. cit.*)
[6] GUILLARME B., « Deux critiques du consentement », *Raisons politiques*, 2012, vol. 2, nº 46, p. 67-78.
[7] GAYOT L., « L'idéologie chez Marx : concept politique ou thème polémique ? », *Supplément internet à Actuel Marx*, 2007, nº 32, p. En ligne.
[8] PARINI L., *Le système de genre*, *op. cit.*, p. 75.
[9] GUILLAUMIN C., « Pratique du pouvoir et idée de nature. L'appropriation des femmes (Questions féministes n°2) », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 2012, p. 157.

processus psychologique d'adhésion, un mécanisme cognitif d'adhésion au contenu de croyance[1] ».

Or, la socialisation, dont l'éducation fait partie, joue un rôle fondamental dans cette légitimation. Il convient de s'arrêter un instant sur cette notion. L'éducation serait la partie « intentionnelle » de la socialisation[2], partie importante donc, mais partie seulement : « le processus de socialisation ne se limite pas à l'effet des pratiques éducatives, c'est-à-dire aux actions explicitement et spécifiquement entreprises[3] » par les éducatrices et les éducateurs. Cela la rend à la fois plus diffuse, omniprésente puisqu'elle « fonctionnerait plus par osmose, par le jeu de l'ensemble des interactions sociales[4] » et moins ponctuelle et localisable (elle se réalise à travers différentes instances : École, Famille, groupe des pairs, médias, milieux professionnels…). Éducation et socialisation peuvent aller dans le même sens ou être en rupture[5], la seconde consistant en une intériorisation des normes sociales, là où la première peut, en droit, invalider ces mêmes normes. Selon les approches sociologiques, l'accent est plus ou moins mis sur la dimension non-consciente du processus. La distinction existe déjà chez Émile Durkheim, qui tend à accorder davantage de place au non-intentionnel : il met à mal « l'hyperconscience » et la « toute-puissance » de l'éducateur, avec l'idée que « "la société" est plus puissante encore » que ce dernier[6]. Ainsi, comme l'explique Muriel Darmon (nous soulignons),

> des normes éducatives s'imposent à chaque époque avec la force du fait social, et prescrivent à chaque génération d'éducateurs la manière dont elle va élever les enfants […] parce que *l'éducation « reproduit » la société mais ne la crée pas*, les éducateurs ne peuvent pas créer chez l'enfant des dispositions qu'ils n'ont pas eux-mêmes et qu'ils n'auraient pas acquises lors de leur propre éducation[7].

Cette idée durkheimienne d'une société qui se conserve par l'intermédiaire de (et parfois malgré) les individus est reprise par la sociologie critique, qui y ajoute que la

---

[1] MESSU M., « Explication sociologique et domination sociale », *SociologieS*, 2012, p. En ligne.
[2] ZAIDMAN C., « Article "Éducation et socialisation" », H.S. HIRATA, F. LABORIE, H. LE DOARE et D. SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2004, p. 49.
[3] DARMON M., *La Socialisation*, *op. cit.*, p. 12.
[4] ZAIDMAN C., « Article "Éducation et socialisation" », *op. cit.*, p. 49.
[5] Recoupant, d'une certaine façon, la distinction entre « fonction officielle » et « fonction cachée » de l'éducation. C'est également ce que permet de penser la notion de « curriculum caché », qui désigne les savoirs, représentations et valeurs acquis à l'école mais qui ne figurent jamais explicitement dans les programmes (PASQUIER G., « Les expériences scolaires de non-mixité », *op. cit.*) Cette notion a été utilisée par bon nombre de féministes pensant l'éducation, en particulier aux États-Unis (MARTIN J.R., « What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? », *Curriculum Inquiry*, 1976, vol. 6, nº 2, p. 135‑151.), nous y reviendrons.
[6] DARMON M., *La Socialisation*, *op. cit.*, p. 16.
[7] *Ibid.*

conservation n'est pas seulement celle de normes et de valeurs communes, mais également celle de rapports différentiels inégalitaires.

C'est notamment ce que cherche à penser Pierre Bourdieu à travers la notion d'*habitus*, qui articule théorie de la socialisation et théorie de l'action. Ce concept, résume Bernard Lahire,

> désigne tout à la fois le produit de conditions récurrentes d'existence (structures structurées) et le principe de toute action future (structures structurantes). L'*habitus*, c'est le social fait corps, le passé qui perdure sous la forme de dispositions (à voir, à sentir, à agir) incorporées et transférables[1].

En tant que principe de sélection et de conservation, il est fondamental dans la reproduction sociale, y compris dans sa dimension « différentielle ». Ainsi, dans *La domination masculine*, Pierre Bourdieu écrit :

> Le *nomos* arbitraire qui institue les deux classes dans l'objectivité ne revêt les apparences d'une loi de la nature […] qu'au terme d'une *somatisation des rapports sociaux de domination* : c'est au prix et au terme d'un formidable travail collectif de socialisation diffuse et continue que les identités distinctives qu'institue l'arbitraire culturel s'incarnent dans des habitus clairement différenciés selon le principe de division dominant et capables de percevoir le monde selon ce principe[2].

La production sociale du corps sexué est le « pense-bête » de la domination masculine[3], ce qu'avait noté en d'autres termes, une dizaine d'années auparavant, Colette Guillaumin[4]. Elle relevait alors un « ensemble de signes considérés comme mineurs par beaucoup » qui « expriment la dépendance des femmes », mais pas seulement puisqu'ils sont

> également et d'abord des moyens techniques de maintenir la domination toujours présente au corps, donc à l'esprit, de celles qui sont dominées. De ne pas leur permettre d'oublier ce qu'elles sont. Plus, de leur fournir à chaque instant un exercice pratique de maintien de l'état de dépendance [pour que] l'identité dépendante se reforme à chaque instant[5].

---

[1] LAHIRE B., « Article "Habitus" », S. MESURE et P. SAVIDAN (dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2006, p. 526.
[2] BOURDIEU P., *La Domination masculine*, *op. cit.*, p. 40-41.
[3] Pour des exemples de corps de femmes comme lieux de domination masculine dans la littérature et les arts, voir DETREZ C. et A. SIMON, *À leur corps défendant. Les femmes à l'épreuve du nouvel ordre moral*, Paris, France, Seuil, 2006, p. 103-109.
[4] Cette remarque est l'occasion de signaler la dimension problématique de *La domination masculine* vis-à-vis des recherches féministes qui l'ont précédé : « D'un côté, ce livre a apporté de la légitimité académique au thème alors que, de l'autre, il a soulevé des critiques principalement sur deux points. Le premier relève du fait que Pierre Bourdieu n'a pas suffisamment discuté les travaux préalables réalisés par les chercheuses féministes […], reproduisant ainsi une sorte de domination masculine dans le champ de la recherche. » (PARINI L., « Article "Domination/Pouvoir" », *op. cit.*, p. 184.) Sur cette question, voir deux textes féministes publiés dans un numéro des *Temps modernes* consacré à Pierre Bourdieu (LOUIS M.-V., « Bourdieu : Défense et illustration de la domination masculine », *Les Temps Modernes*, 1999, nº 604, p. 325-358 ; MATHIEU N.-C., « Bourdieu ou le pouvoir auto-hypnotique de la domination masculine », *Les Temps Modernes*, 1999, nº 604, p. 286-324.)
[5] GUILLAUMIN C., « Question de différence (Questions féministes n°6) », *op. cit.*, p. 671.

Pourquoi les féministes se sont-elles alors attardées aussi longuement sur la mise au jour de la socialisation différentielle ? Pendant la deuxième vague, sont légion les récits militants, mais également les études plus systématiques, qui cherchent à décrire les situations dans laquelle la différence des sexes est (re)produite, en particulier lors de l'enfance et dans la Famille[1]. L'analyse des mécanismes de socialisation a deux effets.

Premièrement, elle révèle une *histoire*, par opposition à une *essence*. La croyance en l'essence repose sur l'inconscience ou l' « oubli » de l'histoire : Pierre Bourdieu définit ainsi l'habitus comme « histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle […] présence agissante de tout le passé dont il est le produit[2] ». L'arbitraire culturel est déguisé en loi de la nature à travers la somatisation. La non-conscience à la fois de l'incorporation mais aussi de l'activation des dispositions[3] fait apparaître ces dernières comme « naturelles » et nécessaires. Or, ce qui se construit dans le temps, ce dont la mise en place peut être observée est contingent et arbitraire : ce n'est plus de l'ordre du « toujours déjà là ». Si la différence des sexes est le résultat d'un processus, alors il n'y a plus d' « éternel féminin », l'ontologie fixiste ne tient pas. Dans une pensée de la domination[4], ces « différences » qui se construisent au cours du temps ne sont pas une polarisation horizontale mais elles sont hiérarchiques ; en ce sens, l'injustice est autant dans l'imposition de normes et de valeurs là où d'autres potentialités sont possibles que dans la mise en place d'un rapport systématique de contrôle d'un groupe sur l'autre : les différences psychologiques qui s'élaborent avec la socialisation expriment « à la fois l'*oppression* d'un sexe par l'autre et l'*exclusion* pour chacun des deux sexes des potentialités attribuées à l'autre[5] ». Deuxièmement, la socialisation n'étant pas un simple « apprentissage » neutre d'une place dans l'espace social mais également une adhésion à celle-ci, la mise en évidence de ses mécanismes sape la légitimation de la domination. Cette légitimation, dans le cas de la domination masculine, prend souvent la forme d'une naturalisation. En « vendant la mèche » de la socialisation différenciée, on montre que le

[1] BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. I.*, *op. cit.* ; FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif (mémoire de maîtrise non publié)*, *op. cit.* ; FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.* ; BELOTTI E.G., *Du côté des petites filles*, *op. cit.* ; COLLECTIF, *Les Temps Modernes n°358. « Petites filles en éducation »*, Paris, France, Presses d'aujourdhui, 1976.
[2] BOURDIEU P., *Le Sens pratique*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1980, p. 94.
[3] DARMON M., *La Socialisation*, *op. cit.*, p. 21.
[4] Il n'en va pas de même dans un modèle « différencialiste ». La socialisation différenciée peut toutefois être critiquée dans une telle tendance en tant qu'elle ne permet pas à la « vraie » féminité de se révéler, en tant qu'elle empêche une nature féminine authentique de s'exprimer.
[5] COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », *op. cit.*, p. 35.

« féminin » et le « masculin » ne *doivent* pas être, doublement : il peut en être autrement, et il serait préférable qu'il en soit autrement.

C'est là une première étape, une étape critique : l'analyse de la socialisation différenciée montre qu'une autre formation est possible et souhaitable. Mais le lieu de la critique doit-il pour autant être également celui de la prescription ? Si ce qui est fait est susceptible d'être défait, rien ne dit que le changement devra être impulsé par la socialisation et l'éducation. En prenant pour objet la socialisation, la sociologie en fait un objet de connaissance, qui est nécessaire à la reconnaissance de la domination comme telle. Cependant, cela ne signifie pas pour autant qu'il peut y avoir « renversement » dans ce même lieu, ce que certain·e·s par exemple qualifient de « prise de conscience[1] ». La place de la socialisation (et donc de l'éducation) dans l'*ordre* de la domination ne permet pas forcément d'en faire un point de départ. C'est d'autant plus douteux que la hiérarchie est antérieure à la division : impossible donc de penser agir sur la division pour affecter la hiérarchie.

La socialisation est-elle première ?

La socialisation primaire[2] est première *chronologiquement*. En cela, elle est fondamentale dans l'incorporation des conditions sociales, elle est un moment clef de l'inscription des structures sociales dans les têtes et dans les corps. Mais considérer qu'elle est le lieu d'une possible « réécriture » de la société sous prétexte qu'elle serait un « point de départ » reviendrait à confondre l'ordre chronologique et l'ordre génétique. Si la société renaît avec la socialisation primaire, il n'en reste pas moins que tout enfant grandit dans une société déjà donnée, le social étant ce qui est toujours « déjà là ».

Les féministes radicales vont plus loin dans le refus d'une conception de la socialisation comme « lieu originel » de la domination (et donc de l'émancipation). Dans un article sur les violences faites aux femmes paru dans le premier numéro de *Questions féministes*, Jalna Hanmer affirme ainsi

> À côté de l'idéologie dominante qui fait croire que les femmes choisissent la soumission et la dépendance, les esprits libéraux admettent qu'il existe depuis l'enfance un conditionnement social différent pour les deux sexes, qui aboutit à la soumission féminine et à l'agressivité masculine. Si ce type d'explication a le mérite de mettre en lumière le rôle de l'idéologie dans le comportement humain et de permettre la description de certains aspects du comportement

[1] BOURDIEU P., *La Domination masculine*, *op. cit.*, p. 62.
[2] BERGER P.L. et T. LUCKMANN, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, France, Armand Colin, 2012.

acquis, il ne suffit pas à rendre compte des structures sociales et des rapports de domination[1].

Il faut « attaquer les racines sociales de la différence[2] » pour impulser le changement, mais la socialisation[3] n'apparaît précisément pas comme l'une de ces « racines », ou, pour reprendre le vocabulaire de Pierre Bourdieu, son « fondement » (nous soulignons) :

> la révolution symbolique qu'appelle le mouvement féministe ne peut se réduire à une simple conversion des consciences et des volontés. Du fait que le fondement de la violence symbolique réside non dans des consciences mystifiées qu'il suffirait d'éclairer mais dans des *dispositions ajustées aux structures de domination dont elles sont le produit*, on ne peut attendre une rupture de la relation de complicité que les victimes de la domination symbolique accordent aux dominants que d'une *transformation radicale des conditions sociales de production des dispositions* qui portent les dominés à prendre sur les dominants et sur eux-mêmes le point de vue même des dominants[4].

Ainsi, si la différence est seconde par rapport à la hiérarchie, si elle en est le résultat, il serait vain de chercher à agir sur la différence – ce en quoi consisterait une démarche éducative. Ce serait par exemple ce qu'envisage Geneviève Fraisse, qui considère que puisque les solutions d'assimilation ont montré qu'elles ne permettaient pas de faire sortir les femmes de leur infériorité, il faut « considérer notre éducation dans cette différence qui nous opprime mais à partir de laquelle nous voulons nous libérer[5] ». Le « caractère fondateur de la hiérarchie, en ce qui concerne les différences[6] » reste valable quand on passe de l'explication de l'injustice aux propositions politiques. L'ordre de l'explication de la domination, dans laquelle la hiérarchie est antérieure à la division doit être respecté pour agir efficacement, quand il s'agit « des désirs pour le futur, des utopies[7] ». Le caractère « dérivé » de la « culture féminine » et de la « culture masculine » rend vaine toute entreprise qui partirait de celles-ci pour abolir la hiérarchie, comme l'explique Christine Delphy :

> dans la tradition sociologique contemporaine […] on considère que l'organisation sociale est première. Ceci implique, en ce qui concerne les valeurs, qu'elles sont, et ne peuvent qu'être, adéquates à l'organisation sociale. Notre société est hiérarchique : qu'en découle-t-il pour ses valeurs ? […] Si l'on pense l'adéquation entre structure sociale et valeurs, alors on doit admettre que ces valeurs sont *hiérarchiques* en général, et que celles des dominés ne le sont pas moins que celles des dominants. […] [L]e masculin et le féminin sont les créations culturelles d'une société fondée, entre autres hiérarchies, sur une hiérarchie de genre. [...] Si l'on suit ce

---

[1] HANMER J., « Violence et contrôle social des femmes (Questions féministes n°1) », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 2012, p. 101.
[2] COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », *op. cit.*, p. 38.
[3] Colette Guillaumin, dont l'approche est matérialiste, montre toutefois que l'apprentissage corporel sexué conduit des jeux de l'enfance à la mise au travail des femmes.
[4] BOURDIEU P., *La Domination masculine*, *op. cit.*, p. 64.
[5] FRAISSE G., « La petite fille, sa mère et son institutrice (Les femmes et l'école au XIXe siècle) », *op. cit.*, p.1965.
[6] DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 249.
[7] *Ibid.*, p. 252.

> paradigme, le changement des statuts respectifs de ces groupes ne peut conduire ni à un alignement de tous les individus sur un seul modèle, ni à un heureux métissage des deux modèles : ces deux hypothèses supposent en effet l'une et l'autre que ces « modèles » existent *sui generis*[1].

Dans cette perspective, l'idée d'une « culture féminine » qu'il s'agirait de valoriser, ou d'un « droit à la différence » est, d'après Colette Guillaumin, une « fuite », un « recul de l'analyse politique » parce que cela revient à appréhender les différences comme des « vertus éternelles isolées de ce qui les a produites » alors qu'une « analyse de la *relation* entre les dominants et les dominés et de la nature de cette relation[2] » montre que ce n'est pas le cas. Les revendications fondées sur une idée de « caractères "propres" à un groupe » se fondent sur une croyance

> en *l'indépendance* des groupes en présence, en leur existence en soi. Existence qui ne devrait rien aux autres groupes, à l'autre groupe. Comme si les groupes des *hommes* et des *femmes* pouvaient exister en soi et présenter une permanence qui leur permette de se définir en dehors de leur relation[3].

Tant que l'organisation sociale est telle que certaines caractéristiques sont considérées comme inférieures du fait du contrôle du groupe qui les possède par le groupe dominant, tout « métissage » est illusoire. Pour que le choix des « potentialités » de chaque individu en soit réellement un, il faut que les différentes caractéristiques cessent d'être toujours déjà hiérarchiques ; et pour qu'une telle hiérarchie disparaisse, c'est l'organisation sociale même qui doit changer[4].

La difficulté est qu'un tel cadre ne permet de penser un changement que par la négative, et non par des visions alternatives positives, qui guideraient notamment l'éducation. Les féministes matérialistes sont conscientes que contrairement au « courant actuel de la "néo-féminité", qui attire beaucoup de femmes par son apparence constructive[5] », elles ne proposent pas de « modèle » idéologique. Elles raisonnent par le refus, la fin d'un système : c'est d'une autre structure socio-économique que découlera une autre culture. Cette dernière

---

[1] *Ibid.*, p. 253-254.

[2] GUILLAUMIN C., « Question de différence (Questions féministes n°6) », *op. cit.*, p. 673.

[3] *Ibid.*, p. 676.

[4] De plus, dans la perspective matérialiste, la croyance en une primauté des modèles idéologiques l'ordre de la domination est un idéalisme. « Contester sur le seul plan idéologique les mentalités et les institutions sexistes, sans fonder cette lutte sur une analyse matérialiste de l'oppression des femmes, est insuffisant. Il faut relier les mentalités, les institutions, les lois sexistes aux structures socio-économiques qui les soutiennent. » (COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », *op. cit.*, p. 29.) En rester à des « considérations symboliques » est une façon de ne pas « aborder les vrais problèmes » (GUILLAUMIN C., « Question de différence (Questions féministes n°6) », *op. cit.*, p. 677.)

[5] COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », *op. cit.*, p. 27.

n'est donc pas visée *directement,* c'est la raison pour laquelle elle n'apparaît pas dans la lunette de la lutte féministe matérialiste. Elle ne peut être imaginée *a priori*. Elle est visée *indirectement* en tant qu'elle sera la conséquence de la destruction des conditions sociales qui produisent les dispositions des dominants et des dominées. Lorsqu'Alison Jaggar cherche à déterminer la conception de la « nature » humaine sous-jacente à ce qu'elle nomme « féminisme socialiste » (et qui semble très proche du féminisme matérialiste analysé ici), et en particulier ce que seraient les femmes dans une société non patriarcale, elle ne peut répondre que par un détour. Puisque les rapports sociaux définissent toute activité d'une femme dans une société donnée, « changer ces rapports revient à changer la nature humaine et donc la nature féminine[1] » affirme-t-elle. Autant dire que ces « natures » sont *radicalement sociales*.

Cette absence d'une projection symbolique positive n'est pas pour autant absence d'utopie : « Est-ce à dire que l'utopie soit à refuser ? Certes non. Les utopies, comme les cris, nous sont nécessaires : elles sont nos mots d'opprimées, notre imagination sociologique. Simplement, l'utopie procède en fait d'une analyse[2] ». Cependant, c'est précisément parce que le changement est radical que l'utopie est d'autant plus difficile à imaginer, n'étant pas un simple brassage des valeurs existantes ou encore la « (re)valorisation » d'un modèle : « Ce que seraient les valeurs, les traits de personnalité des individus, la culture d'une société non-hiérarchique, nous ne le savons pas et nous avons du mal à l'imaginer[3]. » Mais peut-être que cette « peur de l'inconnu […] bride nos élans utopistes[4] » reconnait Christine Delphy. L'approche matérialiste peut en ce sens être qualifiée, pour reprendre l'expression de la philosophe féministe Françoise Collin, de « politique de l'irreprésentable » ; c'est ainsi qu'elle définit le féminisme, « c'est-à-dire sans représentation d'un "modèle[5]" », sans « modèle factuel ou idéologique préalable[6] ». Si « Le symbolique à venir est du domaine de l'inconnu[7] » c'est parce que le projet féministe ne se laisse pas déterminer sans renoncer à s'affirmer, ce qui revient à « faire sa place là où ne lui est réservée aucune place[8] ».

---

[1] JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 130.
[2] COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », *op. cit.*, p. 38.
[3] DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 256.
[4] *Ibid.*
[5] ROCHEFORT F. et D. HAASE-DUBOSC, « Entretien avec Françoise Collin. Philosophe et intellectuelle féministe », *Clio*, 2001, nº 13, p. 195-210 (En ligne).
[6] COLLIN F., « Article "Théories de la différence des sexes" », *op. cit.*, p. 29.
[7] COLLIN F., *Je partirais d'un mot : le champ symbolique*, Villenave-d'Ornon, France, Fus-Art, 1999, p. 19.
[8] COLLIN F., « *Praxis* de la différence : Notes sur le tragique du sujet », *Les Cahiers du GRIF*, 1992, vol. 46, p. 140.

II. Constructivisme et déconditionnement : une éducation négative ?

Dans une perspective radicale, on se trouve donc face à une impossibilité de proposer des modèles *a priori* qui seraient susceptibles d'être visés par une éducation. L'éducation ne permet pas de « sortir » de la domination, d'être le point de départ pour une fuite hors de celle-ci puisque tout idéal individuel visé par elle sera déjà pris dans une organisation sociale qui hiérarchise les différentes caractéristiques. C'est, à l'inverse, le renversement de cette domination qui est la *condition* pour que des individualités réellement diverses puissent se multiplier sans être synonymes d'inégalité. Dans une société patriarcale, l'éducation, en tant qu'elle est une formation à un rôle social particulier (qui devra de toute façon être assumé par quelqu'un), ne ferait que distribuer les individus sur un ordre toujours déjà hiérarchisé, sans entamer cet ordre.

Mais, comme nous l'avons évoqué, si les projets éducatifs positifs et alternatifs sont rares, les critiques quant à l'éducation différenciée des filles et des garçons sont nombreuses. D'abord parce que l'éducation des filles apparaît véritablement comme synonyme de « soumission », de « contrainte » et de « répression[1] » et qu'il n'est pas acceptable de laisser cette situation perdurer. Ensuite, parce que la différenciation de l'éducation selon le sexe prive les filles comme les garçons de possibles lorsque ceux-ci ne sont pas en accord avec les représentations stéréotypées et la distribution binaire des rôles sexuels[2].

Ces critiques conduisent donc à l'élaboration en creux d'une « éducation négative » : le mot d'ordre est de ne pas reproduire ces schémas, à défaut de formuler des normes positives. Il apparaît d'abord que si cette démarche se fonde sur un parti pris constructiviste, celui-ci mérite toutefois d'être qualifié de « modéré » ou de « mixte », puisqu'il conserve une conception de l'individu héritée d'une approche libérale. En effet, il est intéressant de constater que les réflexions féministes sur l'éducation qui invitent au « déconditionnement » ou à la lutte contre les stéréotypes ne peuvent assumer un constructivisme radical. En revanche, et ce sera notre deuxième point ici, la mise en question de la forme de l'éducation (et non seulement de ses contenus) peut s'avérer intéressante pour penser l'émancipation dans une perspective radicale. Ces réflexions, qui portent sur le rôle joué par les relations

---

[1] ZAIDMAN C., « Article "Éducation et socialisation" », *op. cit.*

[2] Ici, le terme « sexuel » ne renvoie pas à la sexualité mais au sexe et/ou à l'identité de genre. L'adjectif « sexuel » peut donc sembler impropre, mais l'expression employée étant « rôle sexuel » et non « rôle sexué », nous la reprenons (INCONNU, *Article « rôles sexuels »*, http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/r%C3%B4les_sexuels/186030.) Il en va de même pour « division sexuelle » du travail, qui est en réalité une division *sexuée* du travail.

interindividuelles dans la domination et l'émancipation peuvent en effet participer à la constitution d'un sujet. Non pas un sujet social de « femme nouvelle », qui trouverait une meilleure place dans la société, mais un sujet politique féministe. Mais, comme nous le verrons enfin, cela n'est possible qu'à la condition de viser un sujet collectif pour la libération et non un sujet individuel déjà libéré.

S'il n'est pas possible d'avoir un modèle *a priori* pour l'éducation dans le modèle féministe matérialiste, n'est-il pas possible, dans une démarche « négative », de se « défaire » de cette formation des filles répressive et restrictive ? Si la socialisation des femmes est une socialisation à la dépendance[1], ne faut-il pas, au moins en procédant par la négative, la refuser, ne pas la reconduire ? Martine Chaponnière affirme que l'entreprise de déconstruction de l'image de la femme des années 1970 n'a pas donné lieu à une reconstruction, que « tout modèle possible vers lequel diriger l'effort éducatif » a été « pulvérisé[2] ». Cependant, elle affirme que la « foi en l'éducation comme facteur de libération[3] » n'a pas disparu entre la première et la deuxième vague. Seulement le « désapprentissage de la féminité » et le « refus de définir un autre "féminin" » ont ouvert « de nouvelles voies éducatives[4] ». Ainsi, compte tenu du « conditionnement négatif des femmes », on pourrait parler (nous soulignons) « plutôt que d'éducation […] de *déconditionnement*, voire de *désapprentissage*[5] ». N'est-ce pas précisément ce que fait Simone de Beauvoir, qui invite à refuser et à s'extraire de « l'éducation traditionnelle qui limite l'activité et l'autonomie des filles[6] » ou encore Elena Gianini Belotti, dans *Du côté des petites filles*, dont le sous-titre est précisément (nous soulignons) « L'influence des *conditionnements* sociaux sur la formation du rôle féminin dans la petite enfance » ? Mais de même que le refus de choisir est, en soi, déjà un choix, le refus d'une éducation est une éducation. En appréhendant négativement le contenu éducatif, on dessine forcément, en creux, quelque chose comme un idéal. Quel est-il, dans ces pensées féministes du déconditionnement ?

Pour répondre à ces questions, nous voudrions revenir un temps sur le texte de Simone de Beauvoir, dont la charge contre l'essentialisme est une pensée de la *construction,* et sur celui d'Elena Gianini Belotti, qui semble viser un *déconditionnemen*t pour les deux sexes.

---

[1] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 282 ; GUILLAUMIN C., « Question de différence (Questions féministes n°6) », *op. cit.*
[2] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 283.
[3] *Ibid.*, p. 286.
[4] *Ibid.*
[5] *Ibid.*, p. 140.
[6] ZAIDMAN C., « Article "Éducation et socialisation" », *op. cit.*, p. 52.

1. Contre l'essentialisme et le nominalisme, « on ne naît pas femme : on le devient »

La célèbre déclaration de Simone de Beauvoir « On ne naît pas femme : on le devient[1] » est souvent mobilisée comme symbole du geste fondateur de l'auteure contre tout essentialisme. Or, si on replace cette affirmation dans le contexte du *Deuxième sexe*, il importe de noter que Simone de Beauvoir se positionne non pas contre *un* parti pris, mais contre deux.

L'ouvrage s'ouvre sur la mise en question de l' « éternel féminin », qui pousse certaines personnes à considérer paradoxalement que « la femme est perdue[2] ». Ce n'est pas de la femelle de l'espèce humaine dont il s'agit, dont personne ne doute de l'existence, et à propos de laquelle il n'y aurait pas de sens à exiger que les femmes soient/restent/deviennent femmes. Il est question d'une essence, la « réalité mystérieuse et menacée qu'est la féminité[3] ». Pour contester l'idée d'une essence féminine, certain·e·s penseuses et penseurs affirment que le mot « femme » n'a « aucun contenu » et que les femmes sont tout simplement des êtres humains. Simone de Beauvoir les qualifie de « nominalistes ». Elle juge cette solution insatisfaisante, tant du point de vue théorique que du point de vue pratique : elle la qualifie donc à la fois de « doctrine un peu courte » et de « fuite inauthentique[4] ».

En effet, contre l'allégation nominaliste, il est facile pour les antiféministes de montrer qu'il y a tout un tas de différences, bien visibles, entre femmes et hommes ; le nominalisme est empiriquement difficilement tenable. Le problème du nominalisme est qu'il nie l'essence en niant les différences et tombe ainsi dans un individualisme abstrait. Or, « tout être humain concret est toujours singulièrement situé », et (nous soulignons) « Refuser les notions d'éternel féminin, d'âme noire, de caractère juif, ce n'est pas nier qu'il y ait *aujourd'hui* des Juifs, des Noirs, des femmes[5] ». C'est cette attention à la situation qui a conduit des commentatrices et des commentateurs à distinguer l'existentialisme beauvoirien de l'existentialisme sartrien. C'est en particulier ce que montre minutieusement Michèle Le Dœuff[6], qui souligne le fait que pour l'existentialisme « volontariste » de Jean-Paul Sartre, une personne qui se considère déterminée socialement est de mauvaise foi, ce qui l'empêche

[1] BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. II.*, *op. cit.*, p. 13.
[2] BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. I.*, *op. cit.*, p. 13.
[3] *Ibid.*, p. 14.
[4] *Ibid.*, p. 15.
[5] *Ibid.*
[6] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*

de penser l'oppression[1]. Tout l'effort de Simone de Beauvoir consiste donc à nier l'essence tout en reconnaissant les différences. Avancer qu'il n'y a rien sous le mot « femme » empêche de se demander si, bien qu'il n'y ait pas d'essence féminine, il n'y a pas quelque chose comme un groupe « femmes » avec des caractéristiques en commun. Soutenir que les différences ne découlent pas d'une essence et qu'elles ne sont donc pas éternelles et statiques, c'est une chose. Prétendre qu'elles n'existent pas en est une autre :

> il suffit de se promener les yeux ouverts pour constater que l'humanité se partage en deux catégories d'individus dont les vêtements, le visage, le corps, les sourires, la démarche, les intérêts, les occupations, sont manifestement différentes : peut-être sont-elles destinées à disparaître. Ce qui est certain c'est que pour l'instant elles existent avec une éclatante évidence[2].

Simone de Beauvoir ouvre ainsi une brèche[3], en distinguant essence (statisme et nécessité) et différence, les différences pouvant être provisoires. Elle ne trace pas seulement une ligne théorique, mais également une ligne pratique. Car le nominalisme est une forme d'inauthenticité et de « mauvaise foi ». Ce qu'elle désigne à travers ce vocabulaire existentialiste est une forme de déni de la réalité qui serait confondu avec l'exercice d'une liberté. Reconnaître l'injustice faite aux femmes quand on est une femme, c'est d'abord reconnaître un rétrécissement de ses propres possibles ; ne pas le reconnaître est une façon de chercher davantage de liberté dans un mensonge à soi. Cela revient à s'excepter de la situation, à « se situer par-delà son sexe[4] ». Or, reconnaître l'injustice est la première étape d'une libération authentique. En effet, dans un langage existentialiste, on peut dire que l'exercice de la liberté suppose de reconnaître la réalité telle qu'elle est pour la néantiser (et non la nier), c'est-à-dire la refuser, la considérer comme insatisfaisante, pour ensuite intervenir sur elle. L'action suppose à la fois de reconnaître la différence et de refuser l'essence : pour envisager le changement, il faut partir de l'idée qu'il y a quelque chose à changer. C'est-à-dire qu'il y a des différences qui font que les femmes ne sont pas déjà « des êtres humains comme les autres », contrairement à ce que soutiennent les nominalistes, mais également, que ces différences ne sont pas une essence, et qu'elles sont donc susceptibles de changement voire d'élimination, contrairement à ce que défendent les essentialistes. Ainsi, affirmer « on ne naît pas femme, on le devient », c'est tenir ensemble deux propositions.

---

[1] Sylvie Chaperon indique qu'avant Michèle Le Dœuff, Françoise d'Eaubonne avait relevé une « salutaire dissidence existentialiste » chez Simone de Beauvoir (CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 152 ; EAUBONNE F. d', *Le Complexe de Diane : érotisme ou féminisme*, Paris, France, R. Julliard, 1951.)

[2] BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. I.*, *op. cit.*, p. 15.

[3] Fabienne Malbois y voit même le point de basculement d'un paradigme féministe à un autre (MALBOIS F., « Les paradigmes de l'égalité/différence et du sexe/genre : ou les deux réponses du féminisme occidental à l'énigme de la "différence des sexes" », *op. cit.*).

[4] BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. I.*, *op. cit.*, p. 15.

D'une part, contre l'essentialisme : on ne naît pas femme ; l' « être femme » n'est pas un donné, c'est une construction ; mais il faut constater qu' « on le devient », il y a bien quelque chose sous le mot « femme », vers lequel certains êtres humains s'acheminent.

2. Ne pas devenir femme : un androcentrisme persistant

Il s'agit alors de *décrire* ce devenir. La phrase « On ne naît pas femme : on le devient » ouvre le premier chapitre du second tome, intitulé « Enfance ». Ce chapitre, et plus largement la partie qu'il inaugure, « Formation », va s'appliquer à montrer l'élaboration de « la femme », « produit » d'une société. Mais pourquoi s'intéresser à la construction de « la femme », uniquement ? Puisqu'on a admis précédemment des « différences », pourquoi ne pas décrire l'élaboration d'une différenciation et de ses *deux* produits, « femme » et « homme » ? Simone de Beauvoir avait déjà souligné qu'il était significatif qu'elle pose la question « qu'est-ce qu'une femme ? » et qu' « Un homme n'aurait pas idée d'écrire un livre sur la situation singulière qu'occupent dans l'humanité les mâles[1] ». La reformulation correcte de la question « quelles sont les différences entre les femmes et les hommes ? » serait en effet « qu'est-ce qu'une femme, qu'est-ce qu'un homme ? ». La notion de différence implique une symétrie : les différences entre A et B sont les différences de A par rapport à B et de B par rapport à A. Il n'y a pas de référence *a priori*, les différences sont relatives. Sauf qu'il n'en va évidemment pas ainsi pour les différences entre femmes et hommes, dans laquelle il y a asymétrie car hiérarchie. La femme est une singularité, elle est un « cas particulier » là où le type masculin est le « type humain absolu[2] ». Autrement dit, « la femme [...] se détermine et se différencie par rapport à l'homme et non celui-ci par rapport à elle ; elle est l'inessentiel en face de l'essentiel. Il est le Sujet, il est l'Absolu, elle est l'Autre[3]. » Il importe ici de bien cerner la portée de la critique beauvoirienne. La philosophe révèle, à cet endroit, les implicites d'une représentation. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle n'y adhère pas dans une certaine mesure : en effet, cette entreprise de dévoilement n'a pas pour objectif de réfuter la pertinence de ces discours eu égard à la réalité. Ceux-ci, au contraire, sont en accord avec une réalité *sociale*, mais une réalité tout de même. Les représentations font de cette différence une asymétrie car « la femme », « dans l'état actuel de l'éducation et des mœurs[4] » est bien « Autre ».

---

[1] *Ibid.*, p. 16.
[2] *Ibid.*
[3] *Ibid.*, p. 17.
[4] BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. II.*, *op. cit.*, p. 9.

Par conséquent, « Bien qu'elle ébauche une analyse de la construction du masculin, notamment dans le chapitre "Enfance", où elle compare l'éducation reçue par les petits garçons et les petites filles, elle prend le plus souvent la virilité comme un donné[1]. » Et même si dans ces pages, au niveau descriptif, le masculin n'est pas toujours considéré comme donné, il reste, au niveau normatif, la référence. Le chapitre sur l'enfance s'attache à montrer comment le petit garçon conquiert l'indépendance et la transcendance à travers son éducation (notamment par le biais de « sevrages » affectifs), tandis qu'on laisse la petite fille engluée dans la dépendance et l'immanence. Dans le tiraillement entre l' « existence autonome » et l' « être-autre », on fait en sorte que la fillette renonce à son autonomie ; « on lui refuse la liberté[2] », elle se vit relativement. « Jeux et rêves orientent la fillette vers la passivité ; mais elle est un être humain avant que de devenir une femme, et déjà elle sait que s'accepter comme femme c'est se démettre et se mutiler[3] ». Le devenir-féminin n'est donc rien de moins qu'un renoncement à une partie au moins de son humanité. Objet plutôt que sujet, elle le devient à la fois dans un sacrifice douloureux et dans une certaine complaisance : « étrange expérience pour un individu qui s'éprouve comme sujet, autonomie transcendance, comme un absolu, de découvrir en soi à titre d'essence donnée l'infériorité[4] » et en même temps, comme « il y a chez l'existant un désir inauthentique de démission et de fuite ; ce sont les délices de la passivité que parents et éducateurs, livres et mythes, femmes et hommes font miroiter aux yeux de la petite fille[5] ». Rien d'étonnant alors à ce que l'analyse de cette socialisation conduise à vouloir s'en affranchir[6] et que cet affranchissement prenne la forme d'une assimilation au masculin. Pour savourer pleinement l'indépendance, il ne suffit pas à la femme de la conquérir dans le travail (nous soulignons) : « Il faudrait qu'elle eût été *élevée exactement comme un garçon*[7] », et elle précise dans une note « C'est-à-dire non seulement selon les mêmes méthodes, mais dans le même climat, ce qui est aujourd'hui impossible

[1] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 159.
[2] BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. II.*, *op. cit.*, p. 29.
[3] *Ibid.*, p. 47.
[4] *Ibid.*, p. 51.
[5] *Ibid.*, p. 52.
[6] Ce positionnement beauvoirien a parfois été qualifié de misogyne (CHAPERON S., « Simone de Beauvoir, entre le naturalisme et l'universalisme, entre le sexisme et le féminisme », EPHESIA (dir.), *Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, France, La Découverte, 1995, p. 347-351.) Toutefois, cette critique asymétrique, cette focalisation sur la socialisation féminine se retrouve, avec une théorisation moindre, chez bon nombre de militant·e·s. Ainsi, dans son étude des publications et dans les entretiens qu'elle a menés, Sabine Fortino note une grande similitude entre les discours des féministes des années 1970 et ce qu'on peut lire dans le *Deuxième Sexe*, sans pour autant en conclure que le livre a effectivement été lu (FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*).
[7] BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. II.*, *op. cit.*, p. 606-607.

malgré tous les efforts de l'éducateur[1] ». « C'est en s'assimilant [aux hommes] qu'elle s'affranchira[2] » écrit-elle sur l'ultime page de l'unique chapitre de la dernière partie « Vers la libération », intitulé « La femme indépendante ». Il importe de revenir sur le choix épistémologique corrélé à ce choix pratique.

Le constructivisme asymétrique de Simone de Beauvoir[3]

Le rejet de l'essentialisme opéré par Simone de Beauvoir semble directement conduire la présentation de la revue *Questions féministes*, dans laquelle on peut lire

> Féministes, nous devons montrer le caractère historique, social, donc arbitraire et réversible, de cette hiérarchie des sexes, et qu'il n'y a de « femmes » que pour autant qu'un rapport de force inégalitaire fait de l'oppression et de l'exploitation d'un groupe social la condition du pouvoir de l'autre[4].

En ce sens, le geste beauvoirien semble bien fonder le « constructivisme » dont se réclament les féministes égalitaires matérialistes. Comment expliquer alors que la philosophe en vienne à prôner l'alignement sur le modèle masculin, alignement dont nous avons vu précédemment qu'il semblait difficilement réalisable dans une telle perspective ? La politiste féministe Françoise Picq note que, bien que Simone de Beauvoir ait été directrice de publication de cette revue, elle n'en partageait pourtant pas entièrement la ligne politique. Ainsi, si « La rupture avec l'idéologie naturaliste » revendiquée par *Questions féministes* « était clairement inspirée du deuxième sexe[5] », les féministes radicales matérialistes sont allées plus loin. Christine Delphy l'énonce clairement lorsqu'elle déclare dans un entretien que Simone de Beauvoir « sur le constructivisme social n'était pas si radicale que cela ». Elle ajoute :

> Nous interprétons cette phrase [« On ne naît pas femme »] comme une préfiguration de l'idée de genre, de construction sociale des différences de rôle entre les « sexes »… mais je pense que Beauvoir ne l'entendait pas de façon réciproque et symétrique : elle ne mettait pas en cause les hommes. Pour elles les hommes étaient ce qu'ils étaient : ils étaient normaux, ils figuraient la norme. Et la femme était un homme diminué […] par la culture[6].

---

[1] *Ibid.*, p. 607.
[2] *Ibid.*, p. 631.
[3] Bien que ce ne soit pas l'objet de notre réflexion, toute cette partie tend à réfuter l'idée selon laquelle le féminisme matérialiste valorise le « masculin » et dénigre le « féminin ».
[4] COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », *op. cit.*, p. 42.
[5] PICQ F., « Simone de Beauvoir et "la querelle du féminisme" », *Les Temps Modernes*, 2008, vol. 1, n° 647-648, p. 179.
[6] RODGERS C., *Le « Deuxième sexe » de Simone de Beauvoir*, *op. cit.*, p. 108.

Or, le constructivisme radical des féministes de *Questions féministes* consistait précisément à affirmer que le masculin était lui aussi construit, et construit comme tel en raison de la construction du féminin et inversement : « Dans une vision constructiviste, qui est nécessairement holiste, ou bien les deux catégories subsistent, ou bien les deux disparaissent[1]. » Ce que permet le concept de classe pour penser les groupes « femmes » et « hommes », c'est précisément que les groupes n'existent pas avant leur mise en rapport, que c'est le rapport qui les constitue comme groupes. Or, Simone de Beauvoir n'a « jamais accepté l'idée que les femmes constituent une classe sociale » mais « les voit comme une caste[2] », considérant que les analyses qui pensent l'oppression patriarcale sur le modèle de l'oppression capitaliste sont erronées. Cette conception des femmes comme classe est donc plus radicalement constructiviste que la pensée du *Deuxième sexe*, car elle considère qu'il faut abolir « la femme » mais également « l'homme », et qu'il n'est de toute façon pas possible d'abolir une catégorie et de conserver l'autre, comme semble le vouloir Simone de Beauvoir. Pour reprendre les termes de Monique Wittig, également rédactrice à *Questions féministes*, le combat féministe doit viser à

> supprimer les hommes en tant que classe, au cours d'une lutte de classe politique – et non un génocide. Une fois que la classe des hommes aura disparu, les femmes en tant que classe disparaîtront à leur tour, car il n'y a pas d'esclaves sans maîtres[3] .

Pour aller jusqu'au bout du geste constructiviste radical, faudrait-il alors envisager une « deséducation », un déconditionnement qui concerne aussi bien la socialisation féminine que la socialisation masculine ? Une entreprise négative qui se fonde sur la dénonciation symétrique du conditionnement aux rôles sexuels ? C'est ce que semble, de prime abord, proposer Elena Gianini Belotti dans *Du côté des petites filles.*

3. La construction n'est pas le conditionnement : un individualisme persistant

En 1973 paraît *Du côté des petites filles*, ouvrage de référence d'Elena Gianini Belotti dans lequel la féministe italienne entend démontrer que les conditionnements sociaux dans la petite enfance maintiennent les rapports d'inégalité et de domination entre les sexes. On peut véritablement parler d'un *best-seller* féministe : principal travail sur le sujet pendant longtemps, sa traduction quasi-immédiate en français et les chiffres de vente en font la référence d'une génération. Bien que le titre (nous soulignons) – *Du côté des petites* filles, –

[1] DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 334.
[2] PICQ F., « Simone de Beauvoir et "la querelle du féminisme" », *op. cit.*, p. 179.
[3] Cité par ROBIN K., « Au-delà du sexe : le projet utopique de Monique Wittig », *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, 1 mai 2011, n° 124-125, p. 71-97, en ligne.

et le sous-titre – *L'influence des conditionnements sociaux sur la formation du* rôle féminin *dans la petite enfance* – laissent penser que le problème est « unilatéral », comme chez Simone de Beauvoir, Elena Gianini Belotti s'applique à plusieurs reprises à critiquer l'imposition des rôles sexuels aux garçons comme aux filles. Elle insiste sur la nécessité de respecter la personnalité de chaque enfant, le droit de chacun·e à développer ses caractéristiques propres, que celles-ci soient ou non « en accord » avec son sexe. La notion de respect de l'individualité[1] est centrale. Ainsi, on peut lire à la fin de la préface :

> *Qu'est-ce qu'un garçon peut tirer de positif de l'arrogante présomption d'appartenir à une caste supérieure, du seul fait qu'il est né garçon ? La mutilation qu'il subit est tout aussi catastrophique que celle de la petite fille persuadée de son infériorité du fait même d'appartenir au sexe féminin, et son développement à lui en tant qu'individu en est déformé, sa personnalité appauvrie, ce qui rend difficiles les rapports entre les deux sexes*[2].

Puis, plus loin :

> Un conditionnement sexuel ne se maintient que si l'on suscite un conditionnement opposé chez l'autre sexe. La supériorité et la force d'un sexe se fondent exclusivement sur l'infériorité et la faiblesse de l'autre. Si le garçon ne se considère comme un petit homme qu'à condition de dominer, il faut inévitablement que quelqu'un accepte d'être dominé. Mais si l'on cesse de former le garçon à dominer et la fille à accepter et aimer être dominée, des expressions individuelles inattendues et insoupçonnées, beaucoup plus riches, étayées et créatrices, peuvent s'épanouir sur des stéréotypes étroits et mortifères[3].

Notons que l'auteure maintient ensemble, d'une part, l'idée que les conditionnements sexuels nuisent aux deux sexes et, d'autre part, qu'il y a dominant (à qui par définition profite la domination) et un dominé (qui en pâtit). On retrouve l'idée ici que l'injustice est double : elle est oppression et exclusion[4]. Il n'y aurait pas de bonnes et de mauvaises valeurs *a priori*, seulement un rapport dominant/dominé qu'il faut enrayer, seulement des identités variées mais brimées pour rentrer dans un moule binaire. Elena Gianini Belotti semble donc loin de prôner une éducation qui consisterait à élever tou·te·s les enfants comme des petits garçons, en présupposant qu'une telle éducation serait la seule à même de rendre les individus épanouis. Certains aspects de l'éducation traditionnelle des filles sont même à diffuser : « On ne devrait pas enlever des poupées aux petites filles, mais au contraire en offrir aux garçons[5] » car les hommes doivent être préparés à être pères. Plus l'homogénéité sera grande dans l'éducation,

[1]On peut rappeler qu'Elena Gianini Belotti est proche de la pédagogie Montessori (elle a dirigé le Centre Nascita Montessori de Rome). La pédagogie Montessori se fonde sur une forme de « naturalisme » – affirmer respecter les natures des individus et la nature de l'enfant – au nom duquel elle prône le respect du rythme de chacun·e dans l'apprentissage.

[2] En italique dans le texte original : BELOTTI E.G., *Du côté des petites filles*, *op. cit.*, p. 13.

[3] *Ibid.*, p. 63.

[4] COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », *op. cit.*, p. 35.

[5] BELOTTI E.G., *Du côté des petites filles*, *op. cit.*, p. 66.

plus les personnalités auront du champ pour s'épanouir, plus les enfants pourront affirmer leurs goûts et leurs penchants. « Ce n'est pas en disciplinant l'affectivité féminine comme on a toujours réduit et mutilé celle des hommes, ni en les empêchant de s'exprimer librement (un homme ne s'émeut pas, ne pleure pas, ne se désespère pas) qu'on peut espérer enrichir les individus[1] ». Nous serions donc bien loin du *Deuxième sexe* lorsque l'auteure écrit que « Ce n'est pas en poussant les petites filles à entrer en compétition et à imiter les garçons qu'on leur offrira quelque chose de plus[2] ». Offrir quelque chose de plus, cela veut dire respecter et favoriser le choix de chacun indépendamment de son sexe, et ce (nous soulignons) « en offrant aux enfants des modèles plus variés, permettant davantage de s'exprimer, et plus libérés des *stéréotypes* dominants[3] ».

Quelques années plus tard, en 1979, l'auteure rédige une préface pour l'ouvrage *Emmanuelle ou l'enfance au féminin* de Danielle et Emmanuelle Flamant-Paparatti. Ce livre est un journal dans lequel une mère (Danielle) décrit le développement de sa fille (Emmanuelle) élevée pour être indépendante, volontaire, autonome dans un milieu qu'elle juge répressif et sexiste (la société sicilienne des années 1970). Ainsi Danielle raconte que lorsqu'Emmanuelle s'égratigne le visage, elle lui dit calmement et affectueusement : « Il faut être fort (*sic*), plus fort (*sic*) que la douleur[4]. » Elena Gianini Belotti souligne à quel point cette réponse est inattendue, car c'est celle qu'on donne habituellement aux petits garçons et non aux petites filles. Selon elle, ce changement radical d'attitude serait « emblématique d'un rapport nouveau qui est en train de s'instaurer entre mères et filles[5] ». Ce rapport est-il réellement nouveau, s'il est celui qu'on entretient avec les petits garçons depuis bien longtemps ? Cette critique symétrique des conditionnements aux rôles sexuels est-elle réellement symétrique ? À cette question, trois auteures féministes ont répondu par la négative, dans un article qui analyse de façon systématique l'ouvrage de 1973. Le texte en question, publié dans le numéro « Petites filles en éducation » des *Temps modernes* et intitulé « Elle n'en est pas moins une femme » est signé de trois prénoms féminins : Geneviève, Josette et Martine[6]. Les trois auteures de l'article reprochent d'abord à Elena Gianini Belotti de n'abolir la classification masculin/féminin que pour en dégager une autre : celle entre

[1] *Ibid.*, p. 67.
[2] *Ibid.*
[3] *Ibid.*
[4] FLAMANT-PAPARATTI D. et E. FLAMANT-PAPARATTI, *Emmanuelle ou l'Enfance au féminin*, Paris, France, Denoël : Gonthier, 1979, p. 7.
[5] *Ibid.*, p. 8.
[6] GENEVIEVE, JOSETTE, et MARTINE, « "Elle n'en est pas moins une femme" », *Les Temps Modernes*, 1976, n° 358, p. 2014-2032.

individu riche en énergie vitale et individu faible en énergie vitale. Au lieu d'admettre des individualités réelles, irréductibles, la féministe italienne forcerait des cohérences entre les traits, pour élaborer des « tempéraments », des « caractères ». Curieux/se irait toujours avec actif/ve, qui irait toujours avec sociable, et à l'inverse, tranquille irait toujours avec moins autonome, qui irait toujours avec passif/ve. Non seulement elle réintroduirait une partition binaire « naturelle », mais entre les deux « natures », ce serait celle « riche en énergie vitale » qui serait valorisée. On trouve en effet tout un discours naturaliste mais qui pose des natures « individuelles » et des caractéristiques « innées » qu'il faut respecter, même si elles débordent les « cases » des rôles sexuels. Geneviève, Josette et Martine s'inquiètent alors de savoir si la hiérarchie introduite par l'auteure italienne n'est pas moins arbitraire en apparence seulement : chassez le naturel, il revient au galop. De plus, si Elena Gianini Belotti ne valorise pas des valeurs masculines aux dépens des valeurs féminines, son discours laisse penser que l'éducation des garçons est bien plus favorable au déploiement de l' « énergie vitale » que celle des filles. Les trois auteures retiennent de l'ouvrage l'idée suivante :

> Adhérer au modèle masculin signifie se réaliser le plus possible, faire acte d'indépendance, acquérir très tôt la confiance en soi et le sentiment de sa supériorité. L'éducation, pour les garçons, s'efface alors devant la force vitale, elle n'intervient principalement que pour la stimuler ; au contraire, pour les filles, elle vise à étouffer cette nature […]. Créatif, intelligent, entreprenant, victorieux, l'homme développe les qualités que la nature accorde inégalement, à la naissance de tous les individus. En ce sens, cet homme est un modèle à suivre[1].

La petite fille avant l'éducation « féminisante » serait un être qui possède des qualités que seul le garçon, compte tenu de son éducation respectueuse de l' « énergie vitale », pourra conserver. Le modèle masculin serait certes quelque peu appauvrissant parce qu'il sacrifierait des qualités telles que la sensibilité, la douceur, la tendresse, mais ces qualités seraient secondaires par rapport à celles dont il permet l'épanouissement : intelligence, créativité, autonomie. Cette valorisation implicite du masculin par rapport au féminin expliquerait que « L'action primordiale de l'éducation [puisse] donc se réduire à une éducation des filles[2] », puisqu'il y a peu à changer du côté de l'éducation traditionnelle des petits garçons. D'ailleurs, le titre de l'ouvrage d'Elena Gianini Belotti n'est pas *Du côté des petits enfants*. La difficulté soulevée par cette analyse est réelle, au point qu'Elena Gianini Belotti elle-même l'évoque, quelques années plus tard, toujours dans la préface *d'Emmanuelle ou l'enfance au féminin* :

> Quelques légitimes questions pointent inévitablement : sommes-nous vraiment en train de « fabriquer » des filles nouvelles ou tout simplement les adaptons-nous au modèle masculin ? Sommes-nous en train de leur offrir des valeurs vraiment neuves qui les opposent de façon

[1] *Ibid.*, p.2021-2022.
[2] *Ibid.*, p.2021.

> concrète au monde masculin, ou bien leur communiquons-nous les valeurs masculines telles quelles parce que nous ne nous sommes pas fait une idée vraiment claire de ce qu'est une femme, ou, tout du moins, de ce que nous voudrions qu'*elle ne soit pas* ? Franchement, je ne sais pas[1].

Sous le déconditionnement, l'individu

Ce glissement, d'une éducation qu'on pourrait qualifier d' « indifférenciée » ou d'anti-stéréotypes, vers une éducation « masculinisante » ou valorisant le masculin, n'est pas accidentel. Il a été remarqué dans plusieurs initiatives du même ordre que celle d'Elena Gianini Belotti[2]. Il s'explique, selon nous, par une ontologie commune aux deux perspectives. La valorisation explicite de l'individu et la valorisation implicite du masculin dans *Du côté des petites filles* ne sont pas étrangères l'une à l'autre. Le discours de la féministe italienne, comme tout discours sur le (dé)conditionnement aux rôles sexuels et/ou les stéréotypes, reste prisonnier d'un individualisme abstrait, dans lequel l'individu sous-jacent « universel » est en réalité forgé sur un modèle androcentré. Ces initiatives ne sont certes pas une valorisation directe du modèle masculin – comme c'était le cas dans le *Deuxième sexe* – elles apparaissent au contraire comme valorisant l'individu dans sa singularité, censée pulvériser la binarité des catégories féminin/masculin. Or, la singularité se fonde sur l'universalité, de même que l'individualité (singulière) se fonde sur l'individu (universel), dont les conceptions ne sont pas neutres.

Cela est particulièrement visible dans les initiatives visant à lutter contre les « stéréotypes ». La notion de stéréotype renvoie à la fois à une idée de fixité (« représentation figée ») et à une idée d'excès (« caricature[3] »). Le stéréotype en est un en tant qu'il est simplificateur, réducteur, qu'il « exagère » une différence. La notion d'excès porte donc au moins implicitement celle d'un écart par rapport à une référence neutre, indifférenciée. Toutefois, il semblerait que celle-ci soit en réalité bien particulière, et que les normes qu'elles charrient ne soient pas indifférenciées ou indifférentes. C'est ce que certaines féministes anglophones qualifient de « *malestream*[4] », contraction entre « *mainstream* » (majoritaire, dominant) et « *male* » (masculin).

---

[1] FLAMANT-PAPARATTI D. et E. FLAMANT-PAPARATTI, *Emmanuelle ou l'Enfance au féminin*, *op. cit.*, p. 11.
[2] BUBECK D., « Feminism in Political Philosophy: Women's difference », *op. cit.* ; SÖDERBERG E., « La recherche suédoise sur le genre et sur les filles », *Nordiques*, 2010 2009, n° 21, p. 23-33 ; SÖDERBERG E., « L'héritage de Fifi Brindacier en Suède », *Cahiers du Genre*, 2010, n° 49, p. 77-96.
[3] BAUDELOT C. et R. ESTABLET, *Quoi de neuf chez les filles ?*, Paris, France, Nathan, 2011, p. 19.
[4] BUBECK D., « Feminism in Political Philosophy: Women's difference », *op. cit.*, p. 186.

Le combat contre les stéréotypes se justifie en général au nom d'un développement plein des facultés, qui est souhaitable tant pour l'individu que pour la société et qui est parfois présenté comme droit fondamental de tout être humain. Le raisonnement est le suivant : les stéréotypes empêchent les enfants de faire des choix originaux et respectueux de leur personnalité individuelle, des choix hors des « sentiers battus » des préjugés. Ils sont un frein à leur libre épanouissement et à la diversité. Chaque enfant a le droit de développer les qualités qui lui correspondent le mieux, quel que soit son sexe. Les « clichés » seraient à la fois un appauvrissement pour les individus mais aussi pour la société, qui « perd » des talents et des facultés à cause de la rigide distribution sexuée des rôles[1]. Dans cette perspective, les petits garçons sont autant victimes du « sexisme » que les petites filles[2]. L'idée d'exclusion est conservée, mais pas celle d'oppression et de *rapport*. Un tel raisonnement est donc complètement aveugle au fait qu'historiquement les caractéristiques masculines sont considérées comme moins « particulières » que les caractéristiques féminines (c'est la « différence » si bien décrite par Simone de Beauvoir) et qu'elles ont été et continuent d'être davantage valorisées, symboliquement comme matériellement. Le choix parmi les différentes qualités, compétences, caractéristiques est donc d'emblée orienté, le contingent de ressources dans lequel puiser n'est pas neutre. Il n'est alors pas étonnant que la « lutte contre les stéréotypes » s'avère souvent déséquilibrée[3], que le « brassage » des valeurs se fasse surtout dans un sens, bref, qu'il s'agisse davantage de faire sortir les filles de leurs rôles traditionnels que les garçons[4]. Dans une société où ce sont les rôles « masculins » qui sont valorisés, les femmes ont tout intérêt individuellement à « déserter » les rôles auxquels elles tendent à être assignées, aussi nécessaires soient-ils.

Plus fondamentalement, une telle approche se fonde sur une conception de la « nature humaine » hybride, entre constructivisme et individualisme. Alison Jaggar note ainsi que toute une partie de la réflexion féministe – y compris celle de certain·e·s théoricien·ne·s de la

[1] JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 39.

[2] L'emploi du terme « sexisme » rend possible une symétrie qui n'est pas permise par des termes comme « machisme » ou « misogynie » (qui indiquent que les femmes sont les victimes). Ainsi, sa racine indifférenciée, « sexe », peut faire que le terme désigne l'assignation à une identité féminine ou masculine sans présupposer de déséquilibre, alors qu'historiquement, son apparition (milieu des années soixante-dix) s'est faite sur le modèle du terme « racisme » pour souligner les similitudes entre l'oppression raciale et l'oppression des femmes.

[3] MOZZICONACCI V., « Filles, garçons : qui sont les mal élevés ? », *Ex Aequo*, 2011, nº 23, p. 149–162.

[4] Cette asymétrie traverse la plupart des initiatives anti-sexistes, qu'elles portent sur l'éducation familiale ou sur l'instruction, qu'elles soient le fait de féministes ou d'instances « officielles ». En France, il suffit de lire la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif du 29 juin 2006 pour s'en convaincre. Ce texte vise à combattre le « déterminisme sexué » dans l'orientation scolaire – mais concrètement, cela signifie faire sortir les filles de leurs rôles traditionnels et leur faciliter l'accès aux filières technologiques et scientifiques. Il n'est par exemple pas question de la valorisation des filières littéraires auprès des garçons.

mouvance « radicale[1] » – se fonde sur un « individualisme abstrait » amendé, emprunté au modèle libéral. L'individualisme abstrait consiste à affirmer que « les caractéristiques humaines essentielles sont des propriétés des individus et sont données indépendamment de tout contexte social[2] ». Le féminisme, pour mettre en question le monde hérité et dénoncer l'injustice, ne peut adhérer pleinement à cette position et la nuance en affirmant que les différences psychologiques entre les femmes et les hommes sont causées par la socialisation. Cependant, parler de « conditionnement aux rôles sexuels », de « socialisation aux rôles sexuels », bref, utiliser le champ lexical des « rôles » (nous soulignons) « semble suggérer qu'existe, *derrière le rôle, un individu humain indépendant dont la vraie nature est dissimulée* quand elle ou il est forcé de jouer un certain rôle[3] ». Le féminisme qui réduit l'injustice faite aux femmes à un enjeu de « rôles sexuels » n'abandonne ainsi pas tout naturalisme. Si les rôles sociaux sont appréhendés comme n'étant pas fondés en nature, leur déconstruction s'appuie toutefois sur une *nature humaine* sous-jacente. Celle-ci n'est ni féminine ni masculine *a priori,* elle est universelle. Or, comme nous l'avons vu à travers la critique de l'universel issue des théories de la domination, l'universel d'un monde social traversé par les rapports sociaux hérités correspond en réalité au modèle dominant. Ainsi, Simone de Beauvoir reste existentialiste, bien qu'elle développe un existentialisme « en situation ». Or, l'existentialisme… est un humanisme[4]. Une telle philosophie, qui place la liberté et la conscience du sujet individuel au premier plan, n'est pas soluble dans un constructivisme radical, qui fait de l'individu un produit plutôt qu'un producteur[5]. C'est *parce que* le « constructivisme » de Simone de Beauvoir conserve un « noyau » non entamé qu'il est asymétrique. Le « noyau » censé représenter ce qui est proprement humain, le sujet libre, s'avère être masculin[6] : « Les hommes ne sont pas pareillement le produit de la société,

[1] JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 86.
[2] *Ibid.*, p. 42.
[3] *Ibid.*, p. 43.
[4] Comme l'écrit Michèle Le Dœuff, « Il était relativement inéluctable que *Le Deuxième Sexe*, axé sur la notion de "sujet", ne réussisse pas à dépasser toujours les bornes de l'individualisme libéral. » (LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 136.)
[5] Ce n'est pas un hasard si la sociologie critique de Pierre Bourdieu s'est élaborée contre l'existentialisme de Jean-Paul Sartre, qui était un « modèle négatif » pour lui (MASSON P., « La fabrication des *Héritiers* », *op. cit.*).
[6] Cette idée que les dominant·e·s sont davantage « des individus » que les dominé·e·s est adoptée par les dominant·e·s eux-mêmes et elles-mêmes. Marie Duru-Bellat, qui s'appuie sur les travaux de Fabio Lorenzi-Cioldi (LORENZI-CIOLDI F., *Dominants et dominés : les identités des collections et des agrégats*, Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, 2009.) note ainsi que « les individus en position dominante adhèrent plus fortement à la norme d'internalité, se disent plus souvent responsables de ce qui leur arrive et valorisent davantage les qualités psychologiques […]. Réciproquement, du côté des personnes occupant des positions subordonnées, on invoque plus souvent des facteurs échappant à son propre contrôle comme des facteurs externes ou la chance (et donc moins souvent sa propre responsabilité), avec en outre une mise en avant de l'appartenance au groupe qui peut atténuer l'image négative de soi. […] Ainsi, les membres du groupe dominant vont se montrer fondamentalement individualistes et essentialistes : ils doivent leur position à leurs qualités

puisque ce sont eux qui font la société. Ils représentent la liberté incarnée, la transcendance en action, le plus haut stade de l'humanité[1]. » Sous les atours artificiels et construits de la féminité se trouve un individu : *sous chaque femme se trouve un homme*.

Ce passage d'un constructivisme « modéré » à un constructivisme « radical » caractérise le passage du féminisme libéral au féminisme radical, d'après Alison Jaggar. Passage à la fois politique et épistémologique[2], car

> même si on admet que les individus peuvent modifier ou abandonner leur rôles comme ils le veulent [*at will*], décrire l'oppression des femmes seulement en termes de rôles sexuels reviendrait à ignorer les questions concernant le pourquoi du développement et du maintien du système de rôle sexuels[3].

Autrement dit, « Les parties divisées ne forment plus l'explication mais ce qui est à expliquer. Or, pour rendre compte précisément des parties, il faut pouvoir analyser le système dans lequel elles s'ordonnent[4]. » D'après Alison Jaggar, c'est la nécessité d'une telle explication qui a poussé les féministes radicales vers des terrains moins « idéalistes » et plus « matérialistes » :

> le féminisme radical a cessé de postuler l'idéal d'un rôle social comme une sorte de catalogue surhumain [*superhuman pigeonhole*] dans lequel les personnes réelles [*real people*] sont casées, et au lieu de cela, a commencé à essayer d'identifier les « intérêts matériels » qui sont promus par la domination systématique des femmes[5].

L'exemple du modèle androgyne

Dans sa lutte contre les conditionnements aux rôles sexuels, une partie de la pensée féministe n'en reste pas à une approche « négative » de « déconditionnement » et développe un idéal positif d'androgynie. Dans sa *Radioscopie du féminisme américain*, Ginette Castro affirme que « La perspective androgyne s'est développée comme une théorie à part entière du néo-féminisme » à la fin des années 1960 et qu'elle en est « certainement le concept le plus

---

personnelles, qu'elles soient morales ou intellectuelles, et sont convaincus d'être des personnalités uniques, alors même qu'un observateur extérieur perçoit sans mal leurs ressemblances et tout ce qu'ils doivent à leurs réseaux sociaux » (DURU-BELLAT M., « La face subjective des inégalités. Une convergence entre psychologie sociale et sociologie ? », *Sociologie*, 2011, vol. 2, n° 2, p. 191.)

[1] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 159.

[2] Marie Duru-Bellat soutient que la notion de « stéréotype » permet une articulation macro-micro et une convergence entre sociologie et psychologie sociale. Ceci, à condition de les considérer comme « une courroie de transmission efficace des rapports de domination » et non comme « des reflets "simplement" durcis des traits de personnalité qui distingueraient véritablement les groupes » (DURU-BELLAT M., « La face subjective des inégalités. Une convergence entre psychologie sociale et sociologie ? », *op. cit.*, p. 196.).

[3] JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 87.

[4] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 31.

[5] JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 87.

révolutionnaire[1] ». Cette notion, comme fait et comme idéal, a également rencontré un vif succès en France, mais plus tardivement[2]. Comme norme, elle consiste en « la poursuite d'un idéal de "personnalité illimitée" reposant sur le refus de sexualiser les traits humains, de lier l'identité psychique au sexe biologique[3] » par conséquent, « Elle sera libération, et libération pour les deux sexes[4] ». Elle oppose ainsi une certaine spontanéité aux « idolâtries » sexistes. En effet, d'après Alison Jaggar, « l'androgynie constitue l'application la plus cohérente du principe libéral de la liberté individuelle, le seul idéal qui permet à chaque individu de développer pleinement son potentiel humain[5] ». Du fait de la « symétrie » du sexisme lorsque celui-ci est pensé à travers la socialisation stéréotypée, l'androgynie mérite d'être qualifiée d'idéal « humaniste » plutôt que « féministe », « puisqu'elle "libère" les hommes comme les femmes de la camisole de force imposée par le conditionnement aux rôles sexuels pour le système de rôles sexuels[6] ».

La notion même d'androgynie psychologique et/ou sociale ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes. Tout d'abord dans la mise en pratique : comme nous l'avons vu, difficile de ne pas envisager qu'un brassage des qualités[7] « féminines » et « masculines » ne soit pas déjà fortement orienté, puisque pour atteindre cet idéal androgyne « les femmes et les hommes doivent partir de lieux très différents[8] ». Le catalogue des caractéristiques dans lequel puiser est polarisé. De plus, théoriquement, cet idéal peut perpétuer les stéréotypes qu'il prétend transcender. Ainsi Marie-Claude Hurtig et Marie-France Pichevin, spécialistes de la critique féministe matérialiste de la psychologie, notent que l'androgynie psychologique[9] « maintient intactes les notions de masculinité et de féminité, et leur présuppose un contenu distinct et réel », ce qui fait que « les vieux concepts de masculinité et de féminité sortiront confortés et réifiés de la période d'engouement pour l'androgynie psychologique[10] » dans les années 1970-1980. Plus fondamentalement, ces deux écueils sont visés par la critique précédemment évoquée de Christine Delphy, quant à l'idée que l'espoir

[1] CASTRO G., *Radioscopie du féminisme américain*, *op. cit.*, p. 137.
[2] HURTIG M.-C. et M.-F. PICHEVIN, « Psychologie et essentialisme : un inquiétant renouveau », *Nouvelles Questions Féministes*, 1995, vol. 16, nº 3, p. 7-32.
[3] CASTRO G., *Radioscopie du féminisme américain*, *op. cit.*, p. 138.
[4] *Ibid.*, p. 153.
[5] JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 39.
[6] *Ibid.*
[7] À noter que le « féminin » et le « masculin » dont il est question ici sont, de plus, fortement situés en termes de classe et de « race ».
[8] JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 88.
[9] Selon elles, la porte-parole en France de l'idéal androgyne est Élisabeth Badinter, chez qui elles décèlent un « essentialisme asymétrique » (HURTIG M.-C. et M.-F. PICHEVIN, « Psychologie et essentialisme : un inquiétant renouveau », *op. cit.*, p. 14.).
[10] *Ibid.*

d'un « heureux métissage des deux modèles » suppose que les modèles en question existent *sui generis* et « fait que l'on projette dans un futur changé des traits ou des valeurs d'avant le changement[1] ». Cela témoigne d'une approche statique, « une vision de la société où les valeurs existent dans leur "être" avant leur hiérarchisation » qui « postule une invariabilité d'un fonds humain universel[2] ». Ainsi, si l'androgynie apparaît comme un idéal valable pour une morale abstraite, elle s'avèrerait tout à fait inappropriée à partir du moment où on la considère dans une pensée proprement politique[3].

La construction sociale n'est pas un conditionnement social

Il apparaît au terme de ces réflexions qui ont en commun le refus d'un conditionnement aux rôles sexuels un résultat paradoxal. En mettant au jour les mécanismes de la socialisation différenciée, les féministes font apparaître comme arbitraire et susceptible de changement une distribution de caractéristiques et d'activités en fonction du sexe. La reconnaissance d'une hiérarchie dans cette division et l'idéal sous-jacent (masculin, androgyne…) varient selon les théoricien·ne·s. Au-delà de ces divergences, tou·te·s semblent néanmoins s'accorder sur l'idée qu'imposer la socialisation féminine traditionnelle aux filles et aux femmes est une mauvaise chose. Pourtant, lorsqu'on analyse en détail les entreprises de « déconditionnement », des apories apparaissent. Le paradoxe peut alors se résumer ainsi : si le pouvoir de l'éducation semble extrêmement réduit dans une pensée essentialiste radicale, il s'avère que, dans son opposé diamétral constructiviste, ce pouvoir est également tout à fait dérisoire. Alors que la socialisation semble être le lieu le plus visible de la construction, du féminin et du masculin « en train de se faire », elle n'est pas le lieu où les défaire. La thèse selon laquelle une éducation synonyme de « déconditionnement » permettrait cela ne peut être soutenue dans un modèle radicalement constructiviste. Pour le comprendre, il faut distinguer « construction » et « conditionnement ». Christine Delphy souligne qu'il s'agit là non seulement de deux concepts distincts (bien que souvent confondus[4]) mais qui, plus fondamentalement, *relèvent de paradigmes incompatibles*.

Une pensée qui réduit la construction sociale au « conditionnement social » ou à la « socialisation » « présume, même si elle ne le dit pas, l'existence d'un être humain originel

[1] DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 254.
[2] *Ibid.*, p. 254-255.
[3] JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 88.
[4] Notamment dans les initiatives dans lesquelles il est question de « déconstruire les stéréotypes ».

ou sous-jacent[1] ». En effet, qui dit conditionnement dit entité préalable, certes soumise à des « conventions sociales », mais qui préexiste à l'opération. Un conditionnement a des effets sur une réalité préexistante tandis que le construit *est* la réalité existante. Autrement dit, on présuppose que « sous les structures culturelles et sociales, il existe une "nature humaine" qui pourrait émerger, si on lui en donnait l'occasion[2] ». Sous la seconde nature, il y a une première nature : on retrouve un modèle proche de celui de la première vague. Par conséquent, si l'idée de conditionnement laisse envisager un « substrat », quelque chose « en dessous », en revanche, il n'y a « pas d'au-delà, ni d'ailleurs d'en-deçà, de la construction sociale[3] ». Une pensée radicalement constructiviste renvoie ainsi dos à dos les options essentialistes (comme le naturalisme) et les options idéalistes (comme l'existentialisme) car

> elles partagent une vision idéaliste, au sens philosophique de l'idéalisme, de l'existence humaine et de la subjectivité : ou bien celles-ci sont « réelles » et alors elles doivent être fondées sur la « Nature » (et non « simplement sociales ») ; ou elles sont « sociales » et alors elles deviennent « irréelles[4] ».

La « croyance en une nature humaine individuelle ou universelle (c'est la même chose) pré-existant au "conditionnement social" » révèle selon Christine Delphy « une incapacité générale à accepter les implications du constructivisme, une incapacité qui est à la fois intellectuelle et émotionnelle[5]. »

En effet, faire de la subjectivité individuelle elle-même une construction revient à réduire drastiquement les possibilités de résistance face à la domination. La subjectivité n'est plus un point de départ mais un point d'arrivée, elle n'est plus en amont mais en aval : elle n'est donc pas « susceptible d'être changée par une conduite volontariste individuelle[6] ». L'action individuelle, même indirecte, est très limitée : les « données et contraintes concrètes et matérielles » que sont les arrangements sociaux sont (nous soulignons) « extérieures aux individus et *inaccessibles* à leur action individuelle[7] ». L'ordre de la domination est tel que chercher à lutter contre elle à partir de la subjectivité individuelle revient à vouloir remonter le courant sans s'attaquer à la source. Le sujet qui lutte contre la domination ne peut être individuel.

---

[1] DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 332.
[2] *Ibid.*
[3] *Ibid.*
[4] *Ibid.*, p. 334.
[5] *Ibid.*, p. 332-333.
[6] *Ibid.*, p. 333.
[7] *Ibid.*, p. 335.

III. Sororité : reconstruire les relations entre femmes vers un sujet politique collectif

Une éducation disqualifiée dans son contenu, dans son statut et dans sa forme

Au terme de cette analyse, il apparaît que le constructivisme radical prôné par une partie importante du féminisme des années 1970 explique, au moins en partie, que l'éducation soit disqualifiée comme lieu de transformation. Elle est l'objet d'une critique foisonnante en tant qu'elle est un lieu privilégié d'observation, l'endroit où les rapports de domination sont traduits, de façon systématique, en dispositions individuelles : en ce sens, elle est *symptomatique*. N'étant précisément qu'un symptôme, elle ne semble pas apparaître comme la clef de la libération : d'où la rareté de projets éducatifs positifs. L'éducation est la manifestation, dans l'espace et le temps, de structures, d'un système, bref, du patriarcat – mais l'ordre empirique n'est pas l'ordre ontologique. La socialisation des filles constitue ainsi « l'une des premières cibles » de la deuxième vague[1], parce que l'enfance ou l'adolescence apparaissent comme des *moments* décisifs pour le « destin féminin » ; elle est première comme moment, mais non comme cause.

Martine Chaponnière affirme qu'entre la première et la deuxième vague, la question éducative n'est pas devenue caduque, mais que « l'enjeu se déplace » (nous soulignons):

> De libératrice qu'elle était censée être, l'éducation est surtout considérée par le nouveau mouvement comme contraignante, limitative, enfermante, canalisante, aliénante. Ce sera là un des thèmes majeurs du foisonnement des discours sur l'éducation des femmes à partir des années 70, foisonnement qui témoigne, malgré l'amoncellement des reproches, de *la confiance persistante* placée par la deuxième vague féministe *dans l'idéal éducatif*[2].

Comme expliqué précédemment, nous ne souscrivons pas à cette thèse d'une « confiance persistante » en l'éducation. Cette représentation négative de l'éducation témoigne selon nous d'une défiance qui n'est plus seulement relative à *une* tradition éducative. Nous avons vu précédemment que des critiques féministes décisives portaient sur ce qui avait, jusqu'à lors, été transmis aux filles (et aux garçons), sur les normes et les valeurs portées par l'éducation traditionnelle ; elles s'appuyaient sur l'idée qu'il fallait changer ce qu'une génération léguait à l'autre. Cependant, une mise en question supplémentaire est développée au sein de la deuxième vague, et celle-ci va plus loin. Il ne s'agit plus seulement de disqualifier le *contenu* d'*une* éducation mais *l'*éducation dans son *statut* ; autrement dit,

[1] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 124.
[2] *Ibid.*, p. 120.

d'affirmer l'impuissance de l'éducation à produire des changements. Dans une théorie sociale qui réduit l'éducation à une socialisation, la transformation ne peut avoir l'éducation pour point de départ. Cette dernière n'est que le résultat d'un ordre social, elle est produite et non productrice ; elle est l'un des derniers maillons dans un ordre causal descendant qui va du social à la subjectivité individuelle.

Nous voudrions à présent avancer que cette critique est plus radicale encore. Cette déchéance du statut de l'éducation est en effet corrélée à une dévalorisation de sa *forme* même. Il ne s'agit donc pas seulement de critiquer un contenu éducatif, ni d'en rester au constat d'une incapacité de l'éducation à changer les choses, mais de considérer que son principe même est discutable. *Cette* éducation héritée est mauvaise, *l'*éducation comme principe de transformation est impotente, mais la critique franchit un palier supplémentaire : l'idée même qu'*il faut qu'il y ait quelque chose comme une éducation* est à présent mise en question. En effet, l'idéal de l'éducation comme ce qui rend autonome et rationnel est désormais perçu comme une illusion – elle est bien plutôt synonyme de contrainte, de sélection, de dressage. L'ambition même d'un idéal à viser à travers l'éducation est devenue douteuse. Au-delà de la question précise du sexisme et des rôles sexuels, imposer un modèle à la nouvelle génération apparaît hautement critiquable.

Sabine Fortino résume ainsi en trois points la critique féministe de l'éducation traditionnelle portée par la deuxième vague : premièrement, une dénonciation du rôle de la mère ; deuxièmement, une mise en accusation des normes de l'éducation des filles ; et troisièmement, « une remise en cause du pouvoir presque absolu que tout parent s'estime être en droit d'exercer sur son enfant[1] ». Elle précise que le dernier point n'est pas propre au féminisme, mais qu'il caractérise l'ensemble de la génération 68. La dimension de contrainte et plus fondamentalement la verticalité de la relation éducative entrent en contradiction avec les nouveaux idéaux, comme le résume Pierre Albertini :

> toutes les relations hiérarchiques s'effondrent (le tutoiement est de rigueur), « il est interdit d'interdire », et nécessaire de « changer la vie ». […] Des assemblées générales ont lieu, qui laisseront des traces : on y rejette les notes chiffrées, les compositions, les classements, les distributions des prix et les examens, on y exalte la libre expression des adolescents ; on y remet parfois en question la possibilité même de tout enseignement[2].

Cette mise en question de l'autorité éducative participe donc d'une remise en question plus globale de toute forme d'autorité.

[1] FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*
[2] ALBERTINI P., *L'école en France du XIXe siècle à nos jours*, *op. cit.*, p. 154.

Notre propos n'est pas de revenir de façon générale sur la critique de l'autorité qu'aurait engagée Mai 68 ni d'évaluer ses origines et sa portée. Si la deuxième vague est, à plusieurs égards, en continuité avec Mai, cette défiance dont elle hérite résonne d'une façon spécifique avec les enjeux féministes. En plus d'une critique des contenus sexistes et inégalitaires, les féministes ont en effet formulé des thèses sur la *relation éducative elle-même*, sur ce que sa forme traditionnelle dit de la domination.

Il s'avère alors que la disqualification radicale de l'éducation est, en réalité, relative à *une certaine définition* de l'éducation. Le présupposé est en effet que l'éducation est une transmission. La critique peut ainsi avoir pour conséquence positive une redéfinition fondamentale. L'éducation reste un apprentissage permettant la croissance, mais sa caractérisation traditionnelle, rivée à une relation marquée par l'univocité et la verticalité, est invalidée. C'est pourquoi il ne s'agit plus de déterminer des contenus sans interroger la forme éducative. Une forme alternative est à penser.

Nous suggérons que cette critique de l'éducation manifeste la reconnaissance qu'il se joue, dans la relation éducative même, un rapport de pouvoir. Autrement dit, l'enjeu de l'éducation ne se réduit pas à la question de l'ascension sociale. Si elle a pu être la matrice de relations asymétriques et potentiellement oppressives, elle peut, à l'inverse, se révéler émancipatrice à partir d'autres formes de relations. Toutefois, nous le verrons, c'est bien une conception de la *libération* comme *processus collectif* et non de la *liberté* comme *donné individuel* qui permet de donner à cette alternative toute sa portée politique et radicale. C'est ainsi que le bouleversement des relations interindividuelles est au cœur du militantisme féministe de la deuxième vague.

1. L'anti-autoritarisme : une critique de la verticalité de la relation éducative

La relation éducative comme matrice de la domination

Ne plus faire de l'éducation le principal facteur de libération est une chose, reconduire l'éducation traditionnelle – alors qu'elle apparait inique, inégalitaire et autoritariste, *dans son contenu comme dans sa forme* – en est une autre. Clamer que le privé est politique sans « politiser » l'éducation serait éminemment contradictoire[1]. Ainsi, Sabine Fortino constate que sous

[1] La « redéfinition de la fonction éducative » que Sabine Fortino repère dans les textes du MLF « ne se trouvera […] que sous la forme de "petites phrases" écrites sans trop d'explications ou de développements théoriques » (FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif (mémoire de maîtrise non publié)*, *op. cit.*, p. 101.)

> le silence massif du mouvement féministe – dans ses écrits et ses débats – vis-à-vis des questions d'éducation et de transmission […] des militantes féministes ont expérimenté des pratiques nouvelles envers leurs enfants, animées par la seule conviction que « rien ne devait plus jamais être comme avant[1].

Si, comme on l'a vu, les militant·e·s refusent de transmettre certaines normes à présent jugées sexistes, c'est aussi plus radicalement l'idée que l'éducation « prescrive » qui est mise en question : la nature du mouvement féministe « est rétive à tout dogme[2] » par conséquent l'éducation ne peut consister en l'imposition de « valeurs féministes ». Si la domination n'est pas que l'apprentissage de normes, mais également une certaine disposition à la soumission, l'éducation dans sa forme traditionnelle est vue comme préparant psychologiquement à cette dernière. Tout se passe comme si la défiance et la posture critique vis-à-vis de l'éducation devenaient elles-mêmes un principe éducatif. Les féministes de la deuxième vague, sensibilisé·e·s à la dimension « mécanique » de la reproduction refusent d'être les courroies de transmission de la domination comme l'étaient leur mère à leurs yeux[3]. Elles veulent enrayer le mécanisme, et cela suppose de revoir fondamentalement la méthode : la relation d'éducation ne doit plus être synonyme de contrôle, de verticalité, d'unilatéralité avec d'un côté une éducatrice ou un éducateur actif/ve, et de l'autre, un·e enfant passif/ve, simple réceptacle de normes[4].

Dans son enquête sur les militantes de la deuxième vague[5], Sabine Fortino note ainsi que « l'anti-autoritarisme, au niveau éducatif, semble faire l'unanimité parmi les groupes et les tendances du Mouvement [de libération des femmes]. On peut même considérer que cette notion représente un principe pédagogique fondateur pour les féministes[6] ». Celui-ci est par exemple omniprésent dans les écrits d'Elena Gianini Belotti, qui affirme en 1975 « La

---

[1] FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*, en ligne.
[2] FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif (mémoire de maîtrise non publié)*, *op. cit.*, p. 29.
[3] Titre de chapitre d'un ouvrage du MLF (MLF, *Le Livre de l'oppression des femmes*, *op. cit.*)
[4] La limite entre le descriptif et le normatif se brouille une fois de plus : Muriel Darmon note que ce changement dans les méthodes éducatives concorde avec le développement de modèles sociologiques qui cherchent à souligner le rôle actif de l'enfant dans la socialisation, en en faisant un·e « acteur/rice » qui sélectionne, négocie, s'approprie, reformule les contenus (on peut par exemple renvoyer aux travaux d'Annick Percheron sur la socialisation politique, déjà évoqués). Elle met en garde contre ce qu'elle juge être un glissement : « Refuser que la socialisation enfantine soit une longue contrainte, c'est peut-être confondre les normes éducatives actuelles (la manière plus "douce" ou "démocratique" dont on pense aujourd'hui souhaitable d'élever les enfants) et la description de ce qu'est un processus de socialisation, dont les mécanismes tiennent forcément de la contrainte, même si leurs contenus ne sont pas présentés comme tels » (DARMON M., *La Socialisation*, *op. cit.*, p. 15.)

[5] Notons là encore la proximité entre les idées Madeleine Pelletier et celles de la deuxième vague : elle pensait ainsi qu'« on ne doit jamais contraindre inutilement les enfants. […] Dans une très large mesure, l'enfant a droit à sa liberté et, du moment qu'il ne fait rien de préjudiciable, on doit le laisser agir à sa guise » (PELLETIER M., *L'Éducation féministe des filles*, *op. cit.*, p. 65.).
[6] FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif (mémoire de maîtrise non publié)*, *op. cit.*, p. 107.

violence contre les enfants est présente partout ; on l'appelle éducation[1]. » Si l'auteure remarque dans *Du côté des petites filles* que les adultes se montrent plus exigeant·e·s, voire tyranniques, avec les filles, sa critique a une portée plus générale sur la façon dont on élève tou·te·s les enfants. D'après elle, la position de pouvoir des adultes n'est pas seulement redoublée par la domination masculine, mais la première prédispose à la seconde. Sa critique de l'autorité est intimement liée à sa critique de l'injustice : la première préparerait les sillons dans lesquels pourraient s'infiltrer les différentes formes de domination[2], et notamment la domination masculine. La famille serait le lieu dans lequel l'individu apprend à se soumettre, apprentissage qui conditionne toutes les oppressions vécues et acceptées ensuite par l'adulte. Ce n'est donc pas un hasard si l'une des citations qu'elle choisit de placer dans la préface de *Du côté des petites filles* est tirée de l'ouvrage d'un psychologue et pédagogue connu pour sa promotion d'une éducation non-autoritaire, la citation en question faisant précisément le lien entre différentes relations de pouvoir jugées également oppressives :

> La traditionnelle supériorité des adultes sur les enfants est en train de disparaître rapidement, en même temps que s'effondrent la supériorité masculine, la suprématie de la race blanche et le pouvoir du capital sur le travail[3].

Le lien établi par Elena Gianini Belotti entre les différents rapports n'est donc pas seulement *analogique*, mais également *génétique* : la « domination de l'enfant » ferait le lit des autres dominations ; « l'enfant apprend à obéir comme plus tard il obéira à "ses professeurs, aux militaires et aux patrons[4]" » (Fortino, 1992, p. 27). Par conséquent, refuser de laisser perdurer une éducation autoritaire, c'est *déjà* lutter contre le patriarcat (et le capitalisme, et le racisme, etc.) en ne posant pas les fondations psychologiques qui lui permettraient de se maintenir.

Qui est le sujet libre de l'éducation libertaire ?

Pourtant, là où Elena Gianini Belotti voit une continuité et un renforcement apparaissent également des contradictions et des paradoxes. Les parents féministes, et plus largement les parents « soixante-huitard·e·s » se sont rapidement retrouvé·e·s face à un dilemme dans leur

---

[1] BELOTTI E.G., « La violence contre le nouveau-né », *Les Cahiers du GRIF*, 1975, n° 9-10, p. 41.
[2] Un tel positionnement n'est pas propre au féminisme. Ainsi, il est illustré de façon radicale dans certaines expériences libertaires qui refusent la notion d'éducation elle-même. Il se retrouve aussi dans des initiatives anarchistes ; l'abolition des institutions qui sont autant de structures autoritaires étant nécessaire au développement de la liberté individuelle, ce développement doit être favorisé dès l'enfance (SUISSA J., *Anarchism and Education a Philosophical Perspective*, *op. cit.*).
[3] Rudolph Dreikurs cité dans BELOTTI E.G., *Du côté des petites filles*, *op. cit.*, p. 14.
[4] FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif (mémoire de maîtrise non publié)*, *op. cit.*, p. 27.

promotion d'une éducation « libertaire ». D'une part, elles et ils refusaient le « conditionnement » et le dressage et se positionnaient contre une éducation autoritaire. D'autre part, elles et ils souhaitaient – et cela est encore plus clair pour les féministes – transmettre des normes dissonantes (anti-sexistes, par exemple), normes dont le coût d'intériorisation était par conséquent plus élevé, et qui appelaient donc une éducation plus directive. Sabine Fortino souligne que les militant·e·s féministes étaient tout à fait conscient·e·s de ce dilemme. Un positionnement dans lequel on cherche à éviter les stéréotypes impliquait d'imposer certains choix dans et parfois contre la « culture commune ». À propos du parti pris qui consiste à exclure les jouets et les livres sexistes, elle note que

> cette attitude, aussi bien intentionnée soit-elle, entrait en parfaite contradiction avec les valeurs anti-autoritaristes, portées par la révolte de Mai 68, auxquelles les militantes adhéraient par ailleurs. S'il est interdit d'interdire, comment refuser à l'enfant ce qu'il désire (et ce, même si l'on pense que c'est mieux pour lui) ? Comment lutter en tant qu'individu pour la libération des femmes et se comporter en tant que mère comme un « censeur » domestique ? La contradiction apparaissait d'elle-même[1].

En effet, « laisser libre », dans une société marquée par la domination masculine, risquait d'être synonyme de conformisme et donc de reproduction des différences hiérarchiques. La transmission de valeurs telles que les valeurs féministes impliquait d'autant plus d'autorité qu'elles étaient contredites par le « reste » de la société ; transmettre des normes subversives[2] « envers et contre tout » ne pouvait se faire par le « laisser faire ».

Cette expérience d'une friction, si ce n'est une contradiction, entre la lutte contre le sexisme dans l'éducation et les principes anti-autoritaires, a été depuis formalisée par les recherches en sociologie sur les pédagogies nouvelles. C'est ce que relève Marie Duru-Bellat, lorsqu'elle évoque les quelques travaux qui évaluent l'impact des différentes pédagogies scolaires sur les stéréotypes de sexe des enfants. Les interactions dans l'école informent les individus des comportements adéquats, elles « constituent l'expression d'attentes diversifiées en fonction du sexe de l'élève[3] ». Or certaines pratiques, comme les pédagogies moins directives, donnent plus de place à ces dynamiques, et par là creusent les différences entre filles et garçons. Les interactions spontanées, qui sont favorisées par celles-ci, tendent en effet à reproduire les stéréotypes chez les enfants[4].

---

[1] FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*, en ligne.
[2] Sabine Fortino note que ce choix apparaissait encore plus délicat aux yeux des parent·e·s féministes lorsqu'ils et elles avaient un ou des fils.
[3] DURU-BELLAT M., « Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales] 2 », *op. cit.*, p. 77.
[4] DURAND-DELVIGNE A., « Les pédagogies nouvelles favorisent-elles l'androgynie psychologique ? »,

La vaste problématique de l'autonomie dans l'éducation se trouve donc enrichie par les apports empiriques de la sociologie. Celle-ci renforce les soupçons à l'égard d'une spontanéité individuelle qui ne serait en réalité qu'une manifestation de déterminismes sous les atours de la liberté. Nous retrouvons dans ce dilemme les difficultés qu'il peut y avoir à penser l'individu comme point de départ, comme origine et source de rupture. Nous avions vu que la valorisation de l'individu n'allait pas sans poser problème puisque la critique féministe décelait derrière cette notion en apparence neutre un certain androcentrisme. Elle mettait en question le fait de considérer comme « donné » ce qui était en réalité le produit d'une organisation sociale hiérarchique. Cela se vérifie également dans les différentes études sur les pédagogies favorisant les interactions « libres ». Marie Duru-Bellat note par exemple que les pratiques « non directives » dans les écoles primaires « donnent aux garçons encore plus d'occasion d'"occuper le terrain[1]" ». Dans les interactions libres, certains sont donc plus libres que d'autres. C'est ce qui conduit Martine Chaponnière à affirmer que l'autonomie « ne vaut, en tant qu'objectif éducatif, que pour les seuls garçons[2] ». La valorisation de la spontanéité contre l'autorité semble alors être le versant formel et processuel de la valorisation de la singularité individuelle, elle-même androcentrée. Une certaine critique « libertaire » de l'autorité éducative a donc tôt fait de se transformer en un individualisme peu soucieux du contexte et des rapports sociaux hérités.

Cette suspicion féministe à l'égard de la valorisation d'une certaine compréhension de la liberté s'est clairement manifestée dans les années 1970 au sujet de la « libération sexuelle ». Ce sont moins les fondements théoriques de cette « révolution » qui sont en cause, qu'une certaine interprétation de celle-ci[3]. Un texte rédigé par les militantes en 1971, « Votre libération sexuelle n'est pas la nôtre », montre ainsi comment « être libérée » devient une injonction consistant à exiger des femmes le refus de tout « attachement » ainsi qu'une disponibilité sexuelle permanente[4]. Cette « libération » revient à « renverser » le pouvoir plutôt qu'à le « déconstruire[5] ». La soi-disant libération sexuelle fait ainsi passer les femmes

---

Psychologie Scolaire, 1987, nº 62, p. 57-68.

[1] DURU-BELLAT M., « Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales] 2 », *op. cit.*, p. 91.

[2] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 138.

[3] DARDEL J. de, *Révolution sexuelle et mouvement de libération des femmes à Genève, 1970-1977*, Lausanne, Suisse, Éditions Antipodes, 2007.

[4] Il est également possible de lire l'ambivalence de la libération sexuelle à la lumière de celle de la « libération corporelle ». Sur cette question, voir DETREZ C., *La Construction sociale du corps*, Paris, France, Seuil, 2002, p. 189-220.

[5] MLF, « "Votre libération sexuelle n'est pas la nôtre" », C. BERNHEIM, L. KANDEL, F. PICQ et N. RINGART (dir.), *MLF, textes premiers*, Paris, France, Stock, 2009, p. 209.

d'un régime patriarcal à un autre : de « la femme d'un homme » à « la femme de tous les hommes » : « elles ont soudainement perdu "le droit de dire non[1]" ». L'idée que les féministes des années 1970, à l'opposé de celles et ceux du début du siècle, prônent un alignement sur le modèle sexuel masculin mérite donc d'être nuancée. Une histoire du rapport des féministes à la sexualité qui identifie trois moments[2] – moralisation sexuelle (fin XIXe – début XXe), réforme sexuelle (1920-1950) et révolution sexuelle (depuis les années 1960) – est juste, mais ne doit pas occulter le fait que la « révolution sexuelle » était ambivalente aux yeux des féministes, et que certaines problématiques de l'époque de la « moralisation sexuelle » ont persisté. Un détour par la question de l'éducation sexuelle féministe à la mode deuxième vague permettra d'en témoigner, les échos avec celle du début du siècle étant loin d'être accidentels.

Plus largement, l'articulation entre « libération sexuelle » et éducation sexuelle féministe témoigne d'au moins deux impératifs. Premièrement, elle montre la nécessité de comprendre la libération comme un processus et non comme un donné ; de ne pas la présupposer afin, précisément, de la construire. Secondement, et ce point est lié au premier, cette libération est collective, là où le modèle qui prend la liberté comme un donné est fondamentalement individualiste et androcentré.

2. La véritable libération sexuelle passe par une éducation sexuelle

Sabine Fortino remarque que la presse féministe accorde peu d'importance au thème de l'éducation… à une exception près. En effet, parmi les sujets les plus fréquemment abordés, on trouve la sexualité, et notamment l'éducation sexuelle[3]. Le Mouvement français pour le planning familial, qui est un acteur décisif sur la question, en propose un traitement doublement original. Cette originalité tient, d'une part, à son audace compte tenu du contexte politique et institutionnel, et d'autre part, à la distance qu'il prend vis-à-vis des discours libertaires hérités de Mai 68 sur le sujet. En effet, le MFPF – sur lequel nous reviendrons plus en détail par la suite – fait preuve d'audace face à l'inaction des pouvoirs publics en matière d'éducation sexuelle, mais sans opérer une simple reprise des principes de la révolution sexuelle.

[1] DARDEL J. de, *Révolution sexuelle et mouvement de libération des femmes à Genève, 1970-1977*, *op. cit.*, p. 49.
[2] CHAPERON S., « Contester les normes et savoirs sur la sexualité (France-Angleterre, 1880-1980) », *op. cit.*
[3] FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*

Il importe d'esquisser à grands traits le contexte[1] : avant 1973, aucun texte officiel[2] ne statue sur l'éducation sexuelle en milieu scolaire[3]. En 1947 est publié un arrêté ministériel pour étudier dans quelle mesure et sous quelle forme celle-ci pourrait être mise en place. Autrement, c'est le silence, comme en témoigne le *Livre blanc de la jeunesse* publié par le ministre François Missoffe, dans lequel il n'est jamais question de sexualité – ce que le jeune étudiant Daniel Cohn-Bendit lui reprochera lors d'une visite à l'université de Nanterre, peu de temps avant les événements de Mai. Quelques initiatives officieuses sont prises par des groupes comme l'Information et éducation sexuelles (IES), fondé en 1969 par plusieurs associations du milieu enseignant, ou encore le Groupe d'études et de recherches sur l'éducation à la sexualité (GERES) créé par L'École des parents.

Ce sont deux « affaires » en 1971 et 1972 qui vont précipiter les choses et forcer les instances officielles à se prononcer. Tout d'abord l' « affaire Carpentier » : suite à une lettre adressée à des parents dont les enfants ont été surpris en train de s'embrasser au lycée, un médecin, Jean Carpentier, décide de publier un tract intitulé « Apprenez à faire l'amour » qu'il distribue à la sortie d'un lycée de banlieue parisienne. Le propos se veut scientifique, mais ne cache rien sur « l'anatomie du plaisir » et n'évoque pas la physiologie de la reproduction[4]. Suite à cela, le Conseil de l'Ordre des Médecins lui interdit d'exercer pendant une année. Seconde affaire, liée à la première, qui concerne cette fois une professeure de philosophie de Belfort, Madame Mercier. Quelques mois après la publication du tract, les élèves de terminale de cette enseignante lui demandent de le lire – ce qu'elle fera – et de le commenter – elle n'aura pas le temps. Suite à cela, une plainte contre elle est déposée par un·e parent d'élève pour « outrage aux bonnes mœurs ». Sa classe se met en grève, une manifestation a lieu, un comité de soutien est créé, trois lycées sont fermés tant l'agitation est grande. L'affaire se solde par un non-lieu mais l'enseignante reçoit toutefois un avertissement de la part de son Ministère. Presque immédiatement après, un communiqué de l'Éducation nationale souligne que l'école ne peut se désintéresser de la vie affective des jeunes et que cela sera intégré aux programmes de la rentrée 1973. La circulaire Fontanet[5] (du Ministre de l'Éducation nationale Joseph Fontanet) du 23 juillet 1973 donne des directives aux chefs

[1] Le paragraphe qui suit doit beaucoup à l'ouvrage de Janine Mossuz-Lavau sur les politiques françaises de sexualité (MOSSUZ-LAVAU J., *Les Lois de l'amour : les politiques de la sexualité en France*, Paris, France, Payot, 2002.)

[2] Lucien Neuwirth avait déposé en 1972 une proposition de loi pour créer un office national d'information et d'éducation familiale.

[3] Pour les détails de ce « moment 1973 » dans l'histoire de l'éducation sexuelle française, voir *infra* p.532.

[4] GIAMI A., « Une histoire de l'éducation sexuelle en France », *op. cit.*

[5]

d'établissement ; elle sera appliquée très irrégulièrement. Elle distingue l'information sexuelle (scientifique et hygiénique) et l'éducation sexuelle (éveil à la responsabilité) : la première est intégrée aux programmes de biologie et la seconde consiste en des séances facultatives en dehors de l'emploi du temps. Un Conseil supérieur de l'information sexuelle (qui avait déjà été réclamé par Lucien Neuwirth en 1967) voit le jour la même année ; beaucoup de publications mais peu de décisions en émanent.

La philosophie du MFPF en matière d'éducation sexuelle est toute autre que celle du Ministère. Contre la réduction de celle-ci à l'information anatomique et physiologique, et pour ne pas laisser la spécialisation scientifique avoir le monopole du discours en matière de sexualité, l'association développe une pensée éducative plus globale, politique et sociale, de laquelle le débat et l'échange ne peuvent être absents. Les deux combats, contre l'inégalité et contre la domination du pouvoir et du savoir médicaux, sont liés.

L'ouvrage *Demain la société sexualisée* de Simone Iff, paru en 1975, décrit les grands principes féministes et d'éducation populaire qui fondent ces initiatives[1]. Il y est écrit que la forme de l'éducation sexuelle ne doit pas être calquée sur les méthodes d'enseignement traditionnelles, car il s'agit moins de transmettre un savoir que de développer la personne[2]. En ce qui concerne l'idéologie, l'ambition est « l'intégration de toutes les dimensions de la sexualité dans l'éducation[3] », qui doit refléter le fait que la sexualité n'est pas cloisonnée dans la vie quotidienne[4], d'où l'idée de parler d'« éducation sexualisée » plutôt que d'« éducation sexuelle ». On retrouve ici, comme dans le texte « Votre libération sexuelle n'est pas la nôtre » l'idéal de complétude : « En déconstruisant le pouvoir, nous voulons découvrir enfin notre totalité d'être humain[5] ». L'objectif à long terme de cette éducation est « l'apprentissage de la *co-existence* (l'existence avec), la limitation du plaisir de chacun étant régulée par le respect du plaisir de l'autre, essentiel et indispensable au plaisir de chacun[6] ». Celui-ci peut être atteint en réalisant des objectifs à court terme, qui sont « la libération de l'expression », « la formation à la parenté responsable par la contraception », « la remise en cause de tout

[1] IFF S., *Demain, la société sexualisée : le combat du Mouvement français pour le Planning familial*, Paris, France, Calmann-Lévy, 1975.
[2] FRIEDMANN I. et MOUVEMENT FRANÇAIS POUR LE PLANNING FAMILIAL (dir.), *Liberté, sexualités, féminisme: 50 ans de combat du Planning pour les droits des femmes*, Paris, France, La Découverte, 2006, p. 92.
[3] IFF S., *Demain, la société sexualisée*, *op. cit.*, p. 198.
[4] Ce qui est également une thèse défendue par la féministe matérialiste Stevi Jackson : JACKSON S., *Childhood and Sexuality*, Oxford, Royaume-Uni, Blackwell, 1982.
[5] MLF, « "Votre libération sexuelle n'est pas la nôtre" », *op. cit.*, p. 209.
[6] IFF S., *Demain, la société sexualisée*, *op. cit.*, p. 199.

savoir normatif » et « l'acceptation de l'autre semblable et différent de soi[1] ». L'inspiration libertaire qui semble fonder cette pédagogie est donc ici amendée par le souci des *relations justes* : puisque l'individu coexiste avec d'autres individus et que cette coexistence peut être marquée par des rapports de pouvoir, il importe de les réguler par des principes égalitaires. À nouveau, l'éducation sexuelle, en tant qu'elle met les relations au centre des préoccupations, est un terrain privilégié pour la remise en question de tout individualisme.

Remarquons donc que c'est là encore avec la question de la sexualité que l'idéal de liberté donne lieu à des lectures critiques. Une certaine compréhension de cet idéal se voit alors replacée dans les *conditions* qui ont permis son émergence : une liberté pour certains, qui se confond avec un refus de la dépendance, n'est tenable que si d'autres sont assignées à la dépendance. La liberté des femmes ne peut s'obtenir en décrétant que dans un monde hérité et marqué par la domination, elles sont individuellement libres. Si le contrôle systématique du groupe des hommes sur celui des femmes réduit les possibles de chaque femme, ce n'est pas en décidant *subjectivement* que ces possibles sont à présent ouverts que se construit l'émancipation. Une liberté négative abstraite (« ne pas avoir l'interdiction de »), lorsqu'elle est décidée dans un contexte traversé par des rapports de force, n'est pas synonyme d'indétermination, mais est d'emblée orientée par ces rapports. Rien d'étonnant alors à ce que ces nouvelles possibilités prennent tôt la couleur d'injonctions, que le droit de dire « oui » mute en perte du droit de dire « non ». Un même mot renvoie alors à des réalités différentes, ces réalités étant le résultat d'une position sociale ; c'est pourquoi les militantes affirment que « la jouissance ne peut être posée comme valeur en soi[2] » – il n'y a pas d'en soi, d'universel, comme nous l'avons vu, lorsqu'il y a domination.

C'est précisément parce qu'il n'est pas possible de « partir » de la liberté, qu'une conception de la libération qui aurait pour point de départ l'individu abstrait libre ne profite pas de façon égale aux femmes et aux hommes : « Nous ne sommes pas désaliénées. Nous ne sommes pas libérées. Nous sommes en voie de libération. Ce n'est qu'après que nous pourrons parler vraiment d'amour[3] ». Or, cette « voie de libération » est *une voie qui ne peut être empruntée que par un sujet collectif*, seul sujet susceptible d'agir sur les rapports de force structurels. De même que Madeleine Pelletier distinguait l'individu comme cause finale du collectif comme cause efficiente, les militantes des années 1970 visent la liberté individuelle

[1] *Ibid.*
[2] MLF, « "Votre libération sexuelle n'est pas la nôtre" », *op. cit.*, p. 207.
[3] *Ibid.*, p. 210.

mais ne veulent plus (nous soulignons) « continu[er] de lutter *seules* contre [leurs] oppressions individuelles[1] ». Se pose alors la question de la genèse de ce sujet collectif, et en particulier de la nature des relations interindividuelles qui permettraient de le construire. Les militantes notent ainsi qu' « En écrivant ces textes et durant toutes les discussions qui les ont préparés et précédés, [elles ont] établi entre [elles] des relations moins proches des rôles qu'on [leur] impose[2] ».

Contre une conception de la liberté comme affranchissement vis-à-vis des relations, conception androcentrée et libérale, les militantes entrevoient la libération comme construction de relations qui transgressent l'ordre patriarcal en redéfinissant le rapport des femmes aux autres femmes et à l'action politique. « Le fait que nous puissions établir entre nous des relations, qui soient fondées sur la déconstruction quotidienne du pouvoir, nous permet d'acquérir une identité et une existence plus autonome par rapport à ce pouvoir[3] » – il s'agit alors de définir ce « nous », et cette « identité », conditions de l'autonomie. Or, ce que le dilemme de l'éducation évoqué précédemment laisse entrevoir est que cette unité est loin d'aller de soi.

Union ou unité des femmes ?

Nous avons évoqué le fait que le rapport spontané des enfants aux stéréotypes pourrait entrer en contradiction avec les idéaux féministes. Certain·e·s féministes, qui affirment lutter également contre la « domination adulte » vont jusqu'à avancer que le premier doit primer sur les seconds[4]. Au-delà de ce que cela implique quant à la distinction entre liberté et spontanéité, on pourrait en rester à la thèse selon laquelle l'éducation n'est qu'un exemple parmi d'autres d'une « fausse contradiction » entre l'intérêt des femmes et l'intérêt des enfants[5], dans laquelle ce dernier est utilisé comme cheval de Troie pour défaire certains acquis politiques et sociaux (ce qu'on retrouve par exemple dans les discours contre le droit à l'accouchement sous X, voire contre le droit à l'avortement). Faudrait-il simplement

---

[1] *Ibid.*, p. 207.
[2] *Ibid.*
[3] *Ibid.*, p. 209.
[4] C'est le cas de Margareta Rönnberg, auteure suédoise spécialisée dans la question des médias. Elle se revendique « féministe » et « enfantiste » et soutient par exemple que, du point de vue des enfants, les stéréotypes de sexe sont « bons ». Les refuser revient à leur imposer illégitimement les souhaits de non-conformité adultes : RÖNNBERG M., « Les stéréotypes, c'est bon pour les enfants ! Quelques malentendus à propos des enfants, des médias et du genre », *Nordiques*, 2010 2009, n° 21, p. 49-62.
[5] Les contours de l' « intérêt de l'enfant », tel qu'il est défini par exemple dans la convention de l'ONU sur les droits de l'enfant de 1989, sont volontairement flous sous certains aspects (en particulier quand il s'agit du « droit à la vie » de l' « enfant » à naître).

considérer alors que les féministes qui ont mené une réflexion sur « l'oppression de l'enfant par sa mère[1] » étaient mystifié·e·s et succombaient à une forme de misogynie ? Sabine Fortino décrit longuement la rancœur qui pouvait animer les militantes vis-à-vis de leur propre mère, rancœur d'autant plus « facile » qu'elles n'étaient pas (encore) mères elles-mêmes[2].

Si ces causes sociologiques et psychologiques ne sont pas à exclure, il nous semble toutefois fécond de prendre cette contradiction au sérieux, car elle révèle des tensions profondes quant au sujet des luttes féministes. Sabine Fortino résume ainsi l'analyse des militant·e·s :

> Si la femme est « victime » du patriarcat, l'enfant est « victime » de l'amour maternel. […] Compte tenu du fait que l'éducation est le seul pouvoir qu'elles peuvent exercer dans la société, les femmes ont tendance à en abuser et étouffent l'enfant de leurs recommandations, de leur protection, de leurs conseils et de leur affection[3].

C'est moins parce qu'elles se sentent potentiellement en position de faire des victimes (comme mères) que parce qu'elles ont été autrefois ces victimes (comme enfants) que les militantes insistent sur ce point. Elles perçoivent donc plutôt la continuité d'un statut à l'autre (victime-enfant puis victime-femme) que la contradiction (victime et bourreau) – pourtant, ce point mérite analyse. Une réflexion plus systématique est proposée par Christine Delphy[4], qui souligne la proximité qui existe entre la condition des femmes et celle des enfants pour en tirer des conclusions quant aux caractéristiques socio-juridiques de la sphère privée. Les femmes – en tant qu' « éternelles mineures » – et les enfants étaient privés de droits par le Code civil jusqu'à récemment[5]. La société attribuant ou non des pouvoirs (juridiques, en particulier) qu'elle justifie par la présence ou l'absence de pouvoir naturels, la nature était invoquée pour légitimer cette restriction. Si ce n'est plus le cas (juridiquement) pour les femmes aujourd'hui, cela reste en partie valable pour les enfants. La sociologue en conclut que les droits des enfants ne peuvent se développer qu'au détriment des droits des parents. Nous laissons de côté certaines questions soulevées par la démonstration de Christine Delphy, notamment celles portant sur l'illégitimité d'un recours à la « nature » pour définir l'enfance, ainsi que sur l'absence d'exploitation matérielle dans la « domination » des enfants. Ce qui

[1] FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif (mémoire de maîtrise non publié)*, *op. cit.*, p. 27.
[2] FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif (mémoire de maîtrise non publié)*, *op. cit.* ; FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*
[3] FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif (mémoire de maîtrise non publié)*, *op. cit.*, p. 27.
[4] DELPHY C., « L'État d'exception : la dérogation au droit commun comme fondement de la sphère privée », *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, Paris, France, Syllepse, 2009, p. 181-219.
[5] *Ibid.*, p. 192.

nous intéresse ici, ce sont les conclusions qu'elle tire quant au sujet « femmes » dans la domination :

> les femmes, dominées de façon homogène dans la sphère du « public », [sont] dans une situation hétérogène dans le domaine du « privé » : dans la catégorie des dominées en tant qu'elles sont épouses, mais en revanche dans la catégorie des dominants en tant qu'elles sont parents[1].

Malgré cette hétérogénéité, le point commun reste que c'est l'institution familiale, dans son organisation même, qui crée la domination des femmes et la domination des enfants. Les femmes ne sont donc pas opprimées par les enfants mais par l'institution de la maternité, et le modèle en termes de « droits », qui laisse intacte l'institution familiale, transforme cette situation en « concurrence » entre femmes et enfants[2]. Sabine Fortino note par exemple que l'autonomie laissée aux petit·e·s était une façon de faire « une pierre, deux coups », et de libérer à la fois la mère et l'enfant. Si l'enfant « se gère » seul·e, elle ou il est d'une certaine façon un peu moins enfant, et les parents un peu moins parents. C'est le même type de distance vis-à-vis de ces rôles que recommande Elena Gianini Belotti lorsqu'elle invite une jeune fille qui lui confie être mal-aimée par sa mère à voir dans celle-ci une autre femme avant de voir une mère[3]. Une autre façon, plus radicale, de saper la relation parents-enfants traditionnelle était de refuser de « faire famille ». Bien que toutes les initiatives de « vie en communauté » ne se fassent pas contre la famille[4], pour certain·e·s il s'agit bien d'une façon de la rejeter. Évelyne le Garrec, dans un article pour le numéro « Petites filles en éducation » des *Temps modernes,* analyse l'impact de cette organisation alternative sur l'éducation[5]. Elle insiste sur le fait que l'exemple qui est donné aux enfants élevé·e·s dans ce cadre est moins inégalitaire, puisque la répartition traditionnelle des rôles de la famille nucléaire est subvertie. Les années 1970 sont une période d'expérimentation sur les différentes formes de communauté pouvant remplacer la famille[6] : parmi celles-ci, évoquons également la « Maternité sauvage » (refus du mariage et de la reconnaissance paternelle, éducation dans un cadre de vie communautaire et mixte) et la « Maternité légère » (participation de personnes

---

[1] *Ibid.*, p. 218.

[2] BURMAN E., « Beyond "Women vs. Children" or "WomenandChildren" : Engendering Childhood and Reformulating Motherhood », *International Journal of Children's Rights*, 2008, nº 16, p. 177-194.

[3] BELOTTI E.G., *Courrier au cœur*, Paris, France, Des femmes, 1981.

[4] CADART M.-L., *Des Parents dans les crèches, utopie ou réalité ?*, Toulouse, France, Érès, 2006.

[5] LE GARREC E., « De fil en aiguille et de mères en filles », *Les Temps Modernes*, 1976, nº 358, p. 1904-1936.

[6] Évoquons notamment les initiatives de certaines étudiantes-mères qui organisent des crèches dans les universités parisiennes après Mai 68. La « Maternité fraternelle » de la Sorbonne par exemple, est une organisation qui à travers ses pratiques pensait aussi bien les rapports sociaux de sexe (valoriser les tâches traditionnellement dévolues aux femmes, subversion des rôles dans les foyers…) que les rapports adultes-enfants (contre l'imposition de normes d'éducation) : CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 348.

extérieures et implication du père[1]). Là encore, on trouve peu de théorisation de la part des féministes[2] sur ces pratiques. Toutefois, on peut noter que ces choix de vie alternatifs étaient d'abord faits par des adultes pour les adultes : il s'agissait de bouleverser les rapports affectifs et sexuels entre personnes mûres (rejet du couple hétérosexuel monogame, notamment).

Si la résolution de la tension entre « domination des femmes » et « domination des enfants » peut se trouver dans une critique de l'institution familiale, il apparaît qu'elle n'a rien d'immédiat. La convergence, de même que l'unité du sujet de la lutte, se construit. Le groupe des femmes, dont on a vu précédemment qu'il pouvait être défini comme une classe, c'est-à-dire à partir d'un rapport social, est traversé par des antagonismes. Les différentes dominations ne se « recoupent » pas, et les femmes peuvent être du côté des dominant·e·s, eu égard à autre chose que leur sexe. Mais si le combat féministe passe par la prise de conscience d'une communauté d'oppression, que devient cette communauté quand la domination traverse et divise la catégorie « femmes » ? Cet exemple des femmes qui ont été des enfants, et ont donc été dominées par d'autres femmes, n'est qu'un cas particulier d'un problème plus vaste. Comme le note Éléonore Lépinard, le concept de « patriarcat » permettait de définir la lutte des femmes comme distincte et autonome vis-à-vis de la lutte des classes, mais « il induisait du même coup de mettre en avant ce qui était commun à toutes les femmes, en laissant de côté ce qui pouvait aussi les opposer[3] ».

3. Les groupes de parole féministes, une (ré)éducation horizontale entre égales

Les nouvelles relations interindividuelles entre femmes sont donc fondatrices pour la constitution d'un sujet politique féministe. Ainsi, le refus de l'imposition de normes par une relation verticale unilatérale d'une part, et la posture antagonique qui se définit contre les modèles de la tradition d'autre part, se combinent dans l'idée que si éducation il y a, c'est une contre-éducation, *a posteriori*, forgée *par*, *pour* et donc *entre* des personnes conscientes. Cette remise en question de la forme de l'éducation est en réalité une remise en question plus large de la forme que doit prendre tout échange et toute transmission : c'est elle qui fonde ce que signifie construire *ensemble* un mouvement politique. C'est pour cette raison que la multiplication des analyses critiques sur l'éducation des petites filles pourrait être considérée

[1] FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif (mémoire de maîtrise non publié), op. cit.*, p. 102-105.
[2] Julie de Dardel, dans son enquête sur les féministes genevoises, note que le mouvement communautaire des années 1970 contre la famille bourgeoise et autoritaire trouve une partie de ses racines dans les écrits de Wilhelm Reich (DARDEL J. de, *Révolution sexuelle et mouvement de libération des femmes à Genève, 1970-1977*, *op. cit.*)
[3] LEPINARD E., « Malaise dans le concept. Différence, identité et théorie féministe », *Cahiers du Genre*, 2005, n° 39, p. 115.

comme la prémisse d'un agir positif pour les femmes adultes : « cette continuité synchronique et diachronique de l'étouffement des filles » ne serait « soulignée par le mouvement des femmes que pour donner une ouverture nouvelle à leur lutte[1] ». Ce mouvement de retour, *a posteriori*, étant de toute façon une démarche politique, il serait déjà une démarche d'adulte : « Et si nous avons ce que nous voulons lorsque c'est la femme qui parle en nous, est-il urgent de le savoir déjà pour les petites filles[2] ? » L'exemple de la vie en communauté, également, montrait qu'il s'agissait d'abord de se ressaisir de son propre destin, de bouleverser les rapports avec autrui, ce mode de vie alternatif n'ayant des effets éducatifs pour les enfants que de manière secondaire. Seul un sujet politique collectif est susceptible de transformer les rapports sociaux et les institutions, ces transformations ayant elles-mêmes des effets sur l'éducation. La constitution de ce sujet, dans le cas du féminisme, est intimement liée à la notion de sororité. Il est donc intéressant de mesurer en quoi le positionnement contre la forme traditionnelle « verticale » de l'éducation traduit plus largement le refus de relations hiérarchiques qui empêchent les solidarités nécessaires à la lutte. Pour les féministes des années 1970, la « structuration particulière de l'activité militante a, au fond, rempli toutes les conditions nécessaires à l'émergence d'une "conscience de soi" des femmes[3] ».

Les mouvements issus de Mai 68, dont les groupes féministes, se constituent en rupture avec les structures de communication hiérarchiques pour promouvoir un mode d'échange horizontal et dialogique. En cherchant à déterminer les spécificités de la « génération 68 », les sociologues Daniel Bertaux, Danièle Linhart et Béatrice le Wita reconnaissent ainsi (nous soulignons) que la mobilisation étudiante « n'est en fait porteuse d'*aucun contenu* revendicatif réellement défini », mais que ce qui la justifie est ailleurs, à savoir dans une pratique : « la communication entre égaux[4] ». La structure traditionnelle des canaux de communication, du « haut » (patron·ne·s, professeur·e·s, politicien·ne·s, journalistes, docteurs et doctoresses) vers le « bas », est à renverser. Les auteur·e·s montrent que cette communication « horizontale » ou « latérale » ouverte au débat, car réellement collective, constitue en elle-même un apprentissage politique. Par conséquent (nous soulignons) « l'enjeu n'est pas de remporter une victoire réelle […] mais de *faire école*, de

[1] COLLECTIF, « Préface. Les petites filles perdues et retrouvées », *op. cit.*,p.1772.
[2] *Ibid.*
[3] MALBOIS F., « Les paradigmes de l'égalité/différence et du sexe/genre : ou les deux réponses du féminisme occidental à l'énigme de la "différence des sexes" », *op. cit.*, p. 92.
[4] BERTAUX D., D. LINHART, et B. LE WITA, « Mai 1968 et la formation de générations politiques en France », *Le Mouvement social*, 1988, n° 143, Mémoires et Histoires de 1968, p. 80.

montrer par l'exemple que la lutte est tout simplement possible[1] ». Ces échanges sont l'occasion d'une maturation qui vise l'autonomie, puisqu'il s'agit de s'élever, de s'éduquer, bref, d'une éducation de soi par soi.

Une bonne partie des initiatives féministes dans ce domaine est impulsée par le Mouvement Français pour le Planning Familial (MFPF), comme nous l'avons déjà entrevu à propos de l'éducation sexuelle dispensée aux jeunes. Cette association est emblématique des luttes féministes ; son histoire, qui montre qu'elle ne s'est pas toujours[2] inscrite dans ces dernières, est paradigmatique de cette genèse des mobilisations conditionnée par l'abolition de structures hiérarchiques. En 1956 est créée l'association Maternité heureuse par la doctoresse Marie-Andrée Lagroua-Weill-Hallé, qui affirme clairement que malgré sa volonté d'émanciper les femmes, elle n'est pas féministe[3]. En effet, Maternité heureuse ne remet pas en question l'assignation des femmes à la maternité et l'interdiction de l'avortement ; il s'agit de développer la contraception tout en restant dans une perspective familialiste, comme le nom l'indique. La fondatrice refuse donc toute politisation et revendique une posture « scientifique » : ses interlocutrices et interlocuteurs sont surtout des médecins. Ce choix est aussi une façon de rompre avec le néo-malthusianisme. L'association est perçue comme un groupe de pression qui remet prudemment en question la loi de 1920 contre la promotion de la contraception. Un tournant est impulsé en 1960-1961, lorsque l'association adopte le nom « Mouvement Français pour le Planning Familial » (qui se rattache au Mouvement international) et que le premier centre d'accueil est ouvert à Grenoble (malgré les réticences de la direction à Paris). L'association se met alors à contourner la loi de 1920 : les adhérentes – qui sont environ 100 000 en 1967 – ont accès à des ressources pour contrôler leur fécondité[4]. Le lobbying porte par ailleurs ses fruits, puisque Lucien Neuwirth dépose sa proposition de loi qui autorise l'usage des contraceptifs, votée et promulguée en 1967. Cette année-là, Marie-Andrée Lagroua-Weill-Hallé démissionne, estimant que son objectif a été atteint et n'appréciant pas la politisation grandissante de l'association qui devient un mouvement militant implanté partout en France[5]. Après la victoire que constitue la loi

[1] *Ibid.*, p. 88.
[2] Le terme « féminisme » entre dans ses statuts en 1983 (BARD C., « Introduction », C. BARD et J. MOSSUZ-LAVAU (dir.), *Le Planning familial histoire et mémoire, 1956-2006*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 11-18.)
[3] CHAPERON S., « Le MFPF face au féminisme (1956-1970) », C. BARD et J. MOSSUZ-LAVAU (dir.), *Le Planning familial histoire et mémoire, 1956-2006*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 21-26.
[4] PICQ F., *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, *op. cit.*, p. 77.
[5] CHAPERON S., « Le MFPF face au féminisme (1956-1970) », *op. cit.*, p. 23.

Neuwirth, se pose donc la question du rôle du MFPF. Françoise Picq résume le débat en ces termes :

> Le Planning familial doit-il considérer que sa tâche est achevée ? Doit-il se transformer en mouvement d'éducation populaire et lutter pour la diffusion effective des pratiques contraceptives dans l'ensemble de la société ?
>
> Le débat est ouvert. Les animatrices bénévoles qui l'ont fait vivre depuis des années supportent de plus en plus mal la domination des médecins et notables qui représentent le Planning et prennent des décisions. Au contact des femmes venues consulter, elles ont compris que la diffusion de la contraception n'était pas seulement un problème de législation et d'information. Elles ont compris que apprendre [*sic*] son corps, apprivoiser la sexualité, oser en parler, démystifier les tabous et les idées reçues n'allait pas de soi[1].

Deux conceptions pour la suite du Mouvement s'opposent à ce moment charnière : d'un côté, une institutionnalisation dans laquelle les médecins et juristes continuent à jouer un rôle important, avec la consolidation des acquis de la loi de 1967 ; de l'autre, une ligne militante et contestataire qui ne se satisfait pas de cette loi qui a été sabotée[2]. Autour de la question de l'avortement (qui ne sera dépénalisé qu'avec la « loi Veil » en 1975) va donc se jouer une lutte de pouvoir, opposant les femmes de la « base » (« hôtesses d'accueil » des permanences) aux hommes « notables » qui détiennent les postes de direction ; la division est sexuelle et hiérarchique[3]. Une alliance entre MLF et MFPF se fait en 1973, lors du Xe Congrès du Planning ; le tournant amorcé en 1967 est donc confirmé et c'est le moment du départ de très nombreux médecins[4]. Compte tenu de l'organisation, moins de verticalité implique automatiquement moins de mixité. La politisation du Mouvement est liée à une vision de la contraception qui dépasse la technique médicale : c'est de la liberté des femmes et de la maîtrise de leur corps dont il est question. La réalité de la vie de celles qui viennent consulter et qui sont souvent en grande difficulté (la contraception reste un privilège) est le « moteur d'une analyse politique plus radicale[5] » ; Simone Iff, présidente entre 1973 et 1981 du MFPF et cofondatrice du Mouvement pour la liberté de l'avortement et de la contraception (MLAC) raconte que c'est « la parole des femmes » qui a poussé les membres du Planning à se

---

[1] PICQ F., *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, *op. cit.*, p. 78.
[2] Notamment car les décrets d'application se firent attendre longtemps et s'égrénèrent jusqu'en 1972 (à cela s'ajoute que les remboursements et l'autorisation de la publicité pour les contraceptifs furent également plus tardifs).
[3] PICQ F., « Le contrôle des naissances : du néo-malthusianisme au féminisme », C. BARD et J. MOSSUZ-LAVAU (dir.), *Le Planning familial histoire et mémoire, 1956-2006*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 27-32.
[4] GAUDRY D., « Sur les années quatre-vingt », C. BARD et J. MOSSUZ-LAVAU (dir.), *Le Planning familial histoire et mémoire, 1956-2006*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 173-186.
[5] FRIEDMANN I. et MOUVEMENT FRANÇAIS POUR LE PLANNING FAMILIAL (dir.), *Liberté, sexualités, féminisme*, *op. cit.*, p. 70.

politiser[1]. L'idée qu'il faut « briser le silence » est une clef dans la lutte pour le droit à l'avortement, et le « Manifeste des 343 » femmes qui déclaraient avoir avorté, publié par le *Nouvel Observateur,* en est l'un des symboles les plus forts : une expérience intime, douloureuse, un délit, était « revendiqué à la face du monde[2] ».

De plus en plus, se mettent en place des espaces dans lesquels cette parole peut se déployer, être échangée, par exemple à travers les jeux de rôle. Si Maternité heureuse cherchait à promouvoir l'éducation sexuelle des couples hétérosexuels, le MFPF d'après 1973, libéré de toute idéologie familialiste, va développer les petits groupes non mixtes lors desquels il s'agit de « délier les langues et les corps » des femmes[3]. Refuser la domination médicale passe par le développement du « *self help*[4] ». Pour ne pas recevoir passivement des savoirs techniques et partiels sur son corps, il faut échanger avec d'autres femmes, échanges qui sont l'occasion de se découvrir[5]. Une illustration qui symbolise bien cette volonté se trouve dans l'ouvrage « emblématique du combat des féministes pour la libre disposition de leur corps[6] » *Notre corps, nous-mêmes* (traduction et adaptation en 1977 du livre *Our Bodies, Ourselves* édité par une collectif de Boston pour la santé des femmes) : une femme allongée regarde ses organes sexuels grâce à un miroir tenu par une autre femme en face d'elle. Ce titre représente bien les enjeux du combat des femmes pour l'appropriation de leur corps, à savoir, comme le rappelle Michelle Zancarini-Fournel, « connaissance intime de soi, solidarité et sororité qui peut aller jusqu'à la fusion des corps, autonomie sur les pouvoirs et savoirs médicaux[7] ». C'est donc une éducation sexuelle où les femmes sont leur propre maîtresse et leur propre élève qui se développe, et dans laquelle la sexualité est décloisonnée des savoirs spécialisés, pour devenir une dimension de la vie humaine liée à toutes les autres. Cette nouvelle approche des connaissances liées à la sexualité est paradigmatique d'un rapport nouveau qui s'instaure entre les femmes, leur vécu et le savoir. Dans les groupes féministes, les « expertises sauvages consistent à produire du savoir en tant qu'objet et sujet de

[1] *Ibid.*, p. 71.
[2] KANDEL L., « "La vie sans les murs". Le "personnel" est-il toujours politique ? », *Les Temps Modernes*, 2012, vol. 5, nº 671, p. 17.
[3] CHAPERON S., *Les années Beauvoir*, *op. cit.*, p. 372.
[4] DARDEL J. de, *Révolution sexuelle et mouvement de libération des femmes à Genève, 1970-1977*, *op. cit.*
[5] Le Groupe Information santé (GIS, créé en 1972) va jusqu'à prôner la formation à l'auto-avortement, pour ne pas avoir à en passer par les médecins.
[6] ZANCARINI-FOURNEL M., « "Notre corps, nous-mêmes" », É. GUBIN, C. JACQUES, F. ROCHEFORT, B. STUDER et M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *Le Siècle des féminismes*, Paris, France, Les Éditions de l'Atelier, 2004, p. 209.
[7] *Ibid.*, p. 210.

connaissance[1] » ; ce faisant, elles court-circuitent, contestent voire disqualifient le savoir dominant.

Groupes de parole, groupes de conscience

À travers ces réunions et ces échanges, c'est aussi d'un nouveau rapport entre elles dont les femmes font l'expérience. Les rencontres non-mixtes sont une façon de briser l'isolement des femmes, celui qui assigne chaque femme à sa cellule familiale, cellule qui est leur seule société. Car si la ségrégation sociale fait de la classe ouvrière un ensemble d'emblée « ensemble », si les ghettos unissent et rassemblent, il n'en va pas de même pour les femmes qui sont dispersées dans leur foyer et dont l'unité est d'autant moins immédiate. L'idée que l'entrée dans le féminisme est la « fin d'une solitude » se retrouve dans de nombreux témoignages[2] : « Chacune de nous dans la cellule familiale ou dans le "couple" vit une solitude, un isolement uniques dans l'histoire de l'humanité[3]. » C'est ce qui fait dire à Françoise Collin que « La division sournoise qui affecte les femmes est la division en individus[4] ». Cette division a été un masque efficace de la domination : elle y est en effet pour beaucoup dans le fait que ce que vivaient pourtant massivement et systématiquement de nombreuses femmes n'était perçu que comme un « problème individuel », d'ordre idiosyncratique. Les militantes ont compris que la honte était la meilleure gardienne de leur prison – dans un tract distribué en 1972, on peut lire :

> Pourquoi nous fait-on honte ?
>
> POURQUOI ?
>
> Pour nous isoler, nous diviser, nous séparer les unes des autres.
>
> Pour nous enfermer dans notre « vie privée », pour mieux dissimuler que c'est là, justement, le lieu de notre oppression commune à nous, toutes les femmes.

---

[1] DORLIN E., *Sexe, genre et sexualités*, *op. cit.*, p. 12.

[2] Cette belle expression est employée par Michèle Le Dœuff à propos du *Deuxième sexe* : « Un livre qui apporte la fin d'une solitude, et qui apprend à voir, est d'une importance plus grande et plus immédiate que tous les manifestes possibles » (LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 67.)

[3] ROTHENBURG M., M. STEPHENSON, M. WITTIG, et G. WITTIG, « Combat pour la libération de la femme », C. BERNHEIM, L. KANDEL, F. PICQ et N. RINGART (dir.), *MLF, textes premiers*, Paris, France, Stock, 2009, p. 21.

[4] Elle poursuit : « Qu'il y ait une structure globale de la condition féminine est bien évident. Mais cette structure n'est pas ou pas encore vécue en commun, communément. Les autres opprimés sont rassemblés, au moins sur les lieux particuliers de leur oppression : le quartier, le pays, l'usine. Les femmes restent isolées, chacune au sein de son foyer, de son couple. Leurs problèmes se trouvent donc vécus spontanément comme des problèmes individuels et réduits à leurs composantes psychologiques. […] "Diviser pour régner" : l'adage n'est jamais aussi justifié que pour la situation des femmes. » COLLIN F., « No Man's Land : Réflexions sur "l'esclavage volontaire" des femmes », M. MACCIOCCHI (dir.), *Les Femmes et leurs maîtres*, Paris, France, Christian Bourgois, 1978, p. 269-270.

> Pour que notre travail, nos enfants, notre plaisir, notre exploitation, notre mort quotidienne restent soigneusement censurés et cachés derrière les murs d'isolement, du silence, de la honte.
>
> Pour que « fraternité » reste un mot masculin.
>
> Pour que ça continue[1].

Ce tract était une invitation aux premières Journées de dénonciation des crimes contre les femmes, journées pendant lesquelles apparut notamment un groupe de jeunes femmes lesbiennes ayant décidé de sortir du placard, rejetant désormais la honte et la clandestinité[2]. Affirmer que « le personnel est politique », c'est revendiquer un renversement de cet ordre et considérer que même le plus intime, et en particulier la sexualité, est un enjeu politique. Ces « sales petits secrets[3] » – maternités forcées, violences, objectification, discrimination au travail – ne doivent plus en être. Mais pour extraire le commun de ce qui semblait individuel, il faut voir d'autres femmes, échanger, il faut que les femmes découvrent les femmes. Il faut parler ; les tracts ne cessent d'inviter à la prise de parole pour ne plus être coupées du monde et les unes des autres.

C'est à cela que sont consacrés les « groupes de parole », aussi appelés « groupes de conscience » féministes. Ce mouvement est dans la continuité de la libération de la parole de Mai 68 ; l'expression, devenue spontanée et horizontale, fait qu'on apprend à connaître son ou sa collègue, voire son frère ou sa sœur ; on se rend compte, du même coup, qu'à nombre de ses proches, jusque-là, on n'avait jamais vraiment rien *dit.* Ce proche, « on le découvre autre ; et on se découvre soi-même autre que ce que l'on croyait être[4] ». Les jeunes du mouvement se rendent compte qu'ils ont « une capacité à assumer collectivement des spécificités jusque-là ressenties dans l'isolement individuel comme infériorités, voire anormalités[5] ». En mettant en place ces groupes, les femmes cherchent à provoquer de façon plus systématique cette sociabilité qui leur a tant été refusée. Bérengère Kolly note que cette liaison volontaire entre les femmes *précède* et *permet* la mise au jour de vécus partagés : c'est donc en « sororisant » *activement* que les femmes découvrent leur sororité, une condition d'oppression qu'elles *subissent* toutes. C'est le « devenir sœurs du coude à coude dans la lutte spécifique des

[1] ROTHENBURG M., M. STEPHENSON, M. WITTIG, et G. WITTIG, « Combat pour la libération de la femme », *op. cit.*, p. 132-133.
[2] KANDEL L., « "La vie sans les murs". Le "personnel" est-il toujours politique ? », *op. cit.*
[3] *Ibid.*, p. 17.
[4] BERTAUX D., D. LINHART, et B. LE WITA, « Mai 1968 et la formation de générations politiques en France », *op. cit.*, p. 82.
[5] *Ibid.*, p. 87.

femmes[1] », le fait de « Nommer l'autre femme une sœur, [de] faire valoir la sororité comme un concept politique[2] », parti pris actif, notamment parce qu'il implique d'aller contre l'habitude de la rivalité féminine[3], qui dévoile les effets de l'oppression.

Le groupe de conscience n'est donc pas un groupe de « prise de conscience ». Nous demandions, à propos de la première vague, si l'éducation permettait le passage entre deux entités : d'une part « les femmes » (qui subissent l'oppression masculine) et d'autre part « le sujet féministe » (le collectif qui lutte contre cette oppression). Autrement dit, si l'on pouvait passer du sujet social au sujet politique par le biais d'une éducation ; peut-on être éduqué·e au féminisme ? Il semble bien que c'est parce qu'on se positionne d'abord dans une lutte que les initiatives éducatives prennent sens et non l'inverse. Il n'y a pas un sujet qui préexiste à l'action ou à la conscience. La conscience ou l'action fait le sujet, contrairement à ce qu'implique l'idée de « prise de conscience » qui présuppose un sujet qui, dans un second temps, prendrait conscience de lui-même : une telle perspective consiste à croire qu'on passe d'une « homogénéité objective des conditions, des conditionnements » à « l'existence en tant que groupe unifié, en tant que classe[4] ». Pour le dire autrement, ce n'est pas la sororité « sociale » qui fait que se crée la sororité « politique » ; c'est la sororité politique, comme décision, parti pris de faire sujet collectif, qui permet de penser la sororité sociale de la condition subie partagée.

Dans son analyse de Mai 68 comme occasion d'opposer[5] « ordre social » et « ordre politique » le philosophe Michel Kail affirme que le premier constitue des sujets-fonctions tandis que le second est fait de sujets-relations. L'ordre social produit des sujets qui ne sont que des contours, qui s' « emboîtent » mécaniquement et indéfiniment et se trouvent ainsi à la

[1] KOLLY B., *« Et de nos soeurs séparées... » Lectures de la sororité*, Fontenay-le-Comte, France, Éditions Lussaud, 2012, p. 67.
[2] *Ibid.*, p. 15.
[3] Que Françoise Collin considère être un aspect idéologique de la division (nous soulignons) : « la division matérielle des femmes, assurée par l'organisation familiale et surveillée par les hommes est redoublée par une représentation qui la garantit. La culture occidentale tout au moins veille à donner à chaque femme l'impression qu'elle est unique en son genre, et la provoque à défendre cette unicité contre les autres, vécues comme menaçantes. Chacune est une, élue entre toutes ("vous êtes bénie entre toutes les femmes"), comme tend à le lui faire croire le "je vous aime" répété à chacune, de la monogamie polygame. Une dans l'amour, une dans le mariage, une dans la maternité, sorte de sainte Marie mère de Dieu. *Pour une femme unique, il n'y a pas de condition féminine collective contre laquelle se rebeller.* Tout au plus un destin à pleurer. » COLLIN F., « No Man's Land : Réflexions sur "l'esclavage volontaire" des femmes », *op. cit.*, p. 270.
[4] Pierre Bourdieu cité par NORDMANN C., *Bourdieu, Rancière*, *op. cit.*, p. 66.
[5] Cette idée que « le social » renvoie à un ordre, soit qui se maintient, soit qui se substitue à un autre ordre, tandis que la politique est justement rupture dans l'ordre se retrouve également dans les travaux d'Annick Percheron, qui défend l'idée que la socialisation politique est « à part » dans la socialisation et n'obéit pas aux mêmes mécanismes, en particulier les mécanismes reproducteurs (PERCHERON A., *La Socialisation politique*, *op. cit.*).

fois enfermés et séparés. Si elle est définie comme transmission et donc comme ce qui prépare à une place et une fonction sociales, l'éducation relève de cet ordre. L'ordre politique en revanche, fait que le sujet a à être, et que pour se constituer, il doit se rapporter aux autres. C'est ici qu'interviennent les relations horizontales ou latérales. Le mouvement qui consiste pour les femmes à se rapporter les unes aux autres à travers, entre autres, les groupes de parole[1], les constitue donc en sujet politique – c'est bien l'inverse d'une « prise de conscience » qui se produit puisque « le schéma de la prise de conscience n'est applicable qu'à partir de la présupposition d'un sujet déjà là, d'abord hors de la conscience, puis atteint par elle[2] ». Si « prise de conscience » il y a, c'est une prise de conscience à l'échelle de la subjectivité individuelle, qui est secondaire en tant qu'elle a pour condition le collectif politique[3]. C'est lui qui donne des armes pour comprendre et connaître autrement le vécu individuel : la subjectivation des individus minoritaires est conditionnée à une prise de conscience politique[4]. Pour le dire dans d'autres termes, le sujet social ne détermine pas le sujet politique, mais le sujet social est déterminé par un ordre et des institutions, qui sont susceptibles d'être transformés par un sujet politique.

L'unité du sujet féministe

C'est parce qu'il y a une entité « féministe(s) » que l'entité « femmes » partageant une commune oppression prend sens. C'est en ce sens qu'on peut parler d'une « *praxis* de séparation et de distinction[5] » qui permet de constituer les femmes comme un sujet spécifique. Comme le montre la sociologue Danièle Kergoat à propos du mouvement des infirmières revendiquant la reconnaissance de leur qualification, « le sujet des luttes ne se juxtapose pas avec le sujet de la domination » ; « c'est parce qu'elles sont devenues un sujet collectif producteur de sens et acteur de sa propre histoire » et non « parce qu'elles sont des femmes que les infirmières ont été à même de subvertir le rapport social de sexe[6] ». La différence[1]

---

[1] Elles tiennent d'ailleurs à ce que ces groupes restent relativement informels, sans organisation fixe comme celle des partis puisque « l'organisation, c'est la mort », affirment-elles (KOLLY B., *« Et de nos soeurs séparées... »*, *op. cit.*).

[2] KAIL M., « Mai 68, la (mise en) question du déterminisme social. Ordre politique vs ordre social », *Les Temps Modernes*, 2014, vol. 2, n° 678, p. 202.

[3] Ainsi les « *bitch sessions* » des féministes états-uniennes décrites par Yasmine Ergas dans lesquelles il s'agit de lutter collectivement contre la fausse conscience individuelle de chacune (ERGAS Y., « Le sujet femme. Le féminisme des années 1960-1980 », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 667-694.).

[4] CERVULLE M. et A. TESTENOIRE, « Du sujet collectif au sujet individuel, et retour. Introduction », *Cahiers du Genre*, 2012, n° 53, p. 5-17.

[5] ERGAS Y., « Le sujet femme. Le féminisme des années 1960-1980 », *op. cit.*

[6] KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », E. DORLIN (dir.), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2009, p. 114.

entre le « groupe » et le « collectif » réside dans l'exercice d'une puissance. Le premier n'a pas de capacité d'action[2]. Ainsi, la catégorie biologisante « sexe » est de l'ordre du groupe et non du collectif[3]. En rester au groupe reviendrait à reproduire la domination en admettant une représentation de soi héritée de celle-ci et donc subie ; le groupe n'a de sens qu'en vue du collectif : toutefois, il constitue, du point de vue de l'individu, une « étape » nécessaire. Danièle Kergoat soutient que l'individu ne peut subvertir les rapports sociaux ; seul un collectif en est capable. En effet, l'individu n'est pas le sujet de *rapports sociaux* mais de *relations sociales*, qui lui sont immanentes. Les rapports sociaux opposent des groupes sociaux autour d'un enjeu, et seules les pratiques sociales collectives peuvent les ébranler. Les secondes peuvent changer sans que les premiers ne soient modifiés : la « subversion » individuelle est un contournement et n'entame pas le rapport social[4]. Pire : une affirmation strictement individuelle, ou individualiste, peut saper l'élaboration du collectif : c'est ce que montre Danièle Kergoat avec le « syllogisme du sujet sexué féminin ». Il s'agit d'un discours qu'elle retrouve dans beaucoup d'entretiens avec les ouvrières et qu'elle formalise ainsi :

a. Toutes les femmes sont X (X étant un défaut)
b. Moi, je ne suis pas X.

La conclusion devrait donc être :

c. Donc, je ne suis pas une femme.

Cette « conclusion virtuelle », affirme Danièle Kergoat, sape la base de création d'un collectif : « Dès lors, seul l'individu peut s'affirmer, mais un individu neutre du point de vue du genre[5] ». On retrouve le motif de la « fuite » des nominalistes décrite par Simone de Beauvoir, qui consiste à s'excepter, à « se situer par-delà son sexe ». En voulant échapper individuellement à la classe de sexe, en niant le groupe, les ouvrières font barrage à la constitution du collectif. A l'opposé d'une dissociation, la démarche pour se constituer en

---

[1] Cette distinction proposée par Danièle Kergoat peut être rapprochée de celle établie par Karl Marx entre « classe en soi » et « classe pour soi », bien que ce ne soit pas en ces termes (MARX K., *Misère de la philosophie*, Paris, France, Payot, 2002.), ou encore de celle formulée par Jean-Paul Sartre, entre « série » et « groupe » (SARTRE J.-P., *Critique de la raison dialectique*, Paris, France, Gallimard, 1960.) Iris Marion Young reprend la distinction sartrienne pour penser le genre à travers la notion de série (YOUNG I.M., « Gender as Seriality : Thinking about Women as a Social Collective », *Signs*, 1994, vol. 19, nº 3, p. 713-738.)

[2] Danièle Kergoat emprunte une partie de ce vocabulaire à Antonio Gramsci.

[3] KERGOAT D., « Individu, groupe, collectif : queqlues éléments de réflexion », P. CARDON et R. PFEFFERKORN (dir.), *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*, Paris, France, La Dispute, 2009, p. 47-62.

[4] KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *op. cit.*, p. 119.

[5] KERGOAT D., « Individu, groupe, collectif : queqlues éléments de réflexion », *op. cit.*, p. 53.

actrice d'une lutte à venir implique à la fois de se reconnaître opprimée et de trouver inadmissible d'avoir pu consentir à la domination[1].

Si l'un des obstacles qui menace le collectif est donc la dissolution de celui-ci par les contournements et modes d'actions individuels, un autre écueil, symétrique, est la réification du collectif dans le groupe. La frontière entre un sujet « femme » produit par la lutte, et par conséquent instable et discontinu, et un sujet femme défini *a priori* et succombant à l'essentialisme ou au naturalisme n'est en effet pas toujours nette. La non-mixité, par exemple, se présente comme une décision[2] et non comme fondée sur un « donné » qui serait le sexe : pourtant, sans perspective de lutte, elle reste une caractéristique du groupe. Cette possibilité permanente de glissement n'est pas accidentelle et vient précisément de la façon dont est déterminé ce qui est commun dans les expériences. C'est ce que montre Éléonore Lépinard lorsqu'elle remarque qu'entre le féminisme « essentialiste » différencialiste et le féminisme « constructiviste » égalitaire, il y a malgré tout un point commun fondamental : le primat accordé à la différence sexuelle sur les autres différences sociales[3]. Ce primat permet d'établir, dans les deux courants pourtant opposés « l'existence d'un groupe homogène, les femmes, sujet d'une lutte, le féminisme[4] ». Or, le groupe des femmes est bien traversé par des rapports de pouvoir, et certaines différences peuvent les opposer (par exemple de classe ou de « race ») ; c'est notamment ce que nous avions relevé à propos des intérêts divergents entre femmes et enfants. Éléonore Lépinard affirme que cette question des tensions au sein même de la classe des femmes a été mise de côté par les féministes des années 1970 (notamment parce qu'il importait de constituer une lutte spécifique et non inféodée, à la lutte des classes par exemple). Mais si c'est le sujet politique qui fait le sujet social, alors il n'est pas besoin d'une *homogénéité* descriptive de la classe des femmes pour faire un sujet féministe *unifié* : si c'est la lutte qui fait le sujet, alors celui-ci ne peut être une « substance ».

« Ce qui est commun » ne peut s'entendre au sens d'une ressemblance entre les vécus, d'un rapprochement qui n'impliquerait que les deux termes que l'on cherche à réunir, puisque ce qui est en question est une différence produite par un rapport de domination. Il ne s'agit donc pas de retrouver des aspects identiques entre les individus, mais bien plutôt une analogie, puisque si les effets de la domination varient, leur source est un contrôle

[1] MATHIEU N.-C., *L'Anatomie politique*, *op. cit.*
[2] Décision politique, mais également épistémique. La non-mixité permet d'avoir accès aux paroles, aux voix et aux expériences des femmes, qui ne pourraient être aussi libres en présence de l'oppresseur.
[3] LEPINARD E., « Malaise dans le concept. Différence, identité et théorie féministe », *op. cit.*
[4] *Ibid.*, p. 112.

systématique d'un groupe par un autre. Elsa Dorlin souligne par exemple les expériences très différentes du sexisme qu'ont historiquement fait les femmes africaines-américaines et les femmes blanches aux États-Unis ; les premières étaient victimes de stérilisations forcées tandis que les secondes subissaient des grossesses non désirées à répétition[1] : « Ces deux modalités différentes du sexisme, étroitement liées aux politiques eugéniques menées aux XIXe et XXe siècles, ont ainsi généré des expériences clivées qui ont eu des conséquences sur l'agenda des mouvements féministes américains ou européens[2] ». Elle distingue donc *identité* et *commensurabilité* de l'expérience : les vécus sont divers mais « toutes les femmes font bien l'expérience du sexisme[3] ». Le dénominateur commun n'est toutefois pas de nature empirique, il n'y a pas quelque chose comme « une expérience "pure" du sexisme[4] » qui serait la condition de possibilité d'une mobilisation féministe. Pour l'exemple qui nous occupe, ce dénominateur commun pourrait être formulé comme la lutte des femmes pour le contrôle de leur propre corps ou en vue de l'obtention de droits reproductifs. En rester à une expérience, c'est prendre le risque d'une universalisation abusive de la situation de certaines femmes seulement, celle des femmes blanches de la classe moyenne européenne ou nord-américaine, ce que les *Black feminists* et les féministes anti-racistes ont dénoncé comme « solipsisme blanc[5] ».

Le besoin d'unité est à distinguer donc du besoin d'homogénéité, du fait de l'imbrication des rapports sociaux ; nous reviendrons sur cette question dans la deuxième partie. Ici, elle permet d'ores et déjà d'affirmer que ce qui fait un sujet unifié n'est pas une homogénéité dans l'expérience de l'oppression, mais bien un projet, une lutte, une coalition *ad hoc*. C'est une autre façon de reconnaître qu'il y a un « saut », une différence de nature entre le « diagnostic » de l'oppression et l'émancipation. Cependant, le féminisme constructiviste matérialiste, comme on l'a vu, n'a pas de « modèle » ou d' « utopie », si l'on comprend ceux-ci comme la représentation d'un idéal *a priori* ; en ce sens, il peut être qualifié

[1] Angela Davis consacre un chapitre à cette question dans son ouvrage *Femmes, race et classe*. Les liens entre les mouvements états-uniens de *birth control* et les eugénistes suscitaient la méfiance des femmes de couleur qui avaient été victimes de politiques « génocidaires » visant les populations pauvres et racisées (DAVIS A., *Femmes, race et classe*, Paris, France, Des Femmes, 1983.). Dans le même ordre d'idées, les marches de nuit féministes qui visent à se réapproprier l'espace public (« *Take back the night* ») choisissent souvent de passer par des quartiers « défavorisés » parce qu'ils seraient plus particulièrement synonymes de danger – or, les femmes racisées et/ou des classes populaires affirment que ces mêmes quartiers sont au contraire synonymes d'une certaine solidarité et sécurité communautaires pour elles.
[2] DORLIN E., *Sexe, genre et sexualités*, *op. cit.*, p. 85.
[3] *Ibid.*, p. 84.
[4] DORLIN E., « Introduction : vers une épistémologie des résistances », E. DORLIN (dir.), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2009, p. 10.
[5] RICH A., *On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose 1966-1978*, New York, États-Unis, W. W. Norton & Company, 1979.

d'approche politique « réaliste » qui se définit contre et donc par rapport à une oppression donnée[1]. Or, l'identification de cette oppression tient directement à la « montée en généralité des expériences idiosyncrasiques », par exemple dans les groupes de conscience, le « collectif sériel » dépendant de la « communauté d'expériences[2] ». Un tel projet d'émancipation a ainsi pu être qualifié par d'autres féministes de « scénario abolitionniste » qui échafaude son imaginaire politique sur la suppression, par opposition à un féminisme « affirmatif[3] ». Il serait donc toujours amarré à la reconnaissance d'une oppression, dont il est le négatif. Si l'identification et la description d'une oppression conditionnent la lutte, si la transformation n'est qu'un renversement de cette situation, alors comment distinguer unité du sujet féministe et homogénéité du sujet de la domination ? La primauté accordée à l'analyse de la situation, à la conscience « précise de la place qu'on occupe[4] » qui ne cesse de repousser la pensée positive de la transformation, sa représentation a également valu à cette stratégie d'être qualifiée de « victimisante[5] ».

Une théorisation positive de la subjectivité individuelle dans la lutte

En 1980, le collectif de la revue *Questions féministes* se dissout suite à l'explosion d'un conflit présent depuis plusieurs années sur le statut politique de l'hétérosexualité et du lesbianisme. Deux articles de Monique Wittig[6] sur le sujet précipitent cette scission, qui donnera naissance l'année suivante à *Nouvelles Questions Féministes*, revue portée par le même collectif sans les féministes lesbiennes radicales. Nous voudrions relire cette rupture non à la lumière de la question de la place du lesbianisme dans le féminisme, mais au prisme du besoin d'utopie et de résistance subjective individuelle – sachant qu'ici, les deux enjeux sont liés puisque la question est de savoir si la sexualité, comme ensemble de relations interindividuelles, peut être un foyer de résistance politique. Il nous semble en effet fécond de superposer cette grille de lecture à celle de la polarisation habituellement retenue, entre un modèle partant du travail et un modèle partant de la sexualité pour penser le(s) genre(s),

---

[1] RENAULT E., « Fin de la politique et émancipation du travail : quand le réalisme rejoint l'utopie », *Cités*, 2014, vol. 3, n° 59, p. 33-44.
[2] MALBOIS F., « Les paradigmes de l'égalité/différence et du sexe/genre : ou les deux réponses du féminisme occidental à l'énigme de la "différence des sexes" », *op. cit.*, p. 88.
[3] BOURCIER M.-H. et A. MOLINER, *Le féminisme*, *op. cit.*
[4] GUILLAUMIN C., « Femmes et théories de la société : remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimées », *Les femmes dans la sociologie*, 1981, vol. 13, n° 2, p. 21.
[5] BOURCIER M.-H. et A. MOLINER, *Le féminisme*, *op. cit.*
[6] WITTIG M., « La pensée straight. Questions féministes n°7 », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 2012, p. 830-838 ; WITTIG M., « On ne naît pas femme. Questions féministes n°8 », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 2012, p. 973-981.

opposition qui organise fortement aujourd'hui la « troisième vague » française, entre féminisme matérialiste et théories *queer*[1].

C'est parce qu'elle juge insuffisante une conscience de classe, et nécessaire une résistance individuelle subjective, que Monique Wittig s'engage dans la représentation d'un projet utopique (qu'elle prolongera dans ses œuvres littéraires) : elle « se saisit de l'utopie comme d'un outil heuristique permettant d'envisager la dynamique sociale et son changement[2] ». Elle lui permet à la fois de redonner une place à l'individu en créant de nouveaux rôles et de prendre un certain recul critique par rapport au mouvement féministe auquel elle appartient, à savoir le féminisme matérialiste[3]. Elle ouvre ainsi une brèche qui ira en grandissant, sur la place de la sexualité dans la domination (et donc dans l'émancipation). Monique Wittig juge nécessaire de remplir le manque d'imaginaire politique du matérialisme et de ne pas renvoyer la transformation à une constitution historique ; car un tel vide est précisément ce qui fait appel d'air pour les devenirs faussement alternatifs, ces nouveautés qui n'en sont pas, « être comme les hommes » ou « devenir une "vraie" femme » : « refuser d'être une femme ne veut pas dire que ce soit pour devenir un homme[4] ». Le matérialisme, qu'il soit ou non féministe, exclut la subjectivité individuelle comme point de départ de l'émancipation ; l'avènement de sujets individuels non aliénés est un *résultat* de la destruction des classes (de sexe), ce qui les renvoie à une constitution historique :

> Christine Delphy montre que c'est à nous qu'il incombe historiquement d'entreprendre de définir ce que c'est qu'un sujet individuel en termes matérialistes. À coup sûr cela semble une impossibilité puisque subjectivité et matérialisme ont toujours été mutuellement exclusifs[5].

Or, affirme-t-elle, il est possible dès à présent de trouver une définition de la personne au-delà des catégories de sexe et de l'incarner, à travers le lesbianisme. Puisque « ce qui fait une femme c'est une relation sociale particulière à un homme[6] », la lesbienne échappe à celle-ci et est un concept « au-delà des catégories de sexe (femme et homme) parce que le sujet désigné (lesbienne) n'est pas une femme, ni économiquement, ni politiquement, ni idéologiquement[7] ». Les lesbiennes seraient ainsi des « transfuges » de la classe des femmes ;

---

[1] CLAIR I., *Sociologie du genre*, *op. cit.*
[2] CHETCUTI N., « De "On ne naît pas femme" à "On n'est pas femme". De Simone de Beauvoir à Monique Wittig », *Genre, sexualité & société*, 2009, nº 1, p. En ligne.
[3] ROBIN K., « Du nulle part au partout : l'utopie de Wittig pour changer le présent et l'avenir », *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 2010, nº 12, p. En ligne ; ROBIN K., « Au-delà du sexe », *op. cit.*
[4] WITTIG M., « On ne naît pas femme. Questions féministes n°8 », *op. cit.*, p. 975.
[5] *Ibid.*, p. 980.
[6] *Ibid.*, p. 981.
[7] *Ibid.*

elles montreraient le chemin de la destruction de cette classe par la destruction de l'hétérosexualité.

Si l'on suit la perspective exposée précédemment, qui ne reconnait de sujet de transformation politique que collectif, le mode d'action décrit par Monique Wittig dépasse-t-il l'échelle individuelle ? A-t-il un impact sur les rapports sociaux et non seulement sur les relations sociales ? Une utopie séparatiste lesbienne s'accompagne d'une déstabilisation radicale de l'institution familiale : par-là, on peut dire qu'elle entame le support qui fonde l'exploitation du travail domestique. Toutefois, même en admettant cela, son projet tend à oublier les autres formes d'oppression[1] et du même coup à idéaliser les sujets féminins « prétendument homogènes, unifiés autour d'une seule identité[2] ».

Son mérite est cependant de pointer une difficulté fondamentale du féminisme radical matérialiste[3], à savoir son incapacité *à théoriser positivement l'émancipation pour les subjectivités individuelles*. Dans la perspective matérialiste, l'émancipation, du moins dans son point de départ, a trois caractéristiques : elle est collective, négative[4] et matérielle-objective. Le matérialisme ne statue pas sur les conditions individuelles et subjectives qui permettraient une telle émancipation ; or, comme nous l'avons vu avec les groupes de parole, il est possible que celles-ci soient à trouver dans une certaine modalité des relations interindividuelles. On peut alors faire l'hypothèse que l'éducation est le domaine où théoriser systématiquement cette modalité.

[1] Cette question des oppressions multiples et des luttes multiples qu'elles exigent est encore brûlante parmi les féministes. Ainsi, savoir dans quelle mesure la déstabilisation de la famille par la lutte contre l'hétérosexisme constitue également une déstabilisation du capitalisme fait débat, notamment entre Nancy Fraser et Judith Butler (FRASER N., « Hétérosexisme, déni de reconnaissance et capitalisme. Une réponse à Judith Butler », *Le féminisme en mouvements*, Paris, France, La Découverte, 2012, p. 239‑254.).

[2] DORLIN E., *Sexe, genre et sexualités*, *op. cit.*, p. 78.

[3] Qui ne lui est pas propre, cela est valable pour un certain nombre de pensées de la domination.

[4] En tant qu'elle se définit toujours contre une oppression donc à partir d'elle : « L'émancipation ne devrait pas être pensée en termes d'idéal de la vie bonne, mais plutôt comme le fait de vaincre la domination […] le contenu même de l'émancipation reste ouvert car différentes formes de dominations se dévoilent au cours de l'histoire » (FRASER N. et V. MOZZICONACCI, « Entretien avec Nancy Fraser (décembre 2012) », *op. cit.*)

IV. Conclusion

Le sujet de l'éducation des féministes de la première vague est une femme « qui a progressé », et dont le progrès consiste à (re)trouver la nature : cette amélioration pouvant être modalisée comme identification au masculin (« universalisme ») ou culture d'une certaine féminité (« différencialisme »). Cette marge de manœuvre en forme de « dilemme » dépend directement d'une certaine conception de la justice comme égalité, celle-ci étant entendue comme refus de l'infériorité de certain·e·s vis-à-vis d'autres, et dont la conquête consiste donc à « rattraper un retard », à se « mettre à niveau » et par conséquent à se faire une certaine place dans la société. C'est ainsi bien un sujet social qui est visé par cette éducation, sujet qui se fraie un passage dans un système inchangé, projet représentatif de ce qu'on a qualifié de « réformisme ». Or, en faisant porter le progrès sur un sujet social, la focalisation sur l'éducation des filles fait également le jeu d'un certain conservatisme excluant les femmes de la politique, les maintenant hors de la prise de pouvoir. Car c'est bien le pouvoir d'un groupe sur un autre qui est ignoré par l'approche qui se concentre sur l'idée que la lutte contre l'injustice consiste seulement à faire progresser les femmes. Or, quand les féministes du tournant du siècle se préoccupent également de l'éducation des garçons, elles admettent les limites de cette perspective : il n'y a pas d'oppression sans oppresseur, et l'injustice se fonde dans un certain rapport des hommes aux femmes.

Parce qu'il met à mal l'idée d'une nature individuelle universelle, le constructivisme radical qui fonde une grande partie du féminisme de la deuxième vague conduit à relativiser l'intérêt de l'éducation comme moyen pour lutter efficacement contre la domination. La socialisation, bien que chronologiquement première, n'est pas la racine génétique de la domination, elle n'en est qu'un symptôme : l'accès et le succès des femmes dans l'éducation ne remet pas en cause le système. Si la construction n'est pas le simple conditionnement, il n'est plus possible de raisonner en termes de « rôles » sous lesquels se trouverait le salut de l'individualité, à excaver et cultiver par l'éducation. Cependant, à travers les réflexions, non sur le contenu de l'éducation, mais sur sa forme, peut être entrevue une pensée de l'émancipation qui y reconnaît la place des relations interindividuelles. Les groupes de parole féministes incarnent cette conception de la libération conditionnée par une éducation sans maître et sans élève, de soi par soi. Cette « éducation » faite de relations horizontales et réciproques n'est plus celle d'un individu qui cherche une meilleure place dans l'ordre social, mais celle d'un sujet collectif qui porte une lutte politique.

Les apories de la première vague témoignaient de l'impossibilité, pour les féministes, d'en rester à une éducation « progressiste » visant uniquement les femmes. La troisième voie permettant d'échapper au dilemme égalité/différence implique de changer les relations entre les femmes et les hommes ; or, celles-ci méritent d'être transformées non seulement dans leur dimension morale (mœurs), mais également dans l'organisation institutionnelle (fonctions), cette dernière instanciant les rapports sociaux de sexe. Un sujet individuel n'est pas susceptible d'agir sur ces rapports – il en est bien plutôt le produit, étant lui-même pris dans des relations interindividuelles façonnées par ces derniers. Seul le pourrait un sujet politique collectif. On peut alors faire l'hypothèse que l'éducation a les moyens de viser ce sujet collectif, à condition d'être autre chose qu'une transmission. Dès lors, l'enjeu n'est plus de déterminer le contenu éducatif permettant de créer une « femme nouvelle », sujet social individuel qui change de place au sein de la société civile. L'interrogation porte sur la forme d'éducation susceptible de constituer un sujet collectif, sur les relations individuelles qui permettent l'apprentissage et la croissance nécessaires à la sororité.

Le passage d'une éducation pour l'égalité à une éducation pour l'émancipation est donc également celui d'une éducation qui vise le progrès à une éducation qui vise le pouvoir, autrement dit de l'individu au sujet, du social à la politique.

Toutefois, la constitution de ce sujet féministe ne va pas sans poser problème. Tout d'abord dans son unité, qui ne se confond pas avec une homogénéité : deux écueils le guettent, celui d'une dissolution dans la diversité des identités et celui d'une substantialisation qui consisterait en l'universalisation abusive d'une situation particulière. Son unité serait uniquement celle de l'action : il existerait comme l'effet d'une coalition, *hic et nunc*, et non comme ce qui la précède. Même en reconnaissant cela, de façon structurelle, le féminisme court le risque d'une appréhension binaire[1] et monolithique de l'oppression, puisque par définition, il pense d'abord l'injustice faite aux femmes *en tant que femmes*. De plus, pour le féminisme « de la domination », en dehors de ces luttes collectives, il semble que la subjectivité individuelle soit réduite à une conscience aliénée, privée de toute possibilité de résistance. La transformation étant renvoyée à une constitution historique, indirecte donc invisible et irreprésentable, il n'est pas possible, positivement et à l'échelle individuelle, de lutter contre la domination. Ces deux aspects, qui sont liés à une appréhension macro ou holiste du pouvoir, ont des conséquences pratiques que la pensée féministe ne peut ignorer.

[1] Cela est peut-être d'autant plus le cas pour une conception « radicale » du changement comme « renversement » d'un système avec oppresseurs d'un côté et opprimées de l'autre.

On peut faire l'hypothèse que si le féminisme n'assume pas *positivement* le problème politique de la transformation individuelle, si à cette échelle il n'est qu'un modèle critique aporétique, il favorise en creux la prise de pouvoir la plus « immédiate[1] » pour les dominées, qui consiste en un alignement sur le modèle dominant. C'est, dans les faits, ce qui s'est produit : « l'autonomisation de certaines femmes en France – notamment des femmes "puissantes" […] s'est aussi faite, si l'on ose dire, sur un modèle masculin[2] ». Il ne s'agit pas d'avancer qu'un manque dans la théorie féministe est responsable de ce cours des choses[3] : et si le féminisme « libéral » est le plus audible des féminismes aujourd'hui, c'est bien plutôt la conséquence de changements économiques et sociaux qui le dépassent. Toutefois, on peut reconnaitre que le féminisme qui pense la domination plus que l'émancipation n'était pas en mesure de faire contrepoids. Du fait de la distribution inégalitaire du prestige social entre les qualités « masculines » et « féminines », la solution la plus accessible – notamment par l'éducation – a consisté en une masculinisation des filles et des femmes[4]. Cette « solution » apparaissait comme une impasse dans la perspective constructiviste radicale, puisque, pour reprendre les propos de Christine Delphy, le « masculin » est synonyme de « dominant » et « on ne peut pas plus concevoir une société où tout le monde serait "dominant" qu'une société où tout le monde serait "le plus riche[5]" ». Seulement, ce que l'histoire a révélé, c'est que les dominations étant multiples, l'alternative était plus complexe. La possibilité qui s'offrait à *certaines* femmes n'était pas de devenir *les* dominantes, mais *davantage* dominantes. *Toutes* les femmes ne peuvent devenir dominantes *comme les hommes*. Mais certaines femmes peuvent être dominantes eu égard à un autre axe de division hiérarchique que celui des rapports sociaux de sexe. Or, comme nous l'avons vu, le féminisme matérialiste, en essayant de théoriser le patriarcat sans l'inféoder à d'autres rapports sociaux, a d'abord eu tendance à

[1] Le sociologue Ingemar Gens, conseiller indépendant sur les questions d'égalité et à l'origine de plusieurs initiatives anti-sexistes dans les écoles suédoise, résume le problème de la façon suivante : « il est plus simple de donner le pouvoir aux filles – et c'est justement ce que nous avons commencé à faire au moment du passage de la société industrielle à la société de consommation. L'égalité équivaudrait à transformer les femmes en hommes. Elles doivent devenir chefs, se procurer suffisamment de pouvoir public, devenir agressives, expansives, destructrices et compétitives. Elles doivent abandonner les relations et les responsabilités pour les règles et la justice. Elles doivent agir selon le modèle du succès imposé par la société. […] J'ose prétendre que l'histoire patriarcale sera finie dans un avenir assez proche et que les femmes auront alors pris le pouvoir. Mais les idéaux et la société masculines persisteront » (GENS I., « Le mythe du sexe opposé », *Nordiques*, 2010 2009, nº 21, p. 19-21.).

[2] LAUGIER S., « L'éthique du *care* en trois subversions », *Multitudes*, 2010, n° 42, nº 3, p. 124.

[3] Déterminer ses causes implique une analyse plus globale de l'individualisme dans son lien avec l'essor du néolibéralisme.

[4] Suivant ce modèle, une « féminisation » des garçons consistant en une perte de privilèges, si cela peut apparaître souhaitable collectivement, il est plus délicat d'y adhérer et de l'appliquer individuellement, comme le montrent les réticences des mères féministes elles-mêmes relevées par Sabine Fortino (FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif (mémoire de maîtrise non publié)*, *op. cit.*).

[5] DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 255.

être aveugle aux autres lignes d'oppressions qui pouvaient traverser la classe des femmes et se creuser si la lutte ne se concentrait que sur un front. L'alignement sur le modèle masculin a bien eu lieu, partiellement, et a consisté en un « déplacement » de la ligne de l'oppression, selon d'autres rapports sociaux. Si tout le monde ne peut être dominant, les femmes peuvent cependant être davantage dominantes, non en tant que femmes, mais en tant que blanches et/ou bourgeoises, notamment ; autrement dit, « il y a tout à la fois amélioration de la situation des femmes, en particulier sur le marché du travail, et en même temps, durcissement de la division sexuelle du travail. Bref, tout change mais rien ne change[1] ». C'est ce que les théoricien·ne·s du *care* notent à propos d'une autonomie de certaines femmes gagnée en partie par le délaissement du travail domestique, ce que résume Sandra Laugier :

> cette autonomie s'est faite non, on s'en doute, par un transfert des tâches aux hommes, ou une meilleure répartition, mais par la mise d'autres femmes au service des femmes […] les tâches de *care*, traditionnellement dévolues aux femmes (au foyer) existent toujours même si nous, occidentaux favorisés, en sommes dispensés et préférons payer pour cela […] ces tâches sont assumées par des populations immigrées et dévalorisées, ce qui perpétue la dévaluation morale du travail de *care*, et les catégorisations morales qui vont avec[2].

Comme on le voit, la prise en considération du croisement des oppressions implique une réflexion à différentes échelles. L'expérience de la domination n'étant jamais segmentée, l'attention aux différents niveaux de relation permet de ne pas catégoriser les luttes de façon exclusive. Il s'agit en fait d'éviter l'écueil du substantialisme, qu'il s'agisse de celui de l'individu (pour le féminisme libéral) ou du social (pour le féminisme radical). Reste alors à se demander si l'abandon de la substance ne signifie pas, pour le féminisme, abandonner le sujet et renoncer à l'unité.

[1] KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *op. cit.*, p. 112.
[2] LAUGIER S., « L'éthique du *care* en trois subversions », *op. cit.*, p. 124.

PARTIE II.

L'EDUCATION DANS SES INSTITUTIONS : ORIGINE D'UN SUJET OU OBJET D'UN PROJET POUR LE FEMINISME ?

Les relations de l'éducation : pédagogie, institutions, pouvoir

Les cas particuliers de l'éducation sexuelle et de la coéducation au sein de la pensée féministe « première vague » révélaient la nécessité de saisir le sujet de l'éducation de façon relationnelle. Cette nécessité réapparaissait au sein de la deuxième vague, à travers la sororité, élément indispensable pour constituer un sujet féministe collectif. L'éducation ne visait plus un sujet social, une certaine place dans la société civile, mais un sujet politique. Or cette nouvelle conception des relations entre les femmes conduisait à remettre en question non seulement le contenu de l'éducation, mais sa forme même. En visant un sujet politique collectif, l'éducation ne pouvait être un transfert de caractéristiques vers un sujet toujours déjà constitué. N'étant plus synonyme de « transmission », elle devenait le lieu de la genèse relationnelle du sujet. Cette redéfinition de l'éducation impliquait également une reconception du sujet, qui cessait d'être appréhendé comme une substance préexistante. Dans cette partie, nous proposerons une lecture de thèses qui permettent d'interroger ce que devient le sujet féministe lorsqu'est assumée une perspective relationnelle visant à faire de l'éducation un principe de transformation politique et sociale.

Le premier chapitre aborde la pédagogie critique (ou « pédagogie des opprimé·e·s »), qui se présente comme une méthode, avec toute l'ambition systématique que cela implique, et dont l'objet est la relation éducative elle-même. Parce qu'elle se fonde sur une conception anthropologique de la *conscience* comme relation fondamentale, elle pense dialectiquement les rapports entre individuel et collectif, d'une part, et entre subjectif et objectif, d'autre part : l'unité s'accomplit dans la visée *pratique* de la « conscientisation ». Cette exigence implique de ne substantialiser ni l'individuel – comme le faisait la première vague – ni le social – comme le faisait la deuxième vague. C'est donc un véritable geste de « désubstantialisation » de l'éducation que porte la pédagogie critique : il ne s'agit plus de statuer sur ce qui est transmis ou à transmettre, mais sur le sens même de la transmission comme forme éducative, une éducation libératrice ne pouvant être conçue comme assignation de caractères, quels qu'ils soient, à/par une substance dont on hérite. Les liens, tant historiques que théoriques, entre ce courant pédagogique et le mouvement féministe, sont nombreux : ils se confirment avec le développement d'une pédagogie critique féministe à part entière. Toutefois, la pensée féministe entre en tension, voire en contradiction, avec la pédagogie critique, aux endroits où des formes de *substantialisme* persistent, celles-ci se traduisant par des confusions quant aux *échelles* de relations impliquées.

Le premier écueil est la *substantialisation de la relation pédagogique interindividuelle*. En faisant de la relation pédagogique le tout de la forme éducative, les pédagogies critiques occultent son inscription dans un réseau relationnel plus large, en l'occurrence les *relations institutionnelles*. Le second point problématique est lié à la prise en considération de l'*intersection* des différents rapports sociaux qui rend intenable la binarité sous-tendant le processus de conscientisation, celle-ci étant le reflet d'un *usage exclusif et réifiant* de catégories macrosociales. Ces deux ordres de tension au sein de la pédagogie féministe contiennent en germe des critiques déterminantes pour la pédagogie des opprimé·e·s. Ces critiques peuvent être développées à travers deux courants féministes très différents, dont les thèses sur l'éducation constituent les deuxième et troisième chapitres. Le deuxième chapitre, consacré aux théories du *care*, développe les implications d'une perspective relationnelle qui ne se limite pas à des considérations éthiques interpersonnelles, évitant ainsi de faire de la relation dyadique un isolat. Considérant que cette relation est toujours prise dans d'autres relations, elle vise une échelle *politique* à travers la *transformation des institutions* – témoignant par là de l'insuffisance, dans une perspective radicale, d'une transformation *exclusivement pédagogique.* Le troisième chapitre, consacré à la perspective féministe post-structuraliste, invite à sortir du binarisme oppresseur·e/opprimé·e pour penser l'échelle spécifique de la relation éducative, pour appréhender la multiplicité, la complexité et les contradictions des positions sociales. Celle-ci passe par la critique des *substantialismes persistants* de la pédagogie critique, tels que la réification du pouvoir, l'essentialisation des élèves et une conception réaliste de la subjectivité.

Cette lecture du problème, de nature théorique ou épistémologique, se double d'une lecture politique, portant sur l'articulation entre action et éducation. La pédagogie critique féministe, et en particulier la conscientisation, ou *consciousness-raising*, prétend être une traduction méthodologique du slogan féministe « le personnel est politique ». Cependant, la critique des politiques du *care* et celle du post-structuralisme ont toutes deux pour cible une dialectique incomplète entre « personnel » et « politique ». Le deuxième chapitre peut ainsi être lu comme l'exposé de l'impasse politique que représente la promotion d'une éthique fondée sur une anthropologie relationnelle – comme l'éthique de la pédagogie critique ou l'éthique du *care* – qui serait aveugle aux structures sociales qui conditionnent les interactions interpersonnelles. Celle-ci se traduirait en un projet se cantonnant aux relations morales – *une éthique sans politique* – ou en une visée cherchant à décalquer sans médiation un *ethos* sur toutes les relations sociales – *une éthique se prenant pour une politique*. Le troisième chapitre

montre que le caractère *téléologique* et les présupposés *réalistes* de la conscientisation attestent de dynamiques de pouvoir sous la visée revendiquée de libération. Bien qu'elle ne les pose pas comme immédiats ou donnés, la pédagogie critique présuppose des sujets qu'elle prétend découvrir à travers la conscientisation, ce qui tend à minimiser l'implication pourtant déterminante de l'éducateur/rice dans leur construction. Cette construction, qui est un *assujettissement*, peut être le vecteur d'un contrôle de la contestation ou du maintien d'un ordre. Dans les deux cas, l'éducation est l'endroit d'une *dépolitisation*.

La reconception de la relation éducative à partir de son ancrage dans une institution et de son rapport au pouvoir permet de poser à nouveaux frais la question de son rôle éventuel dans la construction d'un « sujet féministe ». Cette interrogation nous conduit en retour à affirmer que ce sujet est irréductible à une sororité, si celle-ci est comprise comme un type de relations sociales entre femmes visant une unité.

Ce premier cadre étant posé, il importe à présent de passer en revue, notamment d'un point de vue historique, les différents courants qui vont être l'objet de notre analyse dans les trois chapitres à venir.

Une continuité historique : des groupes de conscience aux études féministes, du militantisme à la pédagogie

Les réflexions féministes de la deuxième vague française portant sur l'éducation s'ancrent plus largement dans la pensée de Mai 68, qui donne notamment une place importante aux relations interindividuelles égalitaires dans l'émancipation. La communication entre égales, qui rompt à la fois avec une « solitude » des femmes ainsi qu'avec les structures hiérarchiques de transmission univoque, apparaît comme essentielle à la constitution d'un sujet politique collectif féministe. Ce sujet, capable d'agir sur les institutions et les rapports sociaux, ne se confond pas avec l' « ensemble » des femmes, groupe hérité qui serait défini par la domination. Il implique une union, qui n'est pas synonyme d'homogénéité : les relations à construire entre les femmes – la sororité – relèvent également de la construction d'une unité.

Ce phénomène de communication sororelle entre égales, qui s'est beaucoup développé dans les groupes de parole, semble s'être relativement cantonné à la sphère militante. Or les victoires féministes des années 1970 (en particulier la loi Veil, promulguée en 1975) correspondent également à un moment d'essoufflement des luttes politiques ; au seuil des

années 1980, les groupes se dissolvent, les rencontres et les manifestations se font plus rares[1]. Avec l'épuisement de ces structures se perd aussi cette dynamique des groupes de conscience. Cela n'est toutefois pas vrai partout et elle trouve toutefois un second souffle dans d'autres lieux. Ainsi, aux États-Unis[2], ces pratiques initialement développées dans les cercles militants sont exportées – non sans changements et apports réflexifs – vers des lieux d'enseignement et s'intègrent, comme thème, au corpus des écrits théoriques et scientifiques sur l'éducation. Les réflexions sur cette pratique deviennent une problématique pédagogique à part entière, et du fait de l'institutionnalisation des études féministes, elles connaissent un investissement théorique plus systématique[3].

L'entrée du féminisme à l'Université[4] s'est faite à travers les *women's studies*, les *feminist studies* et les *gender studies* (phénomène qui a été qualifié dans son versant recherche de *« New scholarship on women*[5] *»*), dont l'essor était bien plus fort outre-Atlantique[6] qu'en France[7] (bien que tout aussi précoce[8]). Elle a ainsi été l'occasion d'une théorisation portant non seulement sur les *contenus* de l'enseignement mais également sur la *forme* de celui-ci[9]. Comme nous allons le voir, ces deux aspects sont en définitive indissociables si l'on respecte les principes épistémologiques qui fondent les études féministes. Toutefois, cette mise en cohérence ne s'est pas faite immédiatement. C'est ce que relève Nancy Schniedewind, l'un·e des premier·e·s féministes à écrire sur le sujet, dans un article initialement paru dans la revue

---

[1] ASSOCIATION NATIONALE DES ETUDES FEMINISTES, *Le genre dans l'enseignement supérieur et la recherche*, *op. cit.*, p. 21.

[2] Cela est également le cas au Canada mais selon des modalités un peu différentes, voir par exemple SOLAR C. (dir.), *Pédagogie et équité*, Montréal, Canada, Éditions logiques, 1998.

[3] WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *Harvard Educational Review*, 1991, vol. 61, nº 4, p. 455.

[4] Margo Culley et Catherine Portuges considèrent qu'un autre facteur déterminant dans les changements de méthodes pédagogiques a été l'arrivée d'étudiant·e·s « non traditionnel·le·s » (du fait de nouvelles politiques d'inscription), venant notamment de milieux socialement plus diversifiés (CULLEY M. et C. PORTUGES, « Introduction », M. CULLEY et C. PORTUGES (dir.), *Gendered Subjects: the Dynamics of Feminist Teaching*, Boston, États-Unis, Routledge & Kegan Paul, 1985, p. 3.)

[5] DUBOIS E.C., *Feminist Scholarship: Kindling in the Groves of Academe*, Champaign, États-Unis, University of Illinois Press, 1987.

[6] La grande majorité des auteures et pédagogues féministes évoquées dans cette partie travaillent aux États-Unis. Toutefois, les échanges et les similitudes au sein du monde anglophone étant nombreux, seront parfois évoqués des travaux d'autres contrées : notamment la Nouvelle-Zélande, l'Écosse, l'Angleterre…

[7] Les « études femmes » en France se sont intégrées à l'université en plusieurs temps, et si la recherche féministe s'est développée à la suite des mouvements des années 1970, le passage de ces connaissances dans l'enseignement est bien plus tardif ASSOCIATION NATIONALE DES ETUDES FEMINISTES, *Le genre dans l'enseignement supérieur et la recherche*, *op. cit.*, p. 20. Nous y reviendrons dans la dernière partie.

[8] BERGER A., « Traversées de frontières », *op. cit.* Marilyn J. Boxer affirme que le premier cours de *women's studies* a vu le jour aux États-Unis en 1967 dans « For and about Women: The Theory and Practice of Women's Studies in the United States », *Signs*, 1982, vol. 7, nº 3, p. 661‑695.

[9] L'une des premières anthologies consacrées à la pédagogie féministe est *Learning our way,* qui date de 1983 mais regroupe des textes dont certains datent de la fin des années 1970 : BUNCH C. et S. POLLACK (dir.), *Learning our Way: Essays in Feminist Education*, Trumansburg, États-Unis, Crossing Press, 1983.

Radical Teacher[1] en 1981[2]. En effet, dans les premiers temps, l'attention était surtout portée sur les contenus des enseignements en *women's studies*, mais peu de discussions abordaient la façon d'enseigner. Ce silence avait des effets dans la pratique : au milieu des années 1970, une enquête révélait ainsi que les méthodes pédagogiques innovantes étaient rares dans ces programmes[3]. Or plusieurs théoricien·ne·s, dont Nancy Schniedewind, ont mis l'accent sur l'inconséquence qu'il y avait à aborder les apports et recherches féministes sans que cela ait d'impact sur la pédagogie. Cela revenait à oublier que « le féminisme exige non seulement le développement de nouveaux savoirs, mais également de nouvelles formes de relations entre les personnes[4] », autrement dit, qu'il s'enseigne autant par une façon de faire qu'à travers une culture à transmettre.

Puisque les savoirs nouveaux à ajouter au canon étaient inextricablement liés à la mise au jour du vécu des femmes, il importait d'adopter une pratique qui laissait une place aux expériences personnelles : de là un enseignement fondé en partie « sur la réalisation de soi, sur le développement du potentiel spirituel, psychologique, créatif et individuel de chacune[5] » et qui participait d'une « politique de démocratisation ». Mettre les chaises en cercle, faire des séances en petits groupes, utiliser les prénoms pour s'adresser aux enseignant·e·s comme aux étudiant·e·s, donner des devoirs qui impliquaient de tenir un journal intime, lancer des projets coopératifs, adopter des façons d'enseigner « collectives », utiliser les jeux de rôles et le théâtre, etc. : ces dispositifs manifestaient une volonté de changer l'expérience de et dans la classe[6]. L'enjeu était alors de faire coïncider le fond et la forme dans les cours d'études féministes, avec la conviction que ces cours ne pouvaient être menés d'après les principes d'une pédagogie classique, souvent jugée autoritaire et « descendante ». Du point de vue des professeur·e·s féministes, « changer *ce* que nous enseignons implique de changer *la façon*

[1] Une revue sur les théories et pratiques éducatives fondée en 1975 et qui se revendique socialiste, féministe et anti-raciste.

[2] À la fin des années 1980, la pédagogie féministe semble relativement répandue et solidement thématisée, comme en témoigne la parution d'un numéro de *Women's Studies Quarterly* entièrement en 1987 qui lui est entièrement consacré, réédité et augmenté six ans plus tard ; voir SCHNIEDEWIND N., F. MAHER, N. PORTER, et S. DRIVER, « Editorials », *Women's Studies Quarterly*, 1987, vol. 15, 3/4, p. 4-5 ; HOWE F., N. MADAN, N. SCHNIEDEWIND, et F. MAHER, « Editorials », *Women's Studies Quarterly*, 1993, vol. 21, 3/4, p. 4-7.

[3] SCHNIEDEWIND N., « Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies », C. BUNCH et S. POLLACK (dir.), *Learning our Way: Essays in Feminist Education*, Trumansburg, États-Unis, Crossing Press, 1983, p. 261.

[4] *Ibid.*, p. 262.

[5] ELMALEH É., « Les *Women's Studies* aux États-Unis », *Transatlantica. Revue d'études américaines. American Studies Journal*, 2003, nº 1, p. En ligne.

[6] BOXER M.J., « For and about Women », *op. cit.*, p. 667.

dont nous enseignons[1] ». Le geste féministe d'émancipation devait se retrouver dans les méthodes d'enseignement mêmes. Transformer la pédagogie revenait donc à transformer les éléments suivants :

> (1) le programme, ou les connaissances et contenus enseignés ; (2) l'instruction, ou les modes d'enseignement privilégiés et les modèles d'interactions prépondérants dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage et (3) les pratiques d'évaluation, ou les méthodes, critères et valeurs qui guident l'appréciation [*assessment*] des performances des étudiant·e·s[2].

Les techniques empruntées aux mouvements des femmes permettaient également de « combattre la hiérarchie institutionnelle et l'exclusivité professionnelle qui avaient été utilisées pour mettre les femmes à la porte[3] », notamment en favorisant des gouvernances collectives dans l'institution, et par conséquent de transformer l'Université de l'intérieur[4].

Le fait que cette théorisation spécifiquement féministe de l'éducation se soit davantage développée aux États-Unis ne tient pas seulement à l'essor des études féministes dans l'institution universitaire. On pourrait également évoquer l'influence des « pédagogies nouvelles » ou dites progressistes[5] dans la tradition nationale en matière de théorie et pratique de l'éducation (en particulier la place centrale prise par John Dewey), celles-ci étant toujours intimement liées aux enjeux de justice sociale. Cependant, notre démarche n'est pas généalogique : le basculement dans un autre contexte national n'a pas pour but de refaire une histoire, dans une perspective comparative avec la France. Nous voudrions nous concentrer sur les débats et les positionnements qui caractérisent la pensée des pédagogies féministes en tant qu'ils permettent de poursuivre la réflexion sur les conditions individuelles et subjectives de l'émancipation amorcée précédemment.

D'une certaine façon, leurs problématiques reprennent la conceptualisation féministe de l'éducation là où nous l'avons laissée. En premier lieu par la continuité d'une tradition féministe qui dépasse les frontières nationales : les groupes de conscience existaient aux

---

[1] CULLEY M. et C. PORTUGES, « Introduction », *op. cit.*, p. 2.

[2] CRABTREE R.D., D.A. SAPP, et A.C. LICONA, « Introduction: The Passion and the Praxis of Feminist Pedagogy », R.D. CRABTREE, D.A. SAPP et A.C. LICONA (dir.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*, Baltimore, États-Unis, The Johns Hopkins University Press, 2009, p. 1.

[3] BOXER M.J., « For and about Women », *op. cit.*, p. 667.

[4] L'enquête de Kathleen Weiler montre que cette transformation affectant les méthodes d'enseignement a également eu lieu dans les lycées (*high schools*) bien que dans une moindre mesure et par des initiatives davantage individuelles : WEILER K., *Women Teaching for Change: Gender, Class & Power*, South Hadley, États-Unis, Bergin & Garvey Publishers, 1988.

[5] Le mouvement progressiste et si large et pluriel qu'il est difficile d'en faire une synthèse ; l'un de ses principes reste toutefois que l'École doit être pensée à partir de la vie sociale. Pour un regard critique sur la notion d'éducation progressiste, voir BULLE N., « L'étranglement progressiste de l'éducation américaine et de ses enseignants », *Revue Skhole.fr*, 2009, Livraison IV, p. En ligne.

États-Unis. Nommés « *consciousness-raising groups*[1] », ils ont été « prolongés » dans les salles de classe[2], ce qui permet d'affirmer que « les racines de la pédagogie féministe se situent dans l'engagement politique pour la libération des femmes[3] ». La théoricienne féministe Kathleen Weiler retrace une généalogie des épistémologies féministes qui commence avec les premiers groupes de conscience et qui passe par les programmes de *women's studies* ; cette histoire la conduit à affirmer que les partis-pris épistémologiques et méthodologiques de la pédagogie féministe ne peuvent être compris sans faire référence à sa base [*grassroots*] militante[4]. Plus largement, la question de la dimension politique des *women's studies* ainsi que de leurs liens avec le monde militant a été explicitement soulevée et tranchée dès le début de leur existence aux États-Unis. Fondée en 1977, la National Women's Studies Association a ainsi établi que l'un des objectifs de ces études consistait à nourrir le féminisme comme courant politique[5]. L'ambition de constituer un sujet politique par l'éducation ne peut être plus clairement affirmée. Il ne s'agit pas d'une simple « éducation progressiste pour les filles », qui vise à compenser un retard et atteindre une « égalité » dans le monde social. Ce n'est donc pas un hasard si, dans leur diversité, ces pédagogies féministes ont une chose en commun : elles partent d'une critique de la conception libérale de l'éducation, jugée faussement libératrice et universelle.

La théorie critique éducative : reconcevoir l'éducation entre reproduction et agentivité

Cette conception, nous l'avons vu, du fait d'une approche de la justice en termes d'égalité et d'une grille de lecture individualiste – descriptive et/ ou normative – considère l'éducation comme le moyen par lequel les femmes vont pouvoir sortir d'un état d'infériorité, pour atteindre un niveau et une position qui étaient jusque-là chasse gardée des hommes. La question éducative se pose ainsi comme celle de l'accès et du succès des femmes ; autrement

---

[1] Nous laisserons cette expression en anglais dans le texte : d'une part, afin de marquer son appartenance au contexte anglosaxon, d'autre part, parce que l'utilisation du verbe « *to raise* », en tant qu'il contient des connotations diverses, est tout à fait intéressante. Il renvoie par exemple aussi bien à la « prise de hauteur » (il peut signifier simplement « monter ») qu'à l'augmentation (hausse, agrandissement, croissance) ou encore à la culture (agricole, mais également le fait d'élever des enfants).

[2] Berenice Fisher revendique cette parenté – « la pédagogie féministe représente un effort important pour incorporer certains des traits principaux du mouvement des femmes dans le travail d'enseignement » – et s'intéresse aux difficultés inhérentes à cette translation, comme nous le verrons ; FISHER B., « What is Feminist Pedagogy? », *The Radical Teacher*, 1981, n° 18, p. 20.

[3] JACKSON S., « Crossing Borders and Changing Pedagogies: From Giroux and Freire to Feminist Theories of Education », *Gender and Education*, 1997, vol. 9, n° 4, p. 457-468.

[4] WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 456.

[5] BUNCH C. et S. POLLACK, « Introduction », C. BUNCH et S. POLLACK (dir.), *Learning our Way: Essays in Feminist Education*, Trumansburg, États-Unis, Crossing Press, 1983, p. ix-xv.

dit, il s'agit de se faire une place dans une société dont on ne bouleverse pas l'organisation : cette vision « considère l'agencement de la société comme un donné, qui ne peut être changé de façon fondamentale et qui est désirable[1] », ce qui conduit à voir les écoles comme « des moyens pour distribuer rationnellement les individus dans ce qui est considéré comme une société globalement juste[2] ». Le changement envisagé est tout au plus celui de la réforme, des petits ajustements, puisque le système est légitime. L'éducation, étant vue comme une « ressource » dont on hérite (ou non, et c'est là l'injustice), est relativement figée dans sa conception ; il s'agit de la « rectifier » (par exemple en s'attaquant aux stéréotypes ou en demandant à ce que les femmes aient une place plus importante dans les programmes) et non de la bouleverser dans ses principes. Ses institutions, mais également ses pratiques, sont peu ou pas mises en question. On pourrait dire que le changement réclamé ne lui est pas intrinsèque mais extrinsèque : il faut passer de la dépossession à la possession. Berenice Fisher, pédagogue féministe qui écrit très tôt des articles sur la place des femmes à l'Université et sur ses conséquences en matière d'enseignement, affirme ainsi qu'un féminisme « égalitaire », qui reprend les principes libéraux, considère que

> la définition de nos rôles de genre nous a privées de notre part dans le fonds commun des connaissances développées à travers l'histoire, ainsi que de la possibilité d'acquérir les compétences intellectuelles qui sont nécessaires pour participer à la vie politique. Notre intérêt quant à l'éducation est de la *posséder*, de s'emparer de cet instrument clef pour l'acquisition et l'exercice du pouvoir – pouvoir que nous pourrions acquérir collectivement […] mais que nous exercerons individuellement, en définitive[3].

Dans un autre article, publié un an plus tard, elle présente ce même choix politique en l'opposant cette fois à une position « radicale[4] » :

> la vision libérale, majoritaire, nous dépeint comme nous battant pour nous frayer un chemin dans un monde professionnel d'hommes dans lequel les femmes sont sous-payées et sous-appréciées […] [la vision radicale] souligne que la discrimination elle-même trouve ses racines dans les caractéristiques idéologiques et structurelles des études supérieures[5].

Il s'agit donc d'intégrer les individus femmes au même titre que les individus hommes – le modèle traditionnel ne change pas car il est bien considéré comme universel en droit (valant pour tou·te·s), il s'agit juste de le rendre universel en fait (étendu à tou·te·s).

---

[1] WEILER K., *Women Teaching for Change*, *op. cit.*, p. 4.
[2] *Ibid.*, p. 5.
[3] FISHER B., « What is Feminist Pedagogy? », *op. cit.*, p. 20.
[4] Le terme est ici entendu en un sens large, comme ce qui concerne les « racines » de l'organisation sociale. Il est particulièrement délicat de définir le « féminisme radical » anglosaxon, qui peut désigner des positions aussi différentes que le différencialisme, le séparatisme ou le matérialisme. Nous y reviendrons de façon détaillée.
[5] FISHER B., « Professing feminism: Feminist Academics and the Women's Movement », *Psychology of Women Quarterly*, 1982, 7(1), p. 56.

Or viser un changement en profondeur, aux racines de l'organisation sociale, a pour conséquence une transformation de la définition même de l'éducation. Puisqu'on ne cherche pas simplement à passer à la génération suivante les clefs pour « parvenir », l'éducation devient porteuse d'une ambition transformatrice fondamentale. L'inclusion des problématiques féministes au cœur même des curricula a eu pour conséquence de nourrir une approche « radicale » de l'éducation. L'expression « pédagogie féministe » en témoigne : il ne s'agit pas seulement d'une promotion féministe de l'éducation, ou encore d'une éducation féministe entendue au sens de la transmission d'une culture féministe, mais bien d'une *redéfinition spécifiquement féministe de la forme éducative*. Ainsi, si la pédagogie féministe est marquée par la diversité, voire par des contradictions, Ann Manicom affirme qu'elle garde une caractéristique fondamentale, celle d'une vision d'un monde qui n'existe pas encore :

> la pédagogie féministe consiste à enseigner avec une intention politique et en visant un changement social et la libération – et non pas en ayant simplement pour but que (certaines) femmes « y arrivent » dans le monde de (certains) homme. Il s'agit d'apprendre à agir sur et dans le monde de façon à transformer les rapports oppressifs de classe, de race et de genre. Cela veut dire enseigner, non pas pour changer les femmes pour qu'elles correspondent au monde, mais pour changer le monde[1].

Penser la pédagogie signifie penser la méthode comme les contenus, avoir une entrée critique dans la « boîte noire » de l'éducation pour en faire émerger des réponses théoriques et pratiques. Ainsi, la sortie d'un paradigme libéral apparaît comme une condition nécessaire pour engager une théorisation *de* l'éducation et non seulement *sur* l'éducation.

Pourtant, comme nous l'avons vu avec le féminisme matérialiste français[2] et les théories de la reproduction, il semblait que l'adoption d'une perspective radicale, qui pense l'injustice dans les termes de la domination, conduisait à déclasser l'éducation comme moyen pour lutter contre l'injustice faite aux femmes. En effet, cette approche tendait à opérer deux réductions : d'abord à réduire l'éducation à la socialisation puis à considérer la socialisation comme un phénomène relativement mécanique. Pour le premier cas, l'éducation étant censée constituer la part *consciente* et *intentionnelle* de la socialisation, la rabattre dans la socialisation revenait à en faire disparaître la dimension réfléchie, rendant ainsi tout travail de théorisation de l'éducation obsolète. La seconde réduction qui faisait de la socialisation un processus mécanique constituait également un obstacle pour l'envisager comme le commencement possible d'une nouvelle chaîne causale : c'est le rapport social qui s'avère producteur des

[1] MANICOM A., « Feminist pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 1992, vol. 17, n° 3, p. 366.
[2] En Angleterre, la perspective était sensiblement différente, du fait de l'influence de l'École de Birmingham, qui cherchait à donner une place à l'analyse culturelle et idéologique et critiquait tout réductionnisme économiste.

normes et la socialisation ne fait que les transmettre, elle n'en est pas à l'origine. N'étant pas la première cause, elle n'était pas ce sur quoi il fallait agir pour un changement « à la racine » ou, autrement dit, un changement « radical ». L'idée que l'éducation puisse être un principe de transformation semblait appartenir à un paradigme libéral car charriant une conception du changement individualiste, idéaliste et fondée sur un faux universalisme. La théorie critique de la reproduction avait ainsi permis de révéler les fonctions cachées de l'école derrière le masque de la liberté et de l'égalité, mais n'avait pas proposé d'alternative aux éducateurs/rices. Les initiatives innovantes dans les cercles féministes militants des années 1970, si on les considère à travers le prisme de l'éducation et comme des formes éducatives alternatives, n'ont toutefois ni passé durablement la porte des institutions éducatives françaises, ni constitué la matière d'une théorie de l'éducation féministe et radicale en France.

Cependant, tout un courant de pédagogues et de théoricien·ne·s ayant pris acte de la démystification livrée par la sociologie critique, et revendiquant des racines marxiennes communes avec les théories de la reproduction, ont cherché à élaborer une « perception dialectique de la relation entre la structure et l'agentivité [*agency*] humaine[1] », qui consiste à « rejeter les extrêmes de la résistance absolue et de la domination absolue[2] » dans l'éducation. Il s'agit des tenant·e·s de la « théorie critique éducative » ou « théorie radicale éducative[3] », inspiré·e·s en particulier par Paulo Freire et Henry Giroux. Cette prise en compte du pouvoir comme n'étant pas seulement répressif et de l'ordre de la contrainte, mais également productif et de l'ordre du possible, a été revendiquée comme un « tournant », celui du passage d'un « langage de la critique » vers un « langage des possibles[4] » (expression attribuée à Henry Giroux) pour l'éducation. Celle-ci peut alors être considérée comme jouant un rôle aussi bien dans la reproduction sociale que dans les mouvements sociaux. Paulo Freire affirme ainsi que l'utopie portée par l'éducation engage à la fois à la « dénonciation » et à l'« annonciation » : déterminer les structures d'oppression et créer de nouvelles formes relationnelles et d'être au monde[5]. Ces théoricien·ne·s cherchent donc à embrasser deux pôles en tension : d'une part, l'approche qui met l'accent sur la reproduction des rapports sociaux (de sexe, de classe, de

[1] HERNÁNDEZ A., *Pedagogy, Democracy and Feminism*, *op. cit.*, p. 10.
[2] GIROUX H., P. FREIRE, et K. WEILER, « Introduction », *Women teaching for change: gender, class & power*, South Hadley, États-Unis d'Amérique, Bergin & Garvey Publishers, 1988, p. ix-xiv.
[3] *Critical educational theory* ou *Radical educational theory*, aussi appelée *New sociology of education* en Angleterre d'après Kathleen Weiler (WEILER K., *Women Teaching for Change*, *op. cit.*, p. 3.)
[4] GORE J., « What We Can Do for You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 64.
[5] Cité par WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 452.

« race »), et, d'autre part, celle qui met en avant l'agentivité et la production de sens à travers la résistance aux savoirs et aux pratiques imposés. On peut déjà ajouter que cette articulation de deux directions politiques différentes recoupe l'effort pour penser le lien entre deux niveaux d'analyse et de description : le macro et le méso/micro, l'individuel et le collectif. Il s'agit de redonner une place à la subjectivité individuelle dans la résistance, ce qui implique de réformer le modèle holiste et structuraliste de la société sans pour autant succomber à un modèle a-social individualiste. Comme nous le verrons, cela passe par une conception renouvelée de la notion de conscience, dont on sait par ailleurs la place importante qu'elle occupe dans le militantisme féministe. Tenir ensemble ces exigences engage une définition de la conscience comme relation et non comme contenant, comme processuelle et également collective et non comme donné individuel, et surtout, comme inextricablement liée à l'action, afin de ne pas succomber au subjectivisme.

Parmi les penseur·e·s qui font ce travail, un certain nombre sont féministes ; leur spécificité étant qu'elles et ils insistent sur la (re)production du genre dans un système patriarcal, et non uniquement sur la (re)production de la classe dans un système capitaliste. L'ouvrage devenu classique de Kathleen Weiler, déjà évoqué et cité, montre comment les pédagogies féministes résultent de la croisée de ce courant et des études féministes sur l'éducation[1]. Elle rappelle que ces dernières avaient jusque-là surtout consisté à mettre en lumière les biais sexistes dans les curricula et les pratiques et à élaborer les *women's studies*[2]. Tout en reconnaissant que ce premier travail a été important pour repérer le sexisme dans les textes, les cours et l'orientation des élèves, elle ajoute qu'il avait néanmoins une vision étroite, qui ne voyait pas la scolarisation comme un rouage dans les structures de pouvoir et les contraintes du monde matériel. Cette approche ne pouvait donc prendre la mesure de la « construction sociale du genre à l'intersection de l'école, de la famille et du travail[3] ». Cette théorie critique et positive, avec son fort ancrage socialiste, est donc l'occasion d'un second souffle pour les théories féministes de l'éducation.

Féminisme radical « féminin » et théories du care : la relation comme valeur

Si ce cheminement liant féminisme et marxisme (ou socialisme[4]) dans la théorie critique éducative apparaît comme une alternative à l'approche libérale, il n'est toutefois pas

[1] WEILER K., *Women Teaching for Change*, *op. cit.*, p. 1.
[2] *Ibid.*, p. 27.
[3] *Ibid.*, p. 28.
[4] Si Alison Jaggar fait une distinction entre féminisme socialiste et féminisme marxiste, ces deux courants sont

le seul. Une autre sensibilité féministe, bien que relativement proche de la mouvance matérialiste sur certains points, propose également une reconstruction critique de l'éducation. Ce courant, qualifié de « radical » par les anglophones, ne désigne cependant pas la même tendance que celle étudiée précédemment sous l'appellation « féminisme radical » en France. C'est pourquoi, afin de maintenir la distinction et de prévenir toute confusion, nous garderons l'anglais *radical feminism* pour le désigner. Pour le caractériser, il importe d'abord de souligner qu'il recouvre une variété de positionnements : il semble parfois emprunter au matérialisme français, parfois au différencialisme. Le séparatisme y tient une place importante (dans certains cas à travers le lesbianisme). Le dénominateur commun de ses diverses déclinaisons semble être leur « attention à la reproduction humaine[1] » au sens large, avec l'idée que son organisation est le canevas fondamental de la société. Cette entrée privilégiée conduit les *radical feminists* à mettre l'accent sur le rôle pouvant être joué par l'éducation dans la subversion des séparations privé/public, travail reproductif/travail productif, valeurs domestiques/valeurs politiques. Les féministes socialistes proposent également une critique de ces distinctions, mais la nuance tient au fait qu'elles partent du travail productif pour penser le travail reproductif[2], alors que les *radical feminists* font le chemin inverse.

La critique qu'elles et ils livrent de l'éducation libérale porte en particulier sur sa prétention à l'universel. Les cadres, les normes et les savoirs de l'éducation traditionnelle seraient en réalité androcentrés ; conséquemment, penser le rapport des femmes à l'éducation requiert un bouleversement dans le référentiel à partir duquel on les évalue. Sandra Acker affirme à propos des *radical feminists* qu'elles et ils

> se sont principalement concentré·e·s, dans le domaine de l'éducation, sur la monopolisation par l'homme du savoir et de la culture, sur la politique sexuelle de la vie de tous les jours dans les écoles. Leurs stratégies consistent tout d'abord à faire valoir les intérêts des femmes et des filles[3].

Nous verrons ainsi comment cette perspective renverse complètement l'affirmation libérale selon laquelle la question de l'éducation des femmes se réduit à un retard à rattraper, avec comme présupposé que l'anomalie serait « du côté des (petites) filles », ce qui permet

---

souvent confondus dans les typologies anglosaxonnes ; voir JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*

[1] *Ibid.*, p. 249.

[2] Ce sont les féministes *socialistes* qui s'engagent dans cette démarche, car cela est bien plus rare de la part des socialistes non-féministes (ARNOT M., « Male Hegemony, Social Class and Women's Education », B.J. THAYER-BACON, L. STONE et K.M. SPRECHER (dir.), *Education Feminism: Classic and Contemporary Readings*, Albany, États-Unis, SUNY Press, 2013, p. 19-40.).

[3] ACKER S., « Feminist Theory and the Study of Gender and Education », *International Review of Education*, 1987, vol. 33, nº 4, p. 420.

d'interroger plus généralement l'idée que la responsabilité de l'inégalité est en partie celles des personnes qui en sont victimes[1]. L'idéal androcentré qui informe l'éducation traditionnelle est ainsi à mettre en question : les femmes et les filles ne peuvent, et ne doivent, pas chercher à « s'aligner » sur celui-ci. Il n'est, en effet, ni possible ni souhaitable que les rôles sociaux et les valeurs historiquement portées par elles soient « désertés ». L'organisation sociale est telle que cette position « féminine » devra, de toute façon, incomber à quelqu'un·e. Se dessine alors, dans le *radical feminism*, une (re)valorisation du « féminin », y compris et avant tout au sein de l'éducation. Cette simple idée peut cependant être traduite en des sens très variés. Le statut et les traits du « féminin », tout comme la portée et les moyens de la (re)valorisation, font l'objet de discussions et de divisions. Certaines théories du *care* apportent, en particulier, des réponses réalistes mais ambitieuses à ces questions.

Les théoricien·ne·s du *care* assument une perspective relationnelle à plusieurs égards. La relation apparaît comme l'unité ontologique fondamentale de leur conception anthropologique ; mais elle n'est pas seulement une catégorie descriptive. Elle est également une valeur, et la perspective relationnelle des théories du *care* est aussi une perspective normative. Ce passage du descriptif au normatif – qui est en réalité une mise en question de la distinction entre descriptif et normatif – se fait à partir de l'analyse de la genèse individuelle, au sein de laquelle l'éducation tient un rôle déterminant. Précisément parce que l'individu est le fruit de relations, que celles-ci sont *nécessaires* à son avènement et à son maintien, il importe de repenser certains modèles à prétention universelle. De ce point de vue, c'est la *prise en charge* des relations, comme travail et comme responsabilité assumés majoritairement par des femmes, qui doit être l'objet d'une analyse politique. Il s'agit de porter une attention particulière au rôle que jouent les institutions, au premier rang desquelles les institutions éducatives, au regard de la place accordée (ou non) au *care* à l'échelle de la société. Cette échelle institutionnelle permet d'articuler éthique et politique et de ne pas succomber à une lecture du *care* comme lieu d'une valorisation de « la morale féminine ».

Critiques post-structuralistes des pédagogies féministes et éducation sexuelle française

Le féminisme « post-structuraliste » s'est développé au milieu des années 1980, dans la coïncidence entre l'influence de certain·e·s auteur·e·s dit·e·s « postmodernes » et une crise propre au mouvement féministe lui-même, coïncidence qui s'est faite à l'endroit de la critique

[1] WEILER K., *Women Teaching for Change*, *op. cit.*

du sujet. Le postmodernisme développe, d'une part, une critique du sujet stable, consistant, préexistant ; d'autre part, les femmes de couleur, les lesbiennes et les femmes des classes populaires ont mis en question, au même moment, le sujet porté par le féminisme des années 1970, prétendument universel mais en réalité blanc-bourgeois-hétérosexuel. Cette critique, à la fois épistémologique et politique, a eu des conséquences dans tous les domaines où les outils issus du marxisme et/ou du structuralisme avaient nourri la pensée et la pratique féministe – et notamment celui de l'éducation. Ainsi, les années 1970-1980 ont été un moment d'essor et d'optimisme pour les pédagogies critiques féministes, mais les années 1990 correspondent à l'apparition de remises en question profondes qui émanent aussi bien de pédagogues déçu·e·s par leur pratique que de théoricien·ne·s post-structuralistes qui soulèvent différents problèmes épistémologiques.

Ainsi, certaines questions ouvertes par bon nombre de théoricien·ne·s et d'enseignant·e·s féministes marxistes au sujet de la pédagogie critique se sont muées en critiques radicales sous la plume des féministes post-structuralistes. L'une d'entre elles consiste à affirmer que si la pédagogie critique considère que le sujet politique n'est pas donné ou hérité, elle le pose néanmoins comme ontologiquement préexistant et précédant la conscientisation. Cela se manifesterait par le rôle de l'éducateur/rice, qui serait de « guider » vers la conscience authentique, qu'il ou elle a *déjà* déterminée. Par conséquent, bien que les éducateurs/rices critiques affirment évacuer le pouvoir hors de la classe ou du moins le « partager », ils et elles l'exerceraient à travers la relation pédagogique elle-même. Pour saisir adéquatement la façon dont l'exercice du pouvoir fonctionne, il serait alors nécessaire d'en adopter une conception relationnelle, attentive aux microdynamiques à l'échelle de la salle de classe. Le passage au « post » se retrouve bien dans cette nouvelle appréhension du pouvoir, qui n'est plus une entité stable et cohérente (ce que portait l'idée d'une inertie de la structure), mais un réseau mouvant aux effets multiples ; un basculement similaire se retrouvant à l'endroit de la conception du sujet. Du point de vue des théories de l'éducation, les pédagogies critiques pouvaient être situées « entre » celles centrées sur l'agentivité et celles centrées sur la reproduction. Après une vague « volontariste », puis une vague « structuraliste » dans la sociologie de l'éducation, la vague de la pédagogie critique venait ainsi faire la synthèse des deux premières[1]. Si l'on peut parler d'une quatrième vague « post-structuraliste », celle-ci rejette dos-à-dos les deux influences. Volontarisme et structuralisme,

[1] LUKE C., « Feminist Politics in Radical Pedagogy », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 25-53.

du point de vue post-structuraliste, tomberaient en effet dans le même écueil (qui permet d'ailleurs leur « synthèse »), à savoir une forme de substantialisation et de transcendance du pouvoir et/ou du sujet, là où la perspective post-structuraliste soutient que le pouvoir n'existe qu'en acte et que le sujet n'est qu'un effet.

Ce basculement épistémologique conduit à formuler une critique politique de la pédagogie féministe conscientisante, et en particulier du rôle assigné à l'éducateur/rice, qui, au nom de la « libération », serait en réalité en position de contrôle. Élaborée contre une éducation « transmissive » et bancaire, la pédagogie critique succomberait aux mêmes « fautes » qu'elle. Elle perdrait sa puissance de contestation, reproduisant ce contre quoi elle avait été d'abord pensée. Le contrôle, voire l'élimination de la contestation, auxquels la pédagogie critique peut aboutir, met directement en question ses prétentions à l'action politique ; plus grave encore, elle pourrait œuvrer *contre* une visée d'action politique collective.

Les critiques épistémologiques et politiques post-structuralistes offrent un cadre qui semble particulièrement pertinent pour analyser un cas empirique précis, celui de l'éducation sexuelle française contemporaine. La vertu heuristique d'une telle confrontation tient à la nature et à l'histoire particulières de cette éducation sexuelle – bien qu'elle ne soit pas une mise en œuvre de pédagogie critique féministe, il n'en reste pas moins qu'elle partage avec elle un certain nombre de méthodes et de finalités. Nous montrerons que ces points communs, loin d'être accidentels, révèlent une collusion historique et épistémologique entre une certaine pensée de l'émancipation et la mise en place d'une gestion des populations, ou police. Cette collusion vient confirmer le soupçon post-structuraliste au sujet de l'ambivalence de toute lutte, qui n'est jamais « pure », puis éventuellement « récupérée » ou « détournée[1] », mais qui contient toujours déjà son « autre ». Pour une pensée féministe de l'éducation, qui ne peut en rester à une perspective seulement négative, déconstructive ou critique, un tel scepticisme, aussi fondé soit-il, est tout à fait problématique.

[1] KARSENTI B., « Pouvoir, assujettissement, subjectivation », *Futur Antérieur*, 1992, vol. 2, nº 10, p. En ligne.

Chapitre 1. De la pédagogie aux institutions, du sujet au projet féministe

Du fait du statut de l'éducation, entre l'individuel et le social, deux voies symétriques se sont d'abord ouvertes au sein du féminisme : l'une substantialisant l'individuel, dans le cas du féminisme libéral de la première vague, et l'autre substantialisant le social, dans le cas du féminisme matérialiste de la seconde vague. Pour la première vague, la visée d'un sujet féminin individuel à travers l'éducation conduit au dilemme égalité/différence ; cependant, en prenant pour objet de transformation les relations sociales entre femmes et hommes, il devient possible d'envisager une troisième voie, que nous avons qualifiée d' « universalisme gynocentré ». La question n'est alors plus « comment transformer les individus femmes ? » mais « comment transformer les relations sociales entre les femmes et les hommes ? » L'exemple de l'éducation sexuelle pensée par certaines féministes des années 1900 montre qu'une éducation individuelle des garçons et des filles est insuffisante pour ce faire. Il est en effet nécessaire de transformer les rapports sociaux, en tant qu'ils déterminent ces relations sociales. Cet impératif invite donc à viser un sujet susceptible d'agir à leur échelle, à savoir un sujet politique féministe collectif. Cependant, sa constitution ne va pas sans difficulté pour le féminisme matérialiste de la deuxième vague qui appréhende d'abord le groupe des femmes comme sujet de la domination, réduisant par là toute éducation à une socialisation. Or, le sujet de lutte ne se juxtaposant pas avec le sujet de la domination, la constitution du sujet féministe collectif ne peut consister en une reprise du groupe hérité « les femmes », produit par un rapport social. C'est à travers la sororité, qui est précisément une façon pour les femmes de se rapporter les unes aux autres, que se fait la construction du sujet féministe collectif. C'est cette façon de « se rapporter aux femmes » qui devient l'objet d'une théorisation systématique à travers la pédagogie critique féministe. Ce nouveau « rapport à » s'élabore à travers un processus : la conscientisation ou *consciousness raising*.

Pour le comprendre, nous choisissons dans un premier temps d'exposer de façon schématique la pédagogie critique à travers sa formulation originelle, c'est-à-dire celle livrée par Paulo Freire. C'est dans un second temps que nous abordons la pédagogie critique *féministe*.

La pédadogie critique a le mérite de ne pas considérer le sujet politique comme *donné*, mais *à constituer*. L'abandon de la substance fait apparaître comme problématique ce qui

n'avait, jusque-là, pas été questionné : l'unité du sujet du féminisme. Les cercles de conscience militants sont le lieu d'une tension entre une conscience féministe unifiée et des expériences plurielles de femmes, tension que doit permettre de penser la notion de *conscientisation*. Puisque la conscience est elle-même conçue comme une relation, une éducation qui se veut « conscientisante » pense dialectiquement le rapport qui existe entre individuel et collectif, mais également entre subjectif et objectif. Cette exigence implique de ne substantialiser ni l'individuel ni le social. L'unité serait accomplie par la dimension pratique de cette conscientisation : c'est l'action qui fait le sujet. En effet, sans l'action, une telle théorie de la conscience a tôt fait de céder à un idéalisme de la « prise de conscience », ou au relativisme, qui empêche toute unification. Intervention sur le réel qui suppose une réflexivité, elle unit subjectif et objectif.

Toutefois, la difficulté de « traduire » dans une perspective féministe certains aspects de la pédagogie critique témoignent de deux écueils dans sa conception de la relation. Premièrement, celle-ci tend à considérer la relation pédagogique *isolément*, alors qu'elle s'incrit dans un réseau plus vaste. En effet, elle semble réduite à une relation interpersonnelle autonome, alors qu'elle n'est en réalité que *l'une des relations* qui font l'institution éducative, et elle doit donc être pensée contextuellement et relationnellement. Si elle est bien une « forme » de l'éducation, elle est elle-même prise dans une forme plus vaste : occulter cette inscription revient à en faire une substance et à succomber à un *intersubjectivisme*. Deuxièmement, le féminisme est historiquement marqué dans sa genèse par le rejet d'un modèle monolithique et unique de la domination : reconnaître les rapports sociaux de sexe revient à nier le monopole du rapport de classe. Or la prise en compte de la multiplicité des rapports sociaux et leur intersection met à mal le modèle initial de la pédagogie critique, qui se fonde sur l'unicité d'un rapport, se traduisant par une conception binaire oppresseur·e·s/opprimé·e·s. Une tendance à la substantialisation persiste, à travers la réification de catégories macro pensées comme exclusives.

La théorie sociale d'une éducation critique radicale

Avant d'en venir à la pédagogie critique elle-même, et donc à une théorisation de pratique transformatrice, il importe de préciser la théorie sociale qui en constitue l'arrière-plan. Comme nous l'avons vu, le pôle descriptif et le pôle prescriptif sont liés : selon le diagnostic sur les causes de l'injustice, les moyens à mettre en œuvre pour lutter varient et inversement. Penser une pédagogie à laquelle on donne une valeur de transformation politique implique de

se situer dans un cadre explicatif qui laisse une place à l'éducation comme foyer de changement. Cette valeur accordée à l'éducation s'accompagne donc d'une certaine conception du pouvoir, de l'action individuelle, de la nature de la domination… C'est ce cadre, déjà évoqué brièvement, qu'il s'agit de détailler à présent. Celui-ci maintient ensemble des lignes qui sont en tension : structure/agentivité, collectif/individuel, critique/possible, contrainte/pouvoir, reproduction/production, matériel/idéologie.

Comme son nom l'indique, la théorie critique éducative est d'abord fondée sur une appréhension de la société mue par une volonté de transformation, à la différence d'une théorie traditionnelle qui « participe de façon acritique à la conservation de la société existante[1] ». En cela elle trouve une partie importante de ses racines théoriques dans la théorie critique de l'École de Francfort, comme le soutient Henry Giroux[2]. Paulo Freire a également puisé dans ce corpus, même si la question de cette influence fait débat[3]. Dans le « programme initial » de l'École de Francfort, la volonté de mener une analyse économique tout en portant une attention à l'intégration socio-psychologique des individus a pour conséquence épistémologique une revendication de pluridisciplinarité. Cette pluridisciplinarité est nécessaire pour articuler l'infrastructure socio-économique et la superstructure idéologique à différentes échelles. Les différentes conceptions de cette articulation, et les conséquences qu'elles ont pu avoir sur la façon de définir l' « agir » ont été à l'origine de dissensions théoriques et pratiques internes[4] ; nous verrons que faire une théorie critique *éducative* implique ainsi d'adopter un certain nombre de partis pris ontologiques et politiques. Cela ne signifie pas pour autant que ces partis pris sont premiers par rapport à l'action, qui serait déduite d'une description se voulant objective. Au contraire : le fait que la visée d'une *praxis* (qu'elle soit éducative ou autre) soit première correspond bien au projet de l'École de Francfort. Il n'est ainsi pas anodin que, lorsqu'elle cherche à extraire ce qui définit spécifiquement et essentiellement la théorie critique éducative par rapport à ses multiples influences, Kathleen Weiler retient un impératif pratique qui consiste à vouloir conjuguer « la prise de pouvoir individuelle et la transformation sociale[5] ».

---

[1] ALVARENGA R. et L. CARRE, « Théorie critique », V. BOURDEAU et R. MERRILL (dir.), *DicoPo, Dictionnaire de théorie politique*, dicopo.fr, http://www.dicopo.fr/spip.php?article107, 2008, p. En ligne.
[2] GIROUX H.A., *Theory and Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, États-Unis, Bergin & Garvey Publishers, 1983.
[3] Se pose notamment la question de la primauté d'inspiration entre l'École de Francfort et le pragmatisme de John Dewey: TOTTEN S. et J. PEDERSEN (dir.), *Educating about Social Issues in the 20th and 21st Centuries: A Critical Annotated Bibliography Volume One*, Charlotte, États-Unis, Information Age Publishing, 2012, p. 483.
[4] ALVARENGA R. et L. CARRE, « Théorie critique », *op. cit.*
[5] WEILER K., *Women Teaching for Change*, *op. cit.*, p. 6.

Pour cartographier[1] les différentes théories de l'éducation à partir desquelles est élaborée la théorie critique éducative, Kathleen Weiler propose un tableau à quatre entrées[2], qui croise deux couples de critères : la théorie est-elle traditionnelle ou critique ? Est-elle centrée sur la production ou la reproduction ?

	Traditionnelle	Critique
Théories de la production	Phénoménologie[3]	Théorie critique marxiste (Gramsci)
Théories de la reproduction	Sociologie fonctionnaliste, positivisme	Marxisme structuraliste (Althusser)

L'objet d'étude des théoricien·ne·s de la reproduction est la façon dont les structures sociales existantes se maintiennent et se reproduisent. Cette reproduction ne fait pas problème dans les théories traditionnelles[4]; en revanche, elle est considérée comme problématique par les théoricien·ne·s critiques. Kathleen Weiler fait une distinction au sein de ces travaux en affirmant qu'ils peuvent mettre l'accent soit sur la reproduction des structures de classe (la « reproduction sociale ») – à l'instar de Louis Althusser[5] – soit sur la reproduction des cultures de classe, du savoir et des rapports de pouvoir (la « reproduction culturelle ») – ce en quoi consistent les recherches de Pierre Bourdieu[6]. Le point commun aux deux versants de cette théorie reste que les étudiant·e·s et élèves y sont appréhendé·e·s comme étant déterminé·e·s par l'École à accepter une certaine subjectivité et une position sociale, autrement dit la reproduction des rapports de pouvoir et des structures économiques et sociales. Leurs travaux sont donc essentiels pour la théorie critique éducative en tant qu'ils considèrent que le rôle de l'École est problématique, contrairement à la théorie traditionnelle

[1] Sa typologie est une synthèse de celle proposée par Henry Giroux dans GIROUX H.A., *Theory and Resistance in Education*, *op. cit.*
[2] WEILER K., *Women Teaching for Change*, *op. cit.*, p. 5.
[3] Nous ne nous attarderons pas sur ce courant ici, qui semble avoir fondé ses travaux sur l'idée que la construction sociale de la connaissance étant « arbitraire », les acteurs/rices individuel·le·s disposent d'un grand pouvoir pour la construire autrement ; voir YOUNG M.F.D., *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Royaume-Uni, Collier-Macmillan, 1971.
[4] Comme dans celle d'Émile Durkheim, par exemple.
[5] Henry Giroux qualifie quant à lui la position de Louis Althusser comme étant *un economic-reproductive model*, dans ARONOWITZ S. et H.A. GIROUX, *Education under Siege: the Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*, South Hadley, États-Unis, Bergin & Garvey Publishers, 1985, p. 74.
[6] Henry Giroux choisit la dénomination *cultural-reproductive model* pour caractériser ce courant.

qui conceptualise cette reproduction de façon acritique. La prise en considération althussérienne de l'idéologie, qui ne la réduit pas à une simple « réponse » au stimulus économique et qui lui donne par conséquent une certaine autonomie, permet de penser plus finement l'éducation que ne le fait un réductionnisme économiste. L'idée selon laquelle la sphère symbolique obéit *également* à des règles qui lui sont propres est en effet un prérequis pour étudier l'éducation comme moment spécifique et non comme simple « effet » de la structure matérielle. Toutefois, les tenants de la théorie critique éducative jugent que cette perspective ne donne pas les moyens de considérer le sujet comme un agent de changement, notamment du fait du manque d'une « théorie de la conscience[1] » et de l'absence d'une prise en compte des façons dont les individus négocient ou résistent face aux significations imposées. Un reproche similaire est formulé à l'égard des travaux d'inspiration bourdieusienne : ceux-ci tendraient à présenter les étudiant·e·s et les enseignant·e·s comme « des parties passives du processus de reproduction[2] ».

Cette incapacité à appréhender la complexité de l'expérience individuelle, qui a notamment pour conséquence de sous-estimer voire d'ignorer les phénomènes de résistance, d'agentivité ou de changement, a été plus particulièrement combattue par ce que Kathleen Weiler nomme les « théories de la production ». Ces dernières s'intéressent à la façon dont les groupes et les individus contestent et résistent face aux forces matérielles et idéologiques. Par conséquent, elles « se concentrent sur les façons dont les enseignant·e·s, comme les étudiant·e·s, produisent du sens et une culture à travers leur propre résistance et leur propre conscience individuelle et collective[3] ». Lorsque les théoricien·ne·s de la production revendiquent une orientation « critique », elles et ils prennent garde à ne pas tomber dans une conception volontariste et idéaliste de l'action ; il s'agit, d'une certaine façon, de ne pas oublier les apports des théories de la reproduction en reconnaissant la force des déterminations structurelles[4]. Autrement dit, cela revient à considérer que ce modèle est nécessaire mais non suffisant, que cela consiste à ne faire qu'une partie du chemin menant à une théorie critique de l'éducation, comme l'affirme Henry Giroux :

---

[1] WEILER K., *Women Teaching for Change*, *op. cit.*, p. 8.
[2] Pour un aperçu de critiques similaires dans le contexte français et leurs conséquences en matière de recherche en sociologie de l'éducation, voir la première partie.
[3] WEILER K., *Women Teaching for Change*, *op. cit.*, p. 11.
[4] Kathleen Weiler et Henry Giroux semblent être en désaccord quant à la place à accorder à Antonio Gramsci; la première considère qu'il offre un modèle dialectique proche de celui de Paulo Freire (*Ibid.*, p. 13.), tandis que le second le place plutôt du côté des théories de la reproduction, en considérant que sa pensée est représentative du *hegemonic-state reproductive model* ARONOWITZ S. et H.A. GIROUX, *Education under Siege*, *op. cit.*, p. 87.*)* Nous laissons de côté ce débat qui nous éloignerait trop des pédagogies féministes.

> le concept de reproduction de Karl Marx a été l'une des principales idées organisatrices informant les théories socialistes de la scolarisation […] les éducateurs/rices radicaux/ales ont donné à ce concept une place centrale pour développer une critique de la vision libérale de la scolarisation […] jusqu'ici, la tâche n'a été qu'en partie remplie[1].

L'insistance marquée sur l'idée de domination et la reprise des versions structuralistes-fonctionnalistes du marxisme, qui considère que « l'histoire se fait "dans le dos" des membres de la société[2] », a ignoré les capacités créatrices des sujets. Outre leur insuffisance au niveau descriptif, ces théories ont laissé peu d'espoir quant à la possibilité de changer les aspects répressifs de l'École. Il importe ici de s'arrêter un instant sur la notion de « résistance », fréquemment utilisée par celles et ceux qui cherchent à penser une « dialectique entre conscience individuelle et déterminations structurelles[3] ».

La notion de résistance apparaît dans les recherches qui tendent à montrer que les mécanismes de reproduction, sociale et/ou culturelle, ne se déroulent jamais pleinement et sans heurts ; celles-ci mettent donc l'accent sur les conflits et les luttes. Un certain nombre d'enquêtes ethnographiques ont ainsi montré que les écoles sont des lieux traversés par des contradictions, qui font parfois obstacle aux intérêts idéologiques et matériels des classes dominantes. Cela s'explique notamment du fait de leur « autonomie », comme l'explique Henry Giroux :

> Les écoles ne sont pas seulement déterminées par les logiques du lieu de travail ou de la société dominante ; elles ne sont pas simplement des institutions économiques, mais également des sites politiques, culturels, et qui existent indépendamment de l'économie de marché capitaliste[4].

Le rapport entre l'École et la société dominante n'est donc ni simple ni univoque : la première peut éventuellement se trouver en contradiction avec la seconde (Henry Giroux prend l'exemple de l'instruction « humaniste » et de son modèle « désintéressé » de complétude qui contredit la demande de formation spécialisée et instrumentale destinée au marché du travail[5]). Les écoles renferment donc des tensions et des idéologies en compétition, y compris parmi les étudiant·e·s.

---

[1] ARONOWITZ S. et H.A. GIROUX, *Education under Siege*, *op. cit.*, p. 69.
[2] GIROUX H.A., *Theory and Resistance in Education*, *op. cit.*, p. 259.
[3] WEILER K., *Women Teaching for Change*, *op. cit.*, p. 13.
[4] ARONOWITZ S. et H.A. GIROUX, *Education under Siege*, *op. cit.*, p. 72.
[5] GIROUX H.A., *Theory and Resistance in Education*, *op. cit.*, p. 260. On peut aussi penser au décalage entre l'élévation du niveau général d'instruction (qui devrait conduire à une certaine mobilité sociale, à une ascension par rapport à la génération précédente) et les perspectives d'emplois limitées offertes par le marché du travail. Souvenons-nous que le sentiment de déclassement avait beaucoup participé à la colère de Mai 68 d'après Pierre Bourdieu et que la perspective d'un prolétariat cultivé et déclassé était une perspective effrayante pour les détracteurs/rices de la loi Camille Sée.

La résistance des étudiant·e·s au sein des institutions scolaires participe plus généralement de ce qui a été identifié comme « contre-cultures » par certain·e·s sociologues et théoricien·ne·s de la culture, en particulier celles et ceux du Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) de l'Université de Birmingham, qui a joué un rôle précurseur dans le champ d'étude[1]. Il importe de relever que cette prise en considération des résistances va également avec une mise au premier plan de la dimension culturelle (la dimension matérielle passant ainsi au second plan). La relecture de phénomènes qui avaient auparavant été analysés comme des déviances a permis de mettre en avant les stratégies d'individus et de groupes contre une culture dominante qui les exploite et les dévalorise (un exemple fameux étant la culture punk). Dans les écoles, les premiers travaux[2] insistent sur le fait que les élèves des classes populaires ne sont pas simplement des entités passives et dociles qui se soumettent à l'autorité scolaire pour servir de « chair laborieuse ». Ainsi, ces élèves considèrent comme un mythe le discours scolaire qui décrit le futur comme ouvert à une compétition juste dans laquelle chacun·e peut réussir. Ce faisant, ils tendent à rejeter le travail intellectuel et à célébrer le travail manuel : ironiquement, dans une sorte de ruse de la raison dominante, leur façon de résister et leur « conscience critique » *permettent* la reproduction. La logique d'opposition adoptée les conduit à une position de subordination et à une défaite politique[3], et ce, notamment, car elle reste « négative », contestataire, de l'ordre du rejet ; elle ne permet pas l'élaboration d'une conscience de classe, par exemple. Un autre exemple de résistance qui devient ironiquement le vecteur d'une logique de domination est celui décrit par Angela McRobbie[4], qui étudie l'expression sexuelle débridée et agressive de certaines lycéennes en Angleterre. Cette façon de s'affirmer est un rejet de l'idéologie officielle de leur école, qui adopte un discours répressif au sujet de la sexualité des filles et qui valorise une féminité soignée et passive. Elle constitue donc un « moment émancipateur[5] » ; cependant, cette hypersexualisation participe surtout du sexisme tel qu'il caractérise la vie des classes populaires et la culture de masse.

---

[1] On considère généralement que ce centre est à l'origine du courant de recherche aujourd'hui international que sont les *Cultural Studies*, qui portent un regard critique sur les relations entre cultures et pouvoir, avec une attention particulière pour les cultures populaires et contestataires. Pour un aperçu de ce « printemps » des *Cultural Studies* : MATTELART A. et É. NEVEU, *Introduction aux Cultural Studies*, Paris, France, La Découverte, 2008.

[2] Voir en particulier WILLIS P.E., *Learning to Labor: how Working Class Kids get Working Class Jobs*, New York, États-Unis, Columbia University Press, 1981.

[3] Voir par exemple l'enquête de Michelle Fine sur le décrochage scolaire dans une école publique new-yorkaise : FINE M., *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School*, Albany, États-Unis, State University of New York Press, 1991.

[4] Exemple également mobilisé par Henry Giroux : GIROUX H.A., *Theory and Resistance in Education*, *op. cit.*

[5] ARONOWITZ S. et H.A. GIROUX, *Education under Siege*, *op. cit.*, p. 100.

Nous reviendrons sur cette notion de résistance et notamment sur son articulation à la notion d'émancipation dans le troisième chapitre – il est en effet nécessaire d'évaluer l'écart entre ces deux concepts, écart qui marque également leur usage dans deux traditions théoriques et politiques distinctes. Le fait qu'ils « cohabitent » au sein des pédagogies féministes est révélateur de points de tension. Pour l'heure, notons simplement que l'un des problèmes des théories de la résistance relevé par les auteur·e·s cherchant à penser une pédagogie critique tient à leur manque de distinction lorsqu'il s'agit d'analyser les conduites oppositionnelles. En effet, toutes les oppositions ne se valent pas, en particulier en termes de libération – et peut-être que certaines d'entre elles ne méritent pas le nom de « résistance ». En effet, tous les comportements visant à s'opposer ne sont pas forcément porteurs d'une action « radicale[1] ». Si certains sont effectivement progressistes, d'autres peuvent en revanche s'avérer réactionnaires. Ainsi, certaines attitudes sexistes et racistes peuvent se mêler à une opposition de classe – ce « détail » est passé inaperçu dans un certain nombre de recherches (ce sont les questions de classes et les populations masculines qui ont d'abord été étudiées[2]). Elles mêlent des éléments qui peuvent renverser une forme de domination, mais s'appuient également sur des idéologies qui peuvent en renforcer d'autres – comment nous le verrons, c'est un problème central pour les pédagogies féministes. Afin d'évaluer ces oppositions, une mise en perspective historique et culturelle est donc nécessaire : c'est elle qui permet d'envisager les bases d'une pensée critique et d'une action responsable. Les pédagogies critiques doivent ainsi *partir* des résistances : « Une pédagogie radicale, par conséquent, doit reconnaitre que la résistance des étudiant·e·s sous toutes ses formes représente des manifestations de lutte et de solidarité, qui, dans leur incomplétude, mettent au défi et confirment en même temps l'hégémonie[3] ». La tâche qui incombe aux éducateurs/trices est donc d'identifier les « intérêts émancipateurs » dans ces actes, de les rendre visibles, d'en faire des objets de débat. Prendre au sérieux les stratégies contestataires ne signifie pas pour autant les considérer comme étant d'emblée des actions politiques mûres.

Compte tenu de l'influence massive[4] de Paulo Freire sur les pédagogues féministes[5] et de l'omniprésence de son attirail théorique[1] et pratique au sein des écrits et des classes de ces

[1] *Ibid.*
[2] *Ibid.*, p. 101.
[3] *Ibid.*, p. 107-108.
[4] SOLAR C., « Dentelle de pédagogies féministes », *Revue canadienne de l'éducation*, 1992, 17(3), p. 272 ; JACKSON S., « Crossing Borders and Changing Pedagogies », *op. cit.*
[5] Mais cela dépasse le cercle féministe : Kathleen Weiler affirme ainsi que « Paulo Freire est sans conteste le théoricien de l'éducation critique ou libératrice le plus influent » (WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy

dernier·e·s, un bref exposé sur le cadre général freireien est nécessaire pour cerner au mieux sa déclinaison féministe. Toutefois, afin que cet exposé ne prenne pas la forme d'un excursus qui nuirait à la continuité de notre démonstration, nous avons fait le choix de préciser également les idées freireinnes au fil du texte, lorsque cela s'avèrait nécessaire pour saisir au mieux leur reprise par les féministes. Ce parti pris nous semble d'autant plus légitime que notre objet n'est pas d'établir une généalogie pour elle-même, et d'évaluer la « fidélité » des auteur·e·s féministes à l'égard du pédagogue brésilien dans une perspective d'histoire des idées. Si Paulo Freire est mobilisé ici, c'est d'abord dans une optique de clarification : les pédagogues féministes reprenant son vocabulaire considèrent les notions qu'il charrie comme « évidentes », c'est pourquoi il est parfois nécessaire de les (re)préciser dans le paratexte[2]. Par ailleurs, la réappropriation féministe de la pédagogie freireienne est l'occasion de formulations de problèmes qui révèlent à la fois des difficultés en germe dans la pensée freireienne et des enjeux spécifiquement féministes. La comparaison entre les thèses originelles de Paulo Freire et leur reprise féministe permet donc à la fois de délimiter les problématiques propres aux enseignant·e·s féministes et de souligner la valeur critique d'un point de vue qui prend également en considération les rapports sociaux de sexe.

L'analyse précise de la notion de conscientisation, telle qu'elle est abordée dans les textes de Paulo Freire, est un préalable nécessaire car elle est sujette à de nombreuses interprétations, et son articulation avec le processus ciblé par les « groupes de conscience » féministes est un point de débat. Nous pouvons d'ores et déjà signaler l'importance de la place de l'action dans cette notion de conscientisation, qui est directement liée aux conditions d'enseignement. L'insistance de Paulo Freire au sujet de la *praxis* révèle ainsi que les difficultés rencontrées par les pédagogues féministes lorsqu'il s'agit de ne pas faire des *women's studies* une « pensée sans action[3] » ne sont ni accidentelles, ni dérisoires. Les embarras de la réappropriation des notions freireiennes par les féministes sont donc révélateurs de difficultés propres à la pratique féministe, mais également de défaillances du cadre élaboré par Paulo Freire. C'est la raison pour laquelle sa reprise par les féministes est loin d'être acritique. Lorsque les théoricien·ne·s et pédagogues relèvent la relative absence des rapports sociaux de sexe chez Paulo Freire, elles et ils en viennent à mettre en quetstion plus

---

of Difference », *op. cit.*, p. 450.)

[1] Cette place centrale tient également à des conditions de diffusion, voir : HIGGINS K., « "Making it your Own World": Women's Studies and Freire », *Women's Studies International Forum*, 1982, vol. 5, nº 1, p. 87-98.

[2] En particulier dans l'Annexe 1, voir *infra* p.665.

[3] SCHNIEDEWIND N., « Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies », *op. cit.*, p. 270.

fondamentalement le modèle freireien qui sert à penser l'oppression. Celui-ci est fondé sur l'idée d'une oppression unique à l'origine d'une partition binaire, avec oppresseur·e·s d'un côté, et opprimé·e·s de l'autre, partition qui informe toute sa pédagogie. Le concept féministe d'intersectionnalité montre en quoi ce fondement est tout à fait problématique et ne peut être amendé par de simples « ajouts ».

Ce chapitre peut être lu comme le développement successif de deux critiques : une critique « de l'institution » et une critique « de l'intersection ». Premièrement, l'écueil de la « pensée sans action » rencontré par les enseignant·e·s apparaît comme le résultat d'une contradiction fondamentale entre la relation pédagogique féministe et le cadre institutionnel patriarcal, contradiction dans laquelle l'échelle institutionnelle semble déterminante. Il s'agit de prendre acte de l'inscription de la relation pédagogique dans un réseau plus vaste de relations, à savoir celui de l'institution – cette dernière doit alors devenir un objet primordial du projet féministe, si celui-ci cherche à transformer l'éducation. Secondement, il s'avère que la pédagogie libératrice freireienne vise une unification, mais que cette visée présuppose en réalité une forme de pré-unité, elle-même fondée sur une partition binaire oppresseur·e·s/opprimé·e·s qui ignore la multiplicité et le croisement des rapports sociaux. Or la théorie et la pratique féministes ne peuvent ignorer cette multiplicité, et la notion d'intersectionnalité reflète la nécessité de penser les rapports sociaux dans leurs imbrications. L'unification qui semblait caractériser le sujet politique collectif visé par la conscientisation devient alors un horizon difficilement atteignable.

Ces deux critiques convergent vers une mise en question fondamentale de toute conception du sujet féministe défini par le biais d'une unification pédagogique. Elles se doublent d'une théorisation d'un projet féministe ayant pour objet les institutions éducatives et dont le point d'appui pourrait être le travail de *care*.

I. La conscientisation, une pédagogie *praxis*

L'originalité de Paulo Freire tient à la conversion des concepts qu'il mobilise *en principes et pratiques pédagogiques*. Notre propos se concentre sur la traduction de ces choix conceptuels en décisions éducatives pratiques. Notre fil directeur pour ce bref exposé de la pensée freireienne est la notion de conscientisation[1], du fait de sa centralité dans la pensée de Paulo Freire, mais également et surtout du fait des échos qu'elle trouve dans les pratiques et théories féministes.

La conscience comme « rapport à »

Chez le pédagogue brésilien, la transformation de la forme éducative, comprise comme relation pédagogique, est intimement liée au fait que cette relation est censée respecter et s'aligner sur une autre relation, plus fondamentale, constitutive anthropologiquement : la conscience. Parce que la conscience est relationnelle (elle est un *rapport au monde*), parce que la subjectivité n'est pas une substance (et que la subjectivité « solipsiste », sans rapport au monde est une subjectivité corrompue), l'éducation doit elle-même respecter ce rapport et le cultiver. Elle ne doit pas être synonyme de « remplissage », car la conscience n'est pas un contenant. Cette conception de la conscience comme rapport au monde, et donc comme rapport aux autres, préserve du subjectivisme ou du solipsisme et fonde une dialectique entre l'individuel et le collectif. L'unité avec le monde se fait par l'intermédiaire de l'action : agir ensemble, avoir une action commune, c'est former un sujet collectif, mais c'est aussi, par le contact avec le monde, introduire de l'objet. L'objectivité s'élabore à partir de l'*intervention* dans le monde. La *praxis,* comme synthèse du subjectif et de l'objectif, n'est pas autre chose.

La conception freireienne de la conscience fonde sa définition de la « conscientisation », qui en dérive logiquement. Relevons dès à présent que c'est davantage *un certain rapport au monde,* qui est visé dans cette pédagogie, qu'un « contenu » de pensée. En effet, cette approche en termes de « conscience », de façon de se rapporter à la réalité, de projection, a une traduction pédagogique. Celle-ci consiste à reconnaître que « la forme du travail, le *processus* qu'est l'acte d'apprendre, [est] un facteur déterminant eu égard au *contenu* d'apprentissage. Il n'[est] pas possible, par exemple, d'apprendre à être un démocrate avec

[1] Elle apparaît dès *L'Éducation : pratique de la liberté*, dans lequel un chapitre entier s'intitule « Éducation et conscientisation » (FREIRE P., *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Brésil, Paz e Terra, 1967, p. 101.)

des méthodes autoritaires[1] ». Il ne s'agit pas seulement d'un choix axiologique, mais également d'un choix technique : la participation du sujet apprenant à la construction de la connaissance donne des résultats plus efficaces, en plus d'être démocratique.

(Re)connaître la réelle nature de la conscience, et par conséquent la réelle nature humaine, est une exigence fondamentale pour déterminer ce que *peut être* et ce que *doit être* l'éducation ; c'est la raison pour laquelle la *forme* éducative préconisée par Paulo Freire est un point sur lequel il ne transige pas. En effet, (nous soulignons) « Ce qui peut et doit varier, en fonction des conditions historiques, en fonction du niveau de perception de la réalité qu'ont atteint les opprimés, c'est le *contenu* du dialogue[2] » : en revanche, *l'éducation doit rester un dialogue*. La nature de la conscience étant une donnée essentielle – alors que les conditions historiques sont « accidentelles » – elle détermine de façon absolue une certaine forme éducative. Impossible de faire des compromis sur ce point, explique le pédagogue : être tenté d'en passer par l'antidialogue, par les slogans, par la propagande, pour être « plus efficace », c'est en réalité œuvrer de façon contre-productive. Cela revient à chercher à libérer avec des instruments de domestication, à vouloir « remplir » ce qui n'est pas un contenant[3]. Ainsi, la conscience qui fonde la conscientisation doit être définie de façon à éviter un certain nombre d'écueils, en particulier celui du subjectivisme.

Redonner une place à l'éducation dans la transformation implique de redonner une place à la subjectivité et à la conscience individuelles dans l'action politique : faire du sujet un agent du changement suppose une théorie de la conscience[4]. Toutefois, comme nous l'avons vu, dans un cadre théorique et politique socialiste et critique qui met davantage l'accent sur la reproduction, sur les déterminismes et sur les conditions matérielles, cette place doit être défendue à partir d'une conception du sujet qui récuse un certain nombre de caractéristiques qui lui sont classiquement attribuées[5]. Cette conception alternative du sujet, engagée par

---

[1] GADOTTI M., *Reading Paulo Freire: his Life and Work*, Albany, États-Unis, State University of New York Press, 1994, p. 18.

[2] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, France, La Découverte, 2001, p. 44.

[3] C'est une autre façon de faire vœu de radicalisme : une libération dont la première étape consisterait à transiger avec les méthodes ou les valeurs des oppresseur·e·s, pour procéder progressivement ou au nom d'un prétendu « réalisme », est à rejeter. Si sa conception de l'esprit, sa théorisation de l'éducation et sa pensée politique sont intimement liées, le soin qu'il met à élaborer la première est révélateur des précautions nécessaires pour redonner une place à la conscience dans une pensée qui se veut par ailleurs radicale, matérialiste et objective.

[4] WEILER K., *Women Teaching for Change*, *op. cit.*, p. 8.

[5] Par son raisonnement mais également par ses exemples (comparaison entre le réel « dans » la conscience et les meubles « dans » une chambre), Paulo Freire est très proche du travail mené par Jean-Paul Sartre dans *L'imagination* puis dans *L'imaginaire*, où il reprend la conception métaphysique classique de la conscience pour exposer ses contradictions et lui substituer une perspective phénoménologique héritée d'Edmund Husserl (voir SARTRE J.-P., *L'Imagination*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2003 ; SARTRE J.-P., *L'Imaginaire :*

Paulo Freire, repose sur le refus des dualismes. Refus de la dualité entre l'être humain et le monde, d'un point de vue pratique, mais également d'un point de vue ontologique. Cette dualité conduit en effet à considérer que la conscience est localisée quelque part dans le corps[1] et qu'elle pourrait avoir « le réel » pour « contenu ». Cette conception spatialiste confond la « présence » *à* la conscience et la localisation *dans* la conscience. Cette appréhension peut être qualifiée de « bancaire », comme l'éducation qu'elle fonde et qui se calque sur cette compréhension de l'esprit comme réceptacle passif[2].

L'unité sujet/objet par l'action

Prendre acte de cette non-dichotomie a des implications théoriques et pratiques. Cela revient ainsi à interroger un autre cloisonnement : celui entre compréhension et transformation, entre réflexion et action. Pour Paulo Freire, *tant que le sujet n'est pas engagé dans une action, sa compréhension est, en réalité, incomplète*. L'éducation n'est pas une préparation à l'action, elle n'est pas une propédeutique à la transformation : elle est, déjà, intervention. Comprendre la réalité oppressive signifie en faire l'expérience comme quelque chose qui peut être dépassé : or cette expérience n'advient qu'en intervenant sur elle[3]. C'est ce que le pédagogue brésilien nomme la *praxis*, « réflexion et action des hommes [*sic*] sur le monde pour le transformer[4] », qui suppose que « le subjectif constitue avec l'objectif une unité dialectique[5] ».

Cette revendication d'unité dialectique entre subjectif et objectif mérite attention. (Re)donner une place à la subjectivité dans la tradition théorique et militante marxiste, ce n'est pas seulement refuser une vision déterministe de la reproduction, c'est également donner une place à la réflexion, pour ne pas être coupable de ce que Paulo Freire caractérise comme « activisme[6] », entendu comme action aveugle sans finalité. Il faut toutefois souligner l'insistance de Paulo Freire sur le caractère non intégralement subjectif de la *praxis*. Cette défense s'insère dans la continuité de sa distinction entre subjectif et subjectivisme mais elle

---

psychologie phénoménologique de l'imagination, Paris, France, Gallimard, 1986.) Il cite l'article de Jean-Paul Sartre, « L'homme et les choses », à plusieurs reprises et affirme que ce qu'il qualifie de « conception bancaire » est la même chose que ce que le philosophe français nomme « conception digestive » FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 57. Pour plus de détail sur la philosophie de l'esprit de Paulo Freire, voir l'Annexe 1.

[1] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 56.

[2] Voir Annexe 1, « La conception bancaire de l'éducation et de la conscience », *infra*, p.673.

[3] GADOTTI M., *Reading Paulo Freire*, *op. cit.*, p. 23.

[4] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 29.

[5] *Ibid.*

[6] *Ibid.*

ne vise pas simplement à convaincre son lectorat marxiste[1]. La place qu'il accorde à l'action, et par son biais à l'objectivité, lui permet d'éviter des écueils qui sont autant de formes de l'idéalisme. Premièrement, sur le plan pratique et militant, cela revient à rompre avec toute forme d'intellectualisme. Deuxièmement, sur le plan métaphysique et épistémologique, l'expérience objective de l'action écarte la dérive solipsiste. Enfin, et c'est là un point particulièrement important, la confrontation avec le réel par l'action introduit de l'objectivité. En cela, la prise en compte des différents points de vue n'est pas un relativisme subjectiviste. L'action est nécessaire pour développer les expériences qui sont garantes de l'objectivité[2] – une telle garantie étant fondamentale dans une éducation qui « exige le respect des savoirs des apprenants[3] » mais qui prétend bien partir d'un certain état de la conscience pour en atteindre un autre. De là l'idée que (nous soulignons) « les hommes [*sic*] s'éduquent ensemble, *par l'intermédiaire du monde*[4] », et si « c'est le monde […] qui inspire des perceptions et des points de vue différents à son sujet[5] », il n'en reste pas moins que le processus pédagogique de conscientisation a un point de départ et un point d'arrivée. Il est une démystification.

La démystification : de la conscience étrangère à la conscience authentique

L'« engagement démystificateur[6] » caractérise la conscientisation dans ses effets épistémiques. Or la démystification ne peut pas consister à adopter la culture de l'oppresseur, car oppresseur·e·s comme opprimé·e·s sont mystifié·e·s (seulement, cette mystification opère en faveur des premier·e·s). Paulo Freire refuse plus largement toute pensée de la transformation qui concevrait la libération comme le fait de devenir « comme » les oppresseur·e·s. C'est par exemple le cas des réformes qui ne changent pas les rapports sociaux eux-mêmes (une « vision individualiste » qui ne voit pas les personnes comme « membres d'une classe[7] ») et qui considèrent la situation des plus privilégié·e·s comme universelle en droit, et devant simplement devenir universelle en fait.

---

[1] Qu'il n'aura pas réussi à convaincre complètement puisqu'il est accusé d'idéalisme par certain·e·s d'entre eux et elles (qu'il juge « mécanicistes »), comme le révèle l'entretien mené en 1973 « Conscientisation et révolution » publié à la suite de *Pédagogie des opprimés* (FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *Pédagogie des opprimés*, Paris, France, La Découverte, 2001, p. 183-197.)

[2] Bien qu'il ne cite pas John Dewey dans cet ouvrage, il est difficile de ne pas repérer dans cet aller-retour par le biais de l'action une méthode proche de la « méthode de l'enquête » pragmatiste.

[3] FREIRE P., *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, France, Érès, 2013, p. 47.

[4] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 62.

[5] *Ibid.*, p. 78.

[6] FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *op. cit.*, p. 193.

[7] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 23.

Cette conception de la transformation est inadéquate car les oppresseur·e·s et les opprimé·e·s sont dans une relation dialectique, les un·e·s n'existant pas sans les autres. C'est le changement dans le rapport qui permet de passer de l'injustice à la justice, et non un changement de « position » des individus dans un ordre où le rapport reste inchangé. Il n'y a donc pas, dans un ordre oppressif, une situation qu'il s'agirait de « généraliser » pour que la société soit juste, ni même de « modèle d'humanité » disponible. En particulier, croire que la position de l'oppresseur est un modèle, c'est être encore aliéné·e. C'est pourtant vers cette option, qui consiste à vouloir ressembler à l'oppresseur, que se tournent généralement les opprimé·e·s dans un premier temps : « les opprimés, au lieu de chercher la libération dans la lutte et par elle, tendent à devenir eux-mêmes oppresseurs ou sous-oppresseurs[1] ». Cette tendance à devenir « sous-oppresseur·e·s » reflète le fait que les opprimé·e·s n'ont, face à elles et eux, que l'exemple de l'oppression comme alternative à leur propre position. Pour illustrer celle-ci, Paulo Freire prend l'exemple d'une réforme agraire qui consisterait pour les ouvrier·e·s agricoles à devenir propriétaires et patron·ne·s d'autres employé·e·s. En réalité, une telle réforme ne permettrait pas aux opprimé·e·s de se libérer, car ils et elles ne feraient que devenir de nouveaux et de nouvelles oppresseur·e·s. Toutefois, s'il rejette l'adoption des normes « étrangères » de l'oppresseur, l'identification des normes qui seraient réellement humaines est loin d'aller de soi. Certaines formulations laissent penser que ce sont les normes des opprimé·e·s qui ont valeur d'universalité, dans des affirmations telles que « les opprimés doivent être leur propre modèle[2] ». D'autres invitent à considérer que l'identité des opprimé·e·s ne peut avoir valeur de modèle[3], puisqu'elle se caractérise par un « moins-être[4] ».

Les oppresseur·e·s, dont l'action culturelle « est nécessairement mystification de la réalité de la conscience, mystification de la conscience de la réalité[5] » ne peuvent donc pas être en charge de l'éducation libératrice. C'est précisément parce que les opprimé·e·s ont intérêt à la démystification, contrairement aux oppresseur·e·s, qu'ils et elles doivent se libérer eux-mêmes et elles-mêmes. Toutefois, tou·te·s partent en un sens du même point (de vue) : celui d'une conscience de la réalité « déformée ». Comment rendre alors compatibles, d'une part, ce constat d'une appréhension et d'une compréhension illusionnées de la réalité de la

[1] *Ibid.*
[2] *Ibid.*, p. 32.
[3] L'idée que les opprimé·e·s sont dans une « dualité » pourrait laisser envisager qu'une partie de leur identité est déjà là, mais les formulations de Paulo Freire oscillent entre l'idée d'une humanité à « créer » et l'idée d'une humanité à « rétablir ».
[4] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 20.
[5] FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *op. cit.*, p. 193.

part des dominé·e·s, et d'autre part, le postulat pédagogique qui consiste à bâtir une conscience critique à partir de leur vision du monde ?

Bien que Paulo Freire use des qualificatifs « éducateur-élève » et « élève-éducateur », la relation n'est pas complètement symétrique et la réciprocité n'est pas totale, ce qu'il semble admettre lorsqu'il écrit (nous soulignons) « L'éducation authentique […] *ne se fait pas de A vers B, ni de A sur B, mais par A avec B,* par l'intermédiaire du monde[1] ». La conscience de l'éducateur/rice n'est donc pas mise sur le même plan que celle des éduqué·e·s, puisqu'elle fait un travail d'information, au sens où elle donne une autre forme aux contenus proposés. La conscience éducatrice n'est donc ni une conscience dominante, ni une conscience dominée – mais en vertu de quoi s'excepte-t-elle des consciences mystifiées ?

Comme le montre Michèle Le Dœuff dans sa critique de l'existentialisme de Jean-Paul Sartre, l'idée d'une conscience référente qui a le pouvoir de discriminer semble nécessaire dans un cadre qui affirme que « chacun est conscience qui décide du sens des choses[2] ». En effet, sans cette « supériorité », une théorie qui fait de la conscience la mesure de toute chose risque de fonder une doctrine relativiste. Paulo Freire serait-il alors coupable du même procédé que le philosophe français, qui transforme les hiérarchies sociales « en hiérarchies imaginaires de lucidité éthique quant à une même situation[3] », défendant l'idée selon laquelle « *quelqu'un* a un accès direct et plein à une vérité tellement vraie qu'elle sera dite "objective[4]"» ? Le crédit de « leader », « d'avant-garde révolutionnaire » ou d' « éducateur » serait donc une simple et dogmatique légitimité de statut.

Assimiler Paulo Freire à Jean-Paul Sartre sur ce point[5] reviendrait à oublier la place que le premier accorde à la réalité, par le biais de l'action, dans sa définition de l'objectivité. Ainsi, il est crucial de ne pas négliger la dernière partie de l'affirmation (nous soulignons) « L'éducation authentique […] ne se fait pas de A vers B, ni de A sur B, mais par A avec B, *par l'intermédiaire du monde*[6] ». Certes, le vocabulaire de la mystification/démystification repose sur le postulat selon lequel les états de conscience s'expliquent par les propriétés des entités qu'ils visent (une forme de « représentationnalisme »). Le couple mystification/démystification implique que ce *rapport* entre conscience et entités représentées

[1] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 78.
[2] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 83.
[3] *Ibid.*
[4] *Ibid.*
[5] Quoique la distinction faite par Jean-Paul Sartre entre la série et le groupe par le critère de l'action collective permette de nuancer la critique de Michèle Le Dœuff, qui reste toutefois valable à l'échelle individuelle.
[6] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 78.

puisse être évalué : il peut y avoir une fidélité plus ou moins grande, une déformation plus ou moins prononcée. Cependant, l'insistance de Paulo Freire sur la dimension pratique, active, et non seulement cognitive et épistémique de la conscientisation laisse entendre que la validité de ce rapport au monde qu'est la conscience ne se mesure pas simplement spéculativement et *a priori,* mais également par les transformations potentielles qu'il permet. *In fine*, ce sont bien les effets en termes d'actions rendues possible (inaction-adaptation, action fanatique et populiste, action collective libératrice) qui permettent d'évaluer la conscience qui en est à l'origine[1]. L'action fait office de *discriminant épistémique*, puisque théorie et pratique sont indissociables dans la *praxis*[2]. Une perception falsifiée et acritique de la réalité se manifestera par des échecs : « l'action qui résulte d'une telle connaissance "fausse" n'aura pas de succès[3] ».

Spontanément, dans l'aliénation du quotidien, les opprimé·e·s, n'ont pas conscience d'eux-mêmes comme classe : ils sont une « classe en soi » et non une « classe pour soi ». Cette inauthenticité des classes dominées « transpercées par l'idéologie des classes dominantes[4] » n'est donc pas à comprendre comme une non-fidélité à une identité qui serait prédéfinie et à « retrouver », mais comme l'absence de projection dans une action proprement humaine et libre. Certes, il s'agit de chasser une « conscience étrangère », mais celle-ci ne fait pas écran à une « conscience authentique » qui serait déjà là et dont la découverte serait le fruit d'une introspection. Le passage de la « classe en soi » à la « classe pour soi » est un défi pour l'avant-garde révolutionnaire qui ne peut être une « locomotive » suivie passivement par les masses. La distinction entre vécu et connaissance ne recoupe donc pas celle entre subjectif et objectif, mais celle entre passivité et activité : « la conscience de classe exige une pratique de classe qui, à son tour, engendre une connaissance au service des intérêts de classe[5] ». Cette connaissance de classe consiste à la fois à connaître d'une façon différente les mêmes choses et à découvrir ce dont on ignorait l'existence. La conscience de classe n'est pas un « pur état psychologique[6] » en tant qu'elle nécessite une connaissance de classe qui elle-même relève

[1] Il serait possible de faire un lien avec l'approche pragmatiste, à propos de laquelle Richard Rorty affirme qu'elle permet de « cesser de parler de la nécessité de passer d'une perception déformée à une perception non-déformée et de parler plutôt de la nécessité de modifier nos pratiques afin de prendre en considération de nouvelles descriptions de ce qui se passe » RORTY R., « Feminism and Pragmatism », *The Tanner Lectures on Human Values*, 1990, http://tannerlectures.utah.edu/, p. 8.
[2] Voir, dans l'Annexe 1, la « problématisation », qui est la dernière étape de l'éducation conscientisante, et qui est tournée vers l'action : *infra*, p.670.
[3] FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *op. cit.*, p. 191.
[4] *Ibid.*, p. 192.
[5] *Ibid.*, p. 195.
[6] *Ibid.*, p. 196.

d'une pratique. La notion de *praxis* fonde le processus de conscientisation et permet, à travers la place qu'elle accorde à l'action, de ne pas la réduire à une « prise de conscience » qui laisserait intactes les structures de la société[1]. Cela reviendrait à approcher la domination et la libération « par un "biais" intellectualiste et scolastique[2] » pour reprendre une formule de Pierre Bourdieu[3]. Autrement dit, « il n'y a pas de conscientisation en dehors de la *praxis*[4] ».

[1] *Ibid.*, p. 187.
[2] BOURDIEU P., *La Domination masculine*, *op. cit.*, p. 62.
[3] Henry Giroux note que la résistance a bien une place dans la pensée de Pierre Bourdieu, mais qu'elle résulte du conflit entre deux structures (incompatibilité entre l'habitus et la position occupée) et non sur la réflexivité ou la conscience de soi critique (GIROUX H.A., *Theory and Resistance in Education*, *op. cit.*, p. 271.) La première ne peut-elle pas produire la seconde ? L'enquête menée par Christine Détrez sur des femmes auteures marocaines et algériennes qui écrivent et publient montre que des pratiques de résistance peuvent coexister avec des stratégies « dérivatives » ainsi qu'avec des conduites qui témoignent d'une intériorisation de la domination. Paradoxalement, cette apparente incohérence entre les pratiques serait la condition d'un « maintien du sujet » ; elle témoignerait du fait que les frontières entre subjectivation et assujettissement soint loin d'être nettes. Une explication sociologique – et non seulement psychique – de ce paradoxe est, d'après Christine Détrez, à trouver dans les socialisations diverses qu'ont vécues les enquêtées, qui ont produit chez elles des dispositions contradictoires (DETREZ C., « Dominations et résistances, des concepts à l'épreuve du terrain », *Labrys*, 2011, n° 20, p. En ligne.)
[4] FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *op. cit.*, p. 193.

II. La conscientisation féministe : « le personnel est politique »

La pédagogie libératrice de Paulo Freire joue un rôle central dans la théorisation de la pédagogie féministe. L'intérêt porté par les éducatrices/eurs aux travaux du pédagogue brésilien s'explique en partie par le fait qu'il n'en reste pas à une théorie politique, mais propose explicitement des pratiques enseignantes[1]. Cette pensée du détail des dispositifs couplée à un souci de transformation politique et sociale enrichit et oriente la réappropriation de pratiques militantes féministes au sein des salles de classe. Paulo Freire fournit en effet un vocabulaire et des distinctions pour penser ce transfert, qui ne peut consister en une simple translation. La pédagogie critique constitue un réel apport pour cette théorie et cette pratique féministes, mais les féministes (re)trouvent également chez Paulo Freire des méthodes et des finalités qui leur sont déjà familières. Cela n'a rien d'étonnant, puisqu'elles et ils puisent dans une tradition commune de relecture de Karl Marx et qu'on connaît l'inspiration cherchée par l'auteur de la *Pédagogie des opprimés* dans la vie militante du début du XXe siècle, qui est elle-même faite d'échanges entre différents groupes[2].

Nous retrouvons chez les pédagogues féministes la radicalité que Paulo Freire opposait au réformisme, et tout particulièrement, l'idée selon laquelle la libération ne peut consister à devenir « comme l'oppresseur », et que la construction du sujet de lutte engage également une réflexion sur l'identité et la subjectivité des opprimé·e·s. Cependant, là où le pédagogue brésilien considérait que lorsqu'il y a oppression, il n'y a pas d'humanité, et que ni l'identité des oppresseur·e·s ni celle des opprimé·e·s ne peuvent servir de modèle, la lecture féministe semble un peu différente. En effet, elles et ils proposent une considération plus nuancée de la « différence », de ces qualités nées dans et du fait de l'oppression, et en particulier du « féminin ». Elles et ils développent ainsi une attention fine aux expériences des femmes, qui se traduit méthodologiquement et pédagogiquement par la place centrale accordée au « personnel », conformément au slogan « le personnel est politique ». Nous retrouvons à cet endroit, à travers la conscientisation féministe, la dialectique entre individuel et collectif.

Toutefois, l'insistance féministe sur le « personnel », héritée notamment des « groupes de conscience », laisse entrevoir un risque de « subjectivisme », de « psychologisme » ou d' « idéalisme », pour reprendre les termes freireiens[3]. Ce risque semble accentué par le fait

[1] JACKSON S., « Crossing Borders and Changing Pedagogies », *op. cit.*
[2] Pour un aperçu des influences de Paulo Freire, voir l'Annexe 1, *infra.*
[3] « On ne peut penser objectivité sans subjectivité. L'une n'existe pas sans l'autre, elles ne peuvent pas être séparées. L'objectivité séparée de la subjectivité, la négation de celle-ci dans l'analyse de la réalité ou dans

que les féministes accordent un pouvoir important à la relation pédagogique comme relation interindividuelle, et ce, aux dépens d'une prise en considération du contexte institutionnel dans lequel elle s'inscrit. Or, ce contexte est propice à une « pensée sans action », alors que, comme nous l'avions vu avec Paulo Freire, c'est bien l'action qui permet de ne pas « perdre » l'objectif dans la dialectique subjectif/objectif, et ainsi de ne pas en rester à un subjectivisme. Cette difficulté quant à l'articulation éducation/action indique qu'une pensée qui cherche à redéfinir la « forme » de l'éducation, ou la relation éducative, doit considérer que la pédagogie s'ancre dans une *institution*.

***

Compte tenu de l'influence très forte de Paulo Freire et de la diversité des courants féministes, est-il possible de dégager les traits caractéristiques d'*une* pédagogie féministe ? Il n'est en effet pas aisé de la distinguer des pédagogies progressistes qui l'inspirent, d'une part, et, d'autre part, de déterminer un socle commun de caractéristiques permettant d'en définir les contours. Le problème de l'unité de la pédagogie féministe se pose donc doublement, dans sa constitution endogène et exogène : elle pose à la fois la question de sa spécificité, en particulier par rapport aux autres pédagogies libératrices qui l'influencent fortement, et la question de ce qu'il y a de commun entre ses différentes formes.

Comme nous l'avons vu, la démarche féministe qui mène d'une analyse de l'éducation à l'élaboration d'une pédagogie se fonde sur des postulats marxistes ou socialistes[1]. Cette volonté de changer la forme même de l'éducation et de ne pas en rester à une approche libérale implique des présupposés « radicaux ». Ainsi, il serait tentant d'expliquer la continuité entre la pédagogie freireienne et les pédagogies féministes par leur socle idéologique commun. S'il faut reconnaître que les présupposés qui justifient la pratique d'une pédagogie féministe s'inscrivent dans une tradition politique et théorique bien particulière, on

---

l'action sur la réalité est *objectivisme*. De la même manière, la négation de l'objectivité dans l'analyse comme dans l'action conduit au *subjectivisme* qui se prolonge en attitudes solipsistes, niant l'action elle-même en niant la réalité objective, faisant de celle-ci une création de la conscience. L'objectivisme et le subjectivisme, ou psychologisme, doivent laisser la place à la subjectivité et à l'objectivité en relation dialectique permanente. Confondre subjectivité avec subjectivisme ou psychologisme, et nier l'importance que la première doit avoir dans le processus de transformation du monde et de l'histoire, c'est tomber dans un simplisme ingénu. C'est admettre l'impossible, un monde sans hommes [*sic*], et cela équivaut à l'autre naïveté, celle du subjectivisme pour lequel il existe des hommes sans monde. Les deux pôles ne s'excluent pas mutuellement, mais ils coexistent dans une permanente intégration. Ni chez Marx ni chez aucun penseur critique réalité, jamais on ne rencontre cette dichotomie. Ce que Marx a critiqué et scientifiquement détruit n'est pas la subjectivité mais le subjectivisme, le psychologisme. » (FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 28.) Voir notamment « L'action : ni objectivisme, ni subjectivisme », dans l'Annexe 1.

[1] JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 154.

ne peut toutefois considérer que cette coloration idéologique informe *toutes* les conceptions et *toutes* les initiatives pédagogiques féministes. En effet, du fait notamment de son succès et de son appropriation par des enseignant·e·s aux cultures politiques très diverses, la théorisation de la pédagogie féministe a gagné en autonomie par rapport à ses origines socialistes.

Cette autonomisation est à la fois synonyme de diversification et d'expansion. En effet, les pédagogies féministes, si elles sont d'abord pensées en lien avec des contenus d'enseignement féministes – ceux des *women's studies,* en particulier – ont, d'après différent·e·s théoricien·ne·s, vocation à s'étendre. Il est ainsi possible de pratiquer la pédagogie féministe hors des études féministes, et si celle-ci accorde une attention particulière aux femmes en tant que leurs voix ont été réduites au silence, elle prétend valoriser plus largement tout point de vue minoritaire. Cela peut se traduire, en dernière analyse, par l'idée selon laquelle tout point de vue étudiant doit être davantage pris en compte dans l'enseignement, en tant qu'il est dans une position de « dominé » par rapport à l'enseignant·e[1]. Ainsi, déterminer ce qu'il y a de spécifiquement féministe dans les pédagogies féministes est loin d'aller de soi. Dans l'introduction d'une anthologie publiée en 1985 et cherchant à rendre compte de leur diversité, Margo Culley et Catherine Portuges vont jusqu'à demander ce qui distingue en définitive la pédagogie féministe d'un « enseignement simplement bon[2] ». Sa dimension collaborative, coopérative et interactive conduit certaines théoriciennes à l'inscrire dans une tradition pédagogique qui remonte à Socrate[3], en passant par Jean-Jacques Rousseau[4] et John Dewey. La centralité de l'expérience dans l'apprentissage est, de fait, loin d'être une thèse récente, et n'est pas l'apanage des théories féministes de l'éducation. Les démarches éducatives « centrées sur l'apprenant·e » se développent au XXe siècle, à travers les approches humanistes, psychologiques, expérimentales, aussi bien aux États-Unis qu'en Europe, et les initiatives féministes semblent se fondre dans ce courant[5]. Ainsi, lorsque Nancy Schniedewind écrit que « refléter les valeurs féministes à travers sa façon d'enseigner revient à enseigner progressivement, démocratiquement et avec sensibilité [*with feeling*][6] », il apparaît difficile de déterminer l'apport spécifiquement féministe.

---

[1] MAHER F., « Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women », M. CULLEY et C. PORTUGES (dir.), *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*, Boston, États-Unis, Routledge & Kegan Paul, 1985, p. 29.
[2] CULLEY M. et C. PORTUGES, « Introduction », *op. cit.*, p. 3.
[3] MAHER F., « Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women », *op. cit.*, p. 30.
[4] FISHER B., « What is Feminist Pedagogy? », *op. cit.*, p. 20.
[5] CULLEY M. et C. PORTUGES, « Introduction », *op. cit.*, p. 3.
[6] SCHNIEDEWIND N., « Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies », *op. cit.*, p. 271.

Plusieurs auteures cherchent néanmoins à dégager le dénominateur commun des pédagogies féministes, la spécificité consistant parfois non pas en un apport thématique ou qualitatif, mais en une insistance sur certains enjeux partagés avec d'autres courants. Ainsi, si l'on recoupe les traits distinctifs dégagés par Berenice Fisher[1], Kathleen Weiler[2], Frances Maher[3], Margo Culley et Catherine Portuges[4], qui mobilisent d'autres synthèses, on retrouve les idées suivantes. Une pédagogie féministe doit s'efforcer

- de penser et de favoriser des relations égalitaires dans la classe, en particulier au regard du sexisme et du racisme qui peuvent affecter les interactions entre les étudiant·e·s ; de repenser, à partir de cet impératif, l'autorité de l'enseignant·e,
- de respecter l'expérience personnelle des étudiant·e·s et de l'utiliser comme une ressource d'apprentissage – en particulier celle des étudiant·e·s issu·e·s de groupes dont la voix est systématiquement discréditée,
- prendre en compte les différences afin de valoriser les étudiant·e·s comme individus.

Si ces thématiques ne sont pas propres aux pédagogies féministes, elles prennent une coloration et une importance particulières du fait de l'histoire du mouvement. En particulier, le respect de l'expérience personnelle met au premier plan la valorisation du vécu des femmes, qui a subi un discrédit particulier lié à la distinction normative fondatrice entre privé et public. Si d'autres pédagogies libératrices laissent une place au « personnel », il semble bien que la pédagogie féministe soit celle qui aille le plus loin dans la théorisation de sa valeur épistémologique et pratique[5]. Cela conduit notamment les enseignant·e·s à critiquer le schisme entre raison et émotions[6]. Il est donc certes pertinent de souligner la continuité entre les pédagogies féministes et d'autres pédagogies progressistes, mais nous verrons que les premières font de la (re)définition du « personnel » leur principal enjeu.

Le travail sur les relations interpersonnelles, l'idée que « le personnel est politique », ainsi que la place déterminante accordée à la subjectivité et à la conscience sont, de ce fait, les

[1] FISHER B., « What is Feminist Pedagogy? », *op. cit.* ; FISHER B., « Professing feminism: Feminist Academics and the Women's Movement », *op. cit.*
[2] WEILER K., *Women Teaching for Change*, *op. cit.* ; WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*
[3] MAHER F., « Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women », *op. cit.*
[4] CULLEY M. et C. PORTUGES, « Introduction », *op. cit.*
[5] CRABTREE R.D., D.A. SAPP, et A.C. LICONA, « Introduction: The Passion and the Praxis of Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 4.
[6] CULLEY M. et C. PORTUGES, « Introduction », *op. cit.*, p. 2.

aspects les plus saillants de la rencontre entre pédagogie critique et féminisme, comme en témoignent les liens entre *consciousness-raising* féministes et conscientisation freireienne. En effet, dans la continuité de la conception de la conscience défendue par Paulo Freire, la définition du sujet comme « *rapport à* » est fondamentale pour la pédagogie critique féministe. Nous avions développé la notion de sororité comme nouvelle façon pour les femmes de *se rapporter aux femmes*. Dans la pédagogie féministe, celle-ci se construit par la médiation d'un nouveau rapport à l'expérience des femmes, en l'occurrence un rapport politisé à ce qui est appelé « le personnel ». Toutefois, faire reposer la transformation de ce rapport au « personnel » sur la seule relation pédagogique est problématique, compte tenu du contexte institutionnel dans lequel exercent les pédagogues féministes.

1. Théoriser sa subjectivité d'opprimée

Théoriser sa subjectivité, ne pas être un objet

Parmi les théoricien·ne·s féministes anglosaxon·ne·s qui abordent la pédagogie, la plus connue est certainement bell hooks, dont la notoriété est internationale[1]. Née Gloria Jean Watkins, elle prend le nom de sa grand-mère maternelle comme nom de plume, l'écrivant sans majuscules pour signifier la moindre importance de l'identité personnelle au regard du travail[2]. Ses écrits thématisent les liens entre les oppressions de sexe, de « race » et de classe, notamment au regard de sa propre expérience : issue d'une famille de classe populaire, elle grandit au sein d'une petite ville rurale dans un contexte de ségrégation raciale. Ce parcours biographique explique en partie son enthousiasme pour les travaux de Paulo Freire : elle affirme ainsi que la situation des paysans décrite dans *Pédagogie des opprimés* avait trouvé en elle un écho plus fort que les premiers écrits féministes qu'elle avait lus, qui reflétaient davantage une sensibilité blanche et bourgeoise[3].

Enseignante et pédagogue, c'est d'abord en tant qu'étudiante déçue par les pratiques éducatives qu'elle trouve Paulo Freire. En effet, si l'enseignement tel qu'il était pratiqué dans l'école publique réservée aux Noir·e·s qu'elle fréquentait enfant lui semblait émancipateur et

[1] Bien qu'en France, la traduction de son premier ouvrage date de 2015, soit plus de trente ans après sa sortie (HOOKS bell, *Ne suis-je pas une femme ? Femmes noires et féminisme*, Paris, France, Éditions Cambourakis, 2015.) Ce n'est qu'un cas parmi beaucoup d'autres de la faible perméabilité de l'édition française au féminisme états-unien, un autre exemple étant la traduction tardive de *Trouble dans le genre* de Judith Butler.
[2] HOOKS bell, *Talking back: Thinking Feminist, Thinking Black*, Boston, États-Unis, South End Press, 1989, p. 160.
[3] HOOKS bell, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, États-Unis, Routledge, 1994, p. 52.

critique, ce ne fut plus le cas dans les établissements non-ségrégués qu'elle connut par la suite. Elle affirme que les enseignant·e·s, majoritairement femmes, qui travaillaient dans les écoles noires, cherchaient en permanence à faire le lien entre l'instruction et les enjeux politiques de leur vie. La déségrégation fut non seulement synonyme de perte de cet engagement dans les pratiques enseignantes désormais portées majoritairement par des Blanc·he·s, mais également de passage du statut de sujets à celui d'objets pour les enfants noirs :

> Envoyé·e·s en bus[1] dans les écoles blanches, nous apprîmes rapidement que l'obéissance, et non une volonté zélée d'apprendre, était ce qui était attendu de nous. Être trop empressé·e d'apprendre pouvait aisément être vu comme une menace pour l'autorité blanche[2].

Les enseignant·e·s que bell hooks trouve alors face à elle sont des blanc·he·s qui la regardent à travers des stéréotypes racistes et ainsi les renforcent. L'école n'est donc pas devenue moins politique ou apolitique, mais elle s'est transformée en un lieu où la seule marge de manœuvre pour les élèves noir·e·s est de répondre et de réagir aux accusations racistes des Blanc·he·s. Cette expérience convainc bell hooks que l'éducation peut être soit une pratique de liberté, soit un renforcement de la domination. C'est dans ce contexte de désillusion et de déception qu'elle découvre les travaux de Paulo Freire, qui lui ont permis, selon ses propres mots, de survivre comme étudiante[3].

Devenue étrangère à l'éducation, aliénée, après avoir profondément aimé l'école, elle trouve dans ses écrits non seulement de quoi comprendre la restriction imposée par une certaine pédagogie, mais également des stratégies alternatives pour apprendre et enseigner. Les écrits du pédagogue brésilien l'accompagneront en effet par la suite en tant qu'enseignante. Sa pratique, qu'elle qualifie d'anticoloniale, critique et féministe, est ainsi au croisement de trois influences : celle de ses anciennes enseignantes noires, celle de Paulo Freire et celle de la pensée féministe de la pédagogie radicale.

Si le nom de Paulo Freire revient régulièrement dans les pages écrites par bell hooks, c'est dans *Teaching to transgress* qu'elle décrit le plus longuement sa « rencontre » avec lui : elle consacre ainsi un chapitre entier[4] à l'auteur, sous forme d'un dialogue avec elle-même. Au regard des méthodes pédagogiques freireiennes, il est frappant de constater que, pour bell

[1] La précision du moyen de transport par bell hooks est loin d'être anodine ici : la pratique du *busing* renvoie à une organisation du transport scolaire qui promeut la mixité sociale.
[2] HOOKS bell, *Teaching to Transgress*, *op. cit.*, p. 3.
[3] *Ibid.*, p. 17.
[4] *Ibid.*, p. 45.

hooks, la lecture du pédagogue brésilien fut l'occasion de découvrir, non pas une réalité, mais bien plutôt *un langage* permettant d'exprimer cette réalité :

> j'étais en résistance sans avoir de langage politique pour exprimer ce processus. Paulo fut l'un des penseurs dont le travail me donna un langage. Il me conduit à penser profondément à la construction d'une identité en résistance. Il y avait cette phrase de Freire qui devint un mantra révolutionnaire pour moi : « Nous ne pouvons pas entrer dans la lutte comme objets de façon à devenir plus tard des sujets[1] ».

Cette idée selon laquelle la lutte implique de passer d'objet à sujet, n'est pas uniquement le contre-pied de l'expérience de la déségrégation scolaire vécue par bell hooks. Elle fait écho à une problématique qu'elle développe dès son premier ouvrage. Publié en 1981, *Ne suis-je pas une femme ?,* reprend la question que Sojourner Truth, ancienne esclave, avait posé lors d'un discours célèbre prononcé en 1851[2]. En réponse à l'hostilité de certains hommes au vote des femmes, au prétexte qu'elles seraient plus faibles et assistées, elle avait pris la parole pour rappeler qu'elle n'avait jamais été aidée dans ses travaux de force, lorsqu'elle supportait le fouet ou la vente de ses enfants en esclavage… et pourtant, n'était-elle pas une femme ? Si l'oppression des femmes blanches est synonyme d'objectification, et si cette dernière est dénoncée par le féminisme, alors que faire de l'expérience des femmes esclaves noires, qui subissent le sexisme différemment du fait de son croisement avec l'oppression de « race » et de classe ? L'argument de Sojourner Truth condense l'ambiguïté du processus de subjectivation. Ce dernier est à la fois assujettissement, en tant que les femmes noires esclaves subissent de multiples oppressions, et en même temps, il est naissance d'une subjectivité, avec tout ce qu'elle peut contenir de potentiels de résistance. Ici, les rapports sociaux de race et de classe interfèrent avec les rapports sociaux de sexe, puisque les premiers construisent une identité liée à la force, au travail productif, tandis que les seconds renvoient à une fragilité, au confinement dans la sphère privée et à l'inactivité. Le « cumul » est également porteur de contradictions.

On retrouve également, dans la citation de bell hooks, la reconnaissance de différents degrés de maturité dans la résistance. L'opposition ne se confond pas avec cette dernière, bien qu'elle en constitue le socle ou le point de départ. L'adoption d'un langage est un passage nécessaire vers la radicalité, qui suppose une construction positive et non simplement une stratégie réactive et contradictoire.

---

[1] *Ibid.*, p. 46.

[2] TRUTH S., « "Ain"t I a Woman?' (1851) Source : Internet Modern History Sourcebook [https://sourcebooks.fordham.edu/mod/sojtruth-woman.asp] ».

On peut lire, dans cet accomplissement vécu par l'auteure états-unienne, la réalisation de ce qui manque, d'après Monique Wittig, aux féministes matérialistes françaises dans les années 1970-1980[1] : « Le marxisme, dernier avatar en date du matérialisme, la science qui nous a formé(e)s politiquement, ne veut rien savoir de ce qui touche au "sujet[2]" ». En jetant le sujet avec l'eau du bain de l'idéalisme, ce marxisme ne permet pas de « savoir et d'expérimenter qu'on peut se constituer comme sujet (en tant qu'opposé à objet d'oppression), qu'on peut devenir quelqu'un en dépit de l'oppression, qu'on a une identité propre[3] ». Une émancipation qui est pensée comme étant seulement collective (de classe), négative (abolir, lutter contre), et matérielle-objective (agir sur les conditions) était, d'après Monique Wittig, vouée à l'échec : « Il n'y a pas de combat possible pour qui est privé(e) d'identité, pas de motivation pour se battre, puisque quoi que je ne puisse me battre qu'avec les autres, tout d'abord je me bats pour moi-même[4] ». L'apport de bell hooks et de Sojourner Truth dans cette problématique est qu'elles dépassent l'idée que l'identité, le devenir-quelqu'un ou le devenir sujet se fait « en dépit de l'oppression ». C'est en cela que la résistance est autre chose qu'une simple sortie hors de l'identité opprimée. Ce que l'expérience de ségrégation scolaire de bell hooks ou l'expérience de l'esclavage de Sojourner Truth montrent, c'est que le devenir-sujet se fait *dans* ou du moins *à partir* de l'oppression. La ségrégation raciale, incarnation d'un racisme d'État, est la situation dans laquelle bell hooks connaît les conditions d'une solidarité et d'une politisation noires. C'est le statut d'esclave, aboutissement raciste d'une logique d'exploitation, qui façonne le vécu de Sojourner Truth, vécu qu'elle brandit ensuite comme étendard. Il faut, d'emblée, se saisir comme sujet dans l'oppression, et non penser qu'on est *d'abord objet* pour ensuite *devenir sujet.*

C'est pourquoi la reconnaissance de bell hooks est particulièrement marquée à l'égard de Paulo Freire : elle considère qu'il permet aux femmes noires – contrairement à un certain nombre de féministes – de « théoriser [leur] subjectivité[5] ». Celles et ceux qui sont le plus privé·e·s de leurs droits n'en restent pas moins, dans les yeux du pédagogue brésilien, des sujets. Puisque l'éducation authentique ne peut s'adresser qu'à des sujets, à partir du moment où débute la pédagogie des opprimé·e·s, les interlocuteurs/trices des éducateurs/trices sont, déjà, des sujets. Impossible, pour reprendre une image de Paulo Freire, de sauver les individus

[1] Voir *surpra*, p.262.
[2] WITTIG M., « On ne naît pas femme. Questions féministes n°8 », *op. cit.*, p. 978.
[3] *Ibid.*
[4] *Ibid.*
[5] HOOKS bell, *Teaching to Transgress*, *op. cit.*, p. 53.

comme on sauve les objets d'un immeuble en feu[1] pour ensuite leur « permettre » de devenir sujets. *Comme tout contrat social, l'éducation présuppose ce qu'elle cherche à atteindre : c'est parce qu'il y a du sujet dans l'oppression qu'il peut y avoir du sujet dans la libération*. Paulo Freire affirmait que dans une situation d'oppression, il n'y a pas plus d'humanité du côté des oppresseur·e·s que du côté des opprimé·e·s. Il est possible de traduire cela par l'idée qu'être sujet n'est pas l'apanage des dominant·e·s. On peut avancer qu'il n'y a pas, même dans une éducation bancaire (contrairement à ce qu'affirme Frances Maher[2]), d'un côté l'enseignant·e représentant l'Oppresseur-Sujet et de l'autre l'étudiant·e représentant l'opprimé-objet. Si l'on suit l'approche dialectique freireienne jusqu'au bout, on n'est réellement sujet *que lorsqu'on est soi-même face à un sujet*. Ainsi, l'objectification que Frances Maher décèle dans les dispositifs et contenus pédagogiques qui invisibilisent les femmes (leur absence dans les manuels d'histoire, la participation volontaire qui privilégie les hommes, davantage socialisés à la prise de parole, par exemple) n'est pas sans effet sur le statut de sujet développé par les hommes en tant qu'ils sont dominants, dans son versant pratique comme dans son versant épistémique.

L'objet de la pédagogie critique féministe est de transformer le « rapport des femmes aux femmes », dans la continuité de la sororité prônée par les groupes militants. Ce rapport aux femmes est une certaine « conscience », fort semblable à plusieurs égards à celle qui fonde le processus de conscientisation freireien. Si l'on suit le propos de Monique Wittig et de bell hooks, ce « rapport aux femmes » implique la reconnaissance d'un sujet dans l'oppression. Ce rapport ne consiste donc pas à saisir les opprimé·e·s comme des objets en cherchant à « en faire » des sujets libérés. Il implique qu'une fois entrées dans le processus de pédagogie critique féministe, les femmes soient appréhendées comme sujets *et* comme opprimées.

Cette reconnaissance des opprimé·e·s comme sujets se manifeste à travers les dispositifs visant à favoriser l'expression et l'écoute de toutes les voix. Frances Maher souligne que la conduite des discussions en classe doit se faire de façon à maximiser la participation, ce qui implique une intervention de la part de l'enseignant·e qui ne peut compter sur une « démocratie spontanée » : multiplier les travaux en petits groupes à présenter devant les autres, élaborer un cours qui ne peut se dérouler sans l'intervention des étudiant·e·s, en invitant plus particulièrement les filles et les femmes à se faire entendre lorsqu'elles ne le font

[1] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 44-45.
[2] MAHER F., « Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women », *op. cit.*, p. 31.

pas d'elles-mêmes…[1] La notion même de « voix » est récurrente, voire centrale, dans les écrits pédagogiques féministes. On retrouve l'injonction freireienne à briser la culture du silence, qui revient à considérer que pour entendre la voix, expression d'un point de vue voire d'un suffrage, il faut commencer par entendre la voix, organe de la parole. D'après Claudie Solar, c'est même le principal aspect dialectique que les féministes retiennent de la pédagogie des opprimé·e·s, le couple silence/parole venant se décliner comme passivité/participation active, impuissance/prise de pouvoir, omission/mémoire[2]. Celle-ci est donc le signe d'une activité – la parole suppose la *prise* de parole[3] – mais elle renvoie également à un *contenu* ; la voix révèle une réalité qui serait restée cachée dans le silence. Cette double dimension recoupe de fait les deux sens possibles de la notion de subjectivité. Chez Paulo Freire également, les deux aspects sont indissociables : une parole passive est une parole inauthentique et elle est une parole dans laquelle les opprimé·e·s se font le relai de la voix des oppresseur·e·s[4]. Ces deux sens de la notion de « subjectivité » que les pédagogues critiques cherchent à maintenir ensemble reflètent précisément la nécessité de penser les femmes comme sujets et comme opprimé·e·s. Comme sujets en tant qu'elles sont capables d'une parole active, comme opprimé·e·s en tant que cette parole dit leur réalité, celle des conditions oppressives. Ni pur produit de cette réalité, ni projection qui s'en excepte en ralliant les oppresseur·e·s, *la subjectivité à développer pour les opprimé·e·s est une certaine conscience de, ou rapport à, cette réalité.*

Cela recoupe ce que bell hooks qualifie d'« identité en résistance » ou de « subjectivité » propre et qui n'est ni la répétition ni le décalque en négatif de la vision du monde dominante. Pour décrire ce processus, bell hooks le compare à une forme de décolonisation[5], qui est la lutte contre un « état d'esprit colonisé » [*colonizing mind-set*] – qui n'est pas sans rappeler le rejet de la conscience étrangère théorisé par Paulo Freire. De fait, elle rapproche explicitement décolonisation et conscientisation freireienne. La première étape de ces deux processus se fait « lorsqu'on commence à penser de façon critique au soi et à l'identité dans leur relation à sa propre situation politique[6] », étape nécessaire pour que l'opprimé·e puisse définir sa réalité. C'est ce processus qu'on retrouve dans une pratique

[1] *Ibid.*, p. 43.

[2] SOLAR C., « Dentelle de pédagogies féministes », *op. cit.*, p. 272-273.

[3] À noter que l'un des ouvrages de bell hooks s'intitule *Talking back*, qu'on pourrait traduire par « répliquer » : l'idée de ne pas rester silencieuse face aux figures d'autorité faisant évidemment écho à son expérience d'élève et d'étudiante (HOOKS bell, *Talking back*, *op. cit.*)

[4] Voir Annexe 1, en particulier « Faire entendre la voix des opprimé·e·s », *infra*, p.666.

[5] HOOKS bell, *Teaching to Transgress*, *op. cit.*, p. 46.

[6] *Ibid.*, p. 47.

pédagogique que Frances Maher intitule « le soi comme sujet[1] » [*self as subject*] : cela consiste par exemple à demander aux étudiant·e·s de retracer leur arbre généalogique et leur histoire familiale en cours d'histoire de l'éducation. Elle raconte ainsi que cela a permis de montrer, par exemple, que toutes les grands-mères des étudiant·e·s qui avaient travaillé l'avaient fait, à un moment donné au moins, comme enseignantes. Cet arrière-plan commun, en plus de développer un sentiment d'identification à sa propre Histoire et de pointer la persistance des normes sociales, permettait enfin de réévaluer leurs choix de carrière. Le fait que la plupart des professeur·e·s aux États-Unis soient des femmes disait quelque chose du rôle « féminin » comme de la profession enseignante.

Si Paulo Freire rejette les « normes étrangères » de l'oppresseur, ce rejet ne signifie pas pour autant adoption acritique des normes de l'opprimé. Une tension se manifeste entre, d'une part, l'idée que « les opprimés doivent être leur propre modèle[2] » et, d'autre part, l'idée que l'identité opprimée se caractérise par un « moins-être[3] ». La résolution de cette tension passe par une reprise de la notion de *différence* et de son lien avec l'oppression.

L'oppression fait la différence, mais la différence ne fait pas l'oppression

Deux écueils symétriques semblent faire obstacle à la quête d'une conscience propre : d'une part, une fuite inauthentique qui reviendrait à adopter l'identité dominante (le devenir-oppresseur ou sous-oppresseur décrit par Paulo Freire), d'autre part, l'inertie qui consiste à en rester à une conscience-produit, issue des conditions d'oppression. La stratégie réformiste, qui consiste à s'aligner sur les normes dominantes, trouve une critique acerbe chez Audre Lorde, lesbienne féministe noire[4] états-unienne, qui a écrit un texte dont le titre a été de nombreuses fois repris et commenté par les théoricien·ne·s et militant·e·s féministes. « On ne démolira jamais la maison du maître avec les outils du maître » est à l'origine une intervention prononcée en 1979 à New York lors d'un colloque sur *Le Deuxième sexe ;* elle devient un chapitre[5] dans l'ouvrage *Sister outsider* publié quatre ans plus tard.

Ce texte est éclairant en ce qu'il montre que la différence entre réformisme et radicalisme implique de statuer sur la place accordée aux *différences*. La première option,

---

[1] MAHER F., « Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women », *op. cit.*, p. 41.
[2] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 32.
[3] *Ibid.*, p. 20.
[4] C'est ainsi qu'elle se présente ; LORDE A., *Sister outsider: Essais et propos d'Audre Lorde*, Genève, Suisse et Laval, Canada, Éditions Mamamélis et Éditions TROIS, 2003, p. 77.
[5] *Ibid.*, p. 119.

dans le féminisme, revient à simplement *tolérer* les différences entre femmes, à en nier « la fonction créatrice[1] ». La seconde, en revanche, implique d' « apprendre à accepter ces différences et à les muer en forces[2] ». D'après Audre Lorde, les féministes blanches états-uniennes ont jusque-là majoritairement choisi la première voie : parce qu'elles ne subissent pas le racisme, elles ont tendance à lutter contre le sexisme avec des armes qui le renforcent. Plutôt que de faire œuvre de solidarité avec les femmes qui sont les plus marginalisées, et de penser à partir de la position la plus minoritaire, elles cherchent au contraire à se rapprocher du « centre ». Or les normes dominantes, ces « outils du maître » que cherchent à adopter certaines femmes, « peuvent peut-être nous donner la possibilité, momentanément, de le battre à son propre jeu, mais jamais ils ne nous permettront de provoquer un véritable changement[3] ». Les femmes blanches peuvent en effet choisir de combattre la domination en s'appuyant sur d'autres logiques de domination, comme nous l'avions évoqué au sujet du délaissement du travail domestique, qui s'est fait non par un transfert des tâches aux hommes mais par la mise au service d'autres femmes moins privilégiée (non-blanches, non bourgeoises, etc.). De fait, ce choix n'engage pas de changement en profondeur, puisque le rôle des hommes n'est pas mis en question, bien que ceux-ci se retrouvent « concurrencés » sur leur propre terrain, défiés – plutôt que battus – à leur propre jeu. Ces femmes considèrent la maison du maître « comme leur point d'appui[4] » et gagnent effectivement en pouvoir, aux dépens d'autres femmes, par la division : c'est en ce sens qu'une volonté de changement radical venue des marges peut leur apparaître comme une menace, qui vient remettre en question le fruit d'une lutte qui s'est appuyée sur des privilèges. Une reconnaissance réelle de la communauté de *toutes* les femmes, de l' « interdépendance entre les différences (non dominantes[5]) » ne peut se satisfaire d'un tel réformisme (nous soulignons) :

> Il s'agit d'apprendre à rester debout toute seule, haïe et parfois insultée, apprendre à faire cause commune avec toutes les personnes manifestement en dehors du système, afin d'imaginer et de construire un monde dans lequel nous pourrons *toutes* nous épanouir[6] .

Cependant, si la lutte authentique ne peut consister à emprunter une voie qui rapproche du « maître », s'il faut accepter la différence comme une force, cela ne revient-il pas à entériner la hiérarchie, comme le craignaient les féministes matérialistes au sujet de la

[1] *Ibid.*, p. 120.
[2] *Ibid.*, p. 121.
[3] *Ibid.*
[4] *Ibid.*
[5] *Ibid.*
[6] *Ibid.*

valorisation de la féminité ? Si la hiérarchie précède la différence, comment reconnaître et vouloir la seconde tout en entamant la première ? Affirmer que les outils du maître ne démolissent pas la maison du maître ne signifie pas pour autant que les « armes du faible[1] » soient davantage efficaces, pour reprendre une expression employée par Pierre Bourdieu. Dans *La domination masculine*, ce dernier prend l'exemple de l'utilisation par les femmes kabyles de la représentation qui les assimile à des créatures maléfiques. Elles se servent de cette image comme d'une force en prétendant faire de la magie. Mais, d'après le sociologue, de telles stratégies ne font que renforcer la domination : elles

> restent dominées, puisque l'appareil de symboles et d'opérateurs mythiques qu'elles mettent en œuvre ou les fins qu'elles poursuivent […] trouvent leur principe dans la vision androcentrique au nom de laquelle elles sont dominées[2] .

Insuffisantes pour subvertir le rapport de domination, elles confirment les représentations dominantes. Les armes du faible restent de « faibles armes », résume-t-il. L'authenticité ne pourrait donc être comprise comme la conservation ou la fétichisation d'un ensemble de caractéristiques nées dans, et donc au moins partiellement produites par, l'oppression.

Chez Paulo Freire, la question de la classe est toujours couplée à celle du néocolonialisme et de l'impérialisme. Or, si la conception du rapport de classe est dialectique, en tant que l'opprimé ne peut être défini qu'au regard de l'oppresseur et inversement, il n'en va peut-être pas de même pour le rapport colonisé/colonisateur. Cela expliquerait l'oscillation, dans *Pédagogie des opprimés*, entre le vocabulaire de l'invasion, qui laisse entendre qu'il y a bien des groupes qui *précèdent* la mise en rapport, et celui de la dialectique, dans lequel les groupes *résultent* du rapport. Prolétaires et bourgeois ne préexistent pas au rapport de classe, mais on ne peut en dire autant du peuple colonisateur et du peuple colonisé. Certes, leur dimension de colonisé/colonisateur participe de leur identité, mais elle ne l'épuise pas. Lequel de ses deux modèles mobiliser pour rendre intelligibles les rapports sociaux de race ? De sexe ? Cette question apparaît clairement lorsque Paulo Freire évoque la problématique du langage. Il s'oppose à la traduction anglaise du terme *conscientização*, refusant d'utiliser des mots issus du langage du colonisateur, de la langue de l'Empire[3]. Ce refus participe plus largement de l'idée selon laquelle la libération passe par le refus de la langue dominante comme seule langue valide. Dans le contexte brésilien, cela revient à considérer le créole

[1] BOURDIEU P., *La Domination masculine*, *op. cit.*, p. 51.
[2] *Ibid.*
[3] JACKSON S., « Crossing Borders and Changing Pedagogies », *op. cit.*

comme une force antagoniste, et à ne pas voir dans le portugais une langue supérieure, qui serait la seule dont le vocabulaire permettrait les progrès scientifiques et technique. Parler et penser d'abord dans une langue étrangère est une forme de colonisation de l'esprit, d'adoption d'une conscience étrangère. Or lorsque Paulo Freire transpose ce schéma aux rapports sociaux de sexe, celui-ci devient moins évident. Ainsi, tout en reconnaissant que l'analyse de ces rapports manque à son travail, il affirme que ce n'est pas à lui de développer un langage qui permettrait de libérer les femmes : elles « doivent élaborer leur propre langage de femme [*female language*] […] elles doivent utiliser leur propre langage, non le langage de l'homme [*man's language*[1]] ». Notons qu'il est question d'un langage à « élaborer » et non à « retrouver », ce qui laisse entendre qu'il ne s'agirait pas de reprendre un appareil de symboles produit par l'oppression, comme les femmes kabyles et « leur » magie.

Pourtant, la distinction entre « mauvaise » identité dominée et « bonne » identité libératrice est loin d'aller de soi. Dans un rapport colonisateur/colonisé, on pourrait envisager que cette partition prenne un sens chronologique : l'identité précédant le phénomène de colonisation se constituant comme idéal régulateur ou force antagoniste[2]. Il est cependant difficile de transposer ce schéma aux rapports sociaux de sexe[3]. Quant aux rapports sociaux de race, l'analyse de la déségrégation scolaire par bell hooks révèle que certains traits identitaires à partir desquels résister ne sont précisément pas nés « avant » ou « en dehors » de l'oppression. Sans chercher à déterminer s'ils se sont développés « malgré » elle ou « grâce » à elle, on peut néanmoins retenir qu'ils sont nés *dans* l'oppression. La majeure partie du travail de la chercheuse Vanessa Siddle Walker[4] confirme et généralise les observations de bell hooks. Elle montre ainsi que si les écoles noires états-uniennes au temps de la ségrégation étaient en effet moins bien loties en termes de moyens, si leur accès aux ressources n'était pas celui des écoles blanches, il n'en reste pas moins que les professeur·e·s et personnels de ces établissements étaient parvenu·e·s à créer des conditions épanouissantes pour les élèves et à

[1] FREIRE P., *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, Houndsmills, Royaume-Uni, Macmillan, 1985, p. 186. cité par JACKSON S., « Crossing Borders and Changing Pedagogies », *op. cit.*, en ligne.

[2] On peut se demander dans quelle mesure une telle approche relèverait d'un « racisme différencialiste », qui, pour reprendre les termes de Magali Bessone, « repère et valorise, voire sacralise les différences » culturelles et qui constitue un déplacement de la « race » vers la culture, et de l'inégalité vers la différence (BESSONE M., *Sans distinction de race?*, *op. cit.*, p. 122-132.). Pour une analyse critique de la notion de diversité, voir *infra*, p.580.

[3] Nous reviendrons par la suite sur les enjeux d'une analogie entre sexe, classe et « race » ; mais notons dès à présent que ces tensions dans la comparaison sont étroitement liées aux difficultés que pose la constitution d'un sujet féministe : « Ni classe sociale, ni minorité culturelle, les "femmes" constituent un groupe dont l'identité même est problématique. » (BENOIT A., « L' "espace public" à l'épreuve de la critique féministe », *Philonsorbonne*, 2014, nº 8, p. 121.)

[4] Son principal travail sur le sujet étant l'ouvrage WALKER V.S., *Their Highest Potential: an African American School Community in the Segregated South*, Chapel Hill, États-Unis, University of North Carolina Press, 1996.

défendre une conception de l'éducation particulièrement exigeante. Ainsi, « Il est clair que les écoles sudistes ségréguées pour Afro-Américains se développèrent au sein d'un système intentionnellement négligeant et hostile » et il n'est pas question de « justifier ou minimiser les inégalités » ; toutefois, ces recherches « proposent effectivement un autre angle à partir duquel regarder la scolarité durant cette période[1] ». Nous réaffirmons qu'un rapprochement avec les rapports sociaux de sexe ne peut se faire sans examen des conditions sociales et historiques précises qui construisent le racisme et le sexisme dans différents contextes. À l'instar des analyses de Liliane Kandel[2] précédemment citées, si la domination peut se manifester ou s'élaborer par la ségrégation, comme c'est le cas pour la classe ou la « race » dans de nombreuses circonstances, elle peut également fonctionner par coexistence, ce qui semble être le cas des rapports sociaux de sexe, pour lesquels l'institution familiale joue un rôle central[3].

On peut toutefois retenir du cas des écoles noires ségréguées qu'il faut, au moins en droit, distinguer les *conditions* oppressives, d'une part, et la « différence » qui se construit dans ces conditions, d'autre part. Les théories de la résistance invitent à affiner encore la distinction, en particulier pour ce qui concerne la sphère éducative. L'exemple des enseignant·e·s afro-américain·e·s avec leur pédagogie davantage politisée et libératrice et leur rôle dans la communauté confirme que les écoles ne sont pas de simples manifestations et incarnations univoques de la domination. Du fait de leur relative autonomie, elles sont des lieux où peuvent s'élaborer des logiques qui contrarient celles de l'oppression. Plus largement, cela invite à considérer de façon problématisée le passage de l'échelle des rapports sociaux à celui des relations sociales, à ne pas présupposer que les secondes sont une simple exemplification ou manifestation des premières.

Poser un tel problème ne revient pas à nier la domination symbolique ou le fait que les rapports de pouvoir soient soutenus par une idéologie, mais implique de s'interroger sur la valeur, en particulier la valeur pratique, des formes de relation développées dans des

[1] WALKER V.S., « Caring in the Past: The Case of Southern Segregated African American School », V.S. WALKER et J.R. SNAREY (dir.), *Race-ing moral formation: African American perspectives on care and justice*, New York, États-Unis, Teachers College Press, 2004, p. 78.
[2] KANDEL L., « L'école des femmes et les sciences de l'homme », *op. cit.*
[3] Ces différences entre sexe, « race » et classe se manifestent notamment au sujet du séparatisme (qu'on pourrait qualifier de ségrégation ou de non-mixité choisies). Il est intéressant toutefois de constater que les critiques féministes de la mixité scolaire évoquées précédemment ne sont pas sans points communs avec le jugement porté par bell hooks sur la déségrégation. Rappelons que l'ambiguïté de la coéducation (reflet de la société ou projection alternative de la coexistence des sexes) est tranchée par les déceptions féministes au sujet de la mixité lors de la deuxième vague.

conditions oppressives. C'est précisément à la prise en compte de cette valeur – contre une condamnation *a priori* – qu'invitaient les trois auteures de l'article « Elle n'en est pas moins une femme », évoqué dans la première partie, en formulant une critique de l'ouvrage *Du côté des petites filles* d'Elena Gianini Belotti[1]. Dans leur cas, cela signifiait mettre en question l'équivalence entre « éducation-émancipation » et « éducation-masculinisation » (nous soulignons) : « Pourquoi nier ce que la spécificité féminine – *même née dans l'oppression* – pourrait nous apporter[2] ? »

À titre d'exemple, au sujet de la prise de parole en classe, Frances Maher observe des régularités résultant au moins en partie de la socialisation différenciée entre femmes et hommes, et les confronte aux idéaux pédagogiques traditionnels. Elle résume ainsi que

> les discussions en classe […] sont généralement conduites de façon à récompenser la « parole assurée », les échanges compétitifs dans lesquels quelqu'un se fait l' « avocat du diable » et les styles impersonnel et abstrait[3] .

Or,

> ces façons de parler, tout en n'étant peut-être pas essentiellement « masculines », semblent plus naturelles pour les hommes dans notre culture ; les femmes ont tendance à être plus indécises, polies et hésitantes dans leurs commentaires et sont par conséquent moins prises au sérieux par les enseignant·e·s[4].

Si, dans ces circonstances précises, les « *speech patterns* » dits féminins sont dévalués, il importe de questionner cette dévaluation elle-même et non de la reconduire de façon acritique. Que traduisent ces traits de l'identité « féminine » au regard des relations interindividuelles[5] ? Sur ce point, Frances Maher ne tranche pas et avance que ceux-ci peuvent aussi bien « manifester [*come from*] une impuissance réelle (et perçue) » que « manifester une certaine considération pour les points de vue autres[6] ». Ne pas statuer sur les causes de cet *ethos* ne l'empêche toutefois pas de formuler un jugement quant à la *valeur* de celui-ci : « Dans tous les cas, les modes d'expression des femmes ne sont pas "moins clairs" [*less articulate*], ils sont différents[7] ». Elle va en réalité plus loin qu'une simple non-

[1] Voir *supra*, partie I, chapitre 2, p.223.
[2] GENEVIEVE, JOSETTE, et MARTINE, « "Elle n'en est pas moins une femme" », *op. cit.*, p. 243.
[3] MAHER F., « Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women », *op. cit.*, p. 32.
[4] *Ibid.*
[5] Sur cette question, les travaux en analyse conversationnelle portant sur les échanges mixtes tendent à montrer une « division inégalitaire du travail nécessaire à l'interaction » : voir en particulier MONNET C., « La répartition des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation », *Nouvelles Questions Féministes*, 1998, vol. 19, n° 1, p. 9-34.
[6] MAHER F., « Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women », *op. cit.*, p. 37.
[7] *Ibid.*

condamnation, puisque la pédagogie féministe qu'elle préconise semble davantage inspirée par les façons « féminines » d'interagir, qui sont « collaboratives, plutôt que compétitives[1] ».

La pédagogie critique implique un rapport aux opprimé·e·s qui est à la fois adresse à un sujet et reconnaissance de la réalité oppressive en tant que telle. L'émancipation nécessite donc de distinguer la « différence » des opprimé·e·s et les conditions oppressives elles-mêmes – c'est-à-dire ne pas faire des opprimé·e·s des *objets* de cette réalité parmi d'autres. C'est en ce sens que le « rapport à » que la pédagogie critique présuppose et accomplit est synonyme, écrit Paulo Freire, d' « insertion critique[2] ». Il n'est ni « immobilisme subjectif[3] » à l'écart de la réalité, ni « immersion[4] » en elle, immersion qui consiste à la prendre telle qu'elle est et à considérer qu'elle n'est pas susceptible de changement. Pour la perspective spécifiquement féministe, ce travail va consister à transformer en profondeur le rapport au « personnel ». La pédagogie féministe peut, à cet égard, être lue comme une tentative d' « insertion critique » féministe traduisant l'idée que « le personnel est politique ».

La sororité est une nouvelle façon pour les femmes de se rapporter les unes aux autres, constituante du sujet féministe collectif. Mais le rapport aux femmes, s'il est un rapport sur le modèle de l' « insertion critique » porte moins sur « les femmes » directement, comme ensemble empirique dont on chercherait à dégager des traits (des traits « féminins » présupposant une homogénéité dont on a déjà entrevu qu'elle était très problématique), que sur leur(s) condition(s) d'existence. Il s'agirait alors de viser certaines *conditions* à travers ce que les pédagogues féministes caractérisent comme « personnel ».

2. Le *consciousness-raising*, une pédagogie du « personnel »

La méthode de conscientisation féministe accorde une place privilégiée au « personnel » dans la conscience à « élever » [*to raise*]. Être sujet et opprimé·e engage un certain rapport à sa propre réalité oppressive : l'idée féministe selon laquelle « le personnel est politique » vise donc à transformer *le rapport au « personnel »*, car c'est précisément dans « le personnel » que se noue et se joue l'oppression des femmes. De la transformation du rapport au « personnel » dépend donc celle du rapport aux femmes.

---

[1] *Ibid.*, p. 38.
[2] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 30.
[3] *Ibid.*, p. 28.
[4] *Ibid.*, p. 30.

Toutefois, le terme « personnel » est ambigu. Celui-ci désigne au moins deux choses distinctes : il est à la fois une façon d'appréhender (cela me concerne personnelle*ment*) et un espace (la *sphère* personnelle). Or la revendication selon laquelle « le personnel est politique » implique de changer profondément le mode d'appréhension d'un vécu, de faire en sorte que celui-ci ne soit justement plus « personnalisant » (particularisant), mais politisé. C'est là un véritable enjeu méthodologique, à partir duquel les professeur·e·s féministes sont amené·e·s à repenser la façon de faire de la science et la façon d'enseigner. L'opposition personnel/politique semble ainsi désigner deux modes d'intelligibilité, tandis que l'opposition privé/public renvoie davantage au découpage de l'espace social, soit à la délimitation et à la hiérarchisation de sphères. Le sujet féministe se définirait ainsi par un rapport épistémique et pratique au privé qui ne serait pas un rapport seulement personnel, mais politique[1]. La transformation de ce rapport peut-elle alors relever d'une pédagogie ? C'est en tout cas la prétention des pédagogues critiques féministes : changer la compréhension du privé, pour en faire une compréhension politisée. Toutefois, la focalisation sur « le personnel » dans le *consciousness raising* féministe semble compromettre l'unité dialectique entre subjectif et objectif visée par la pédagogie critique. En effet, la conscientisation est une *praxis* car l'action est ce qui introduit de l'objectivité, et une connaissance sans action court le risque du subjectivisme – écueil qui n'est pas étranger à la pédagogie féministe. Toutefois, les raisons de l'impuissance pratique de la pédagogie sont riches d'enseignement et invitent à une reconception féministe plus radicale de l'éducation.

***

Comme explicité précédemment, toute pensée de la domination implique une mise en question de ce qui a été qualifié de neutre ou d'universel – pour la question qui nous occupe, cela consiste en particulier à mettre au jour les différentes formes d'androcentrisme. Sur ce point, il est clair que la prise en considération du point de vue des femmes est un enjeu pour la *transmission*, mais également pour la *construction* des connaissances. C'est pour cette raison que la nature même des recherches féministes ou critiques sur les femmes a des implications en matière de pédagogie.

Le changement dans les contenus d'enseignement et de recherche n'est pas simplement un apport de données inédites : il est lui-même lié à un bouleversement méthodologique,

[1] Le slogan féministe a d'ailleurs aussi bien pris la forme de « Le personnel est politique » que « Le privé est politique ».

notamment la mise en question de certaines frontières, en particulier celle entre privé et public.

Cette mise en cause radicale des méthodes traditionnelles, qui récuse l'idée selon laquelle les nouvelles recherches sur les femmes se réduisent à compléter le savoir existant par l'apport de nouveaux objets, avait été clairement énoncée par la sociologue féministe Dorothy Smith dans un article initialement paru en 1974[1] et intitulé « La perspective des femmes comme critique radicale de la sociologie[2] ». D'après elle, une compréhension de la sociologie féministe comme « addition » ou « *addendum* » serait insuffisante car elle reviendrait à confirmer et à étendre la légitimité des procédures sociologiques existantes. Celles-ci se manifestent par le fait que le sociologue homme souscrit au postulat d'une séparation entre le sujet étudiant et l'objet étudié, alors que, précisément, « Il travaille dans le milieu même qu'il étudie[3] ». Ce faisant, du fait de l'ignorance de sa situation d'intériorité vis-à-vis de son objet, il prend pour acquises les frontières de sa propre expérience, et avec elles, les conditions non examinées qui la permettent. En l'occurrence, pour les sociologues hommes, c'est le pan de la réalité qui renvoie à un gouvernement très abstrait et conceptuel qui est visible, tandis que les conditions concrètes qui permettent l'existence de cette sphère publique, à savoir celles du privé, restent invisibles. La critique féministe radicale permet la (re)connaissance d'un autre pan, mais celle-ci « est moins un changement dans l'objet d'étude qu'une conception différente de sa pertinence actuelle ou possible comme outil de compréhension de nos expériences et des conditions de celles-ci[4] ».

Lorsqu'on passe du laboratoire à la salle de classe, si l'on part du principe que l'expérience des femmes constitue un apport et qu'elle a été occultée du fait de sa relégation dans la sphère privée, un style pédagogique qui vise à retrouver ou à reconstituer [*recover*[5]] cette expérience devra outrepasser la partition traditionnelle qui exclut le « personnel » de l'enseignement. La méthodologie est ainsi le point sur lequel communiquent et s'articulent épistémologie[6] et pédagogie. Frances Maher énonce ainsi le passage de l'une à l'autre :

---

[1] Relevons que l'article de Lilian Kandel dénonçant les angles morts de la sociologie française au regard des rapports sociaux de sexe paraît la même année : KANDEL L., « L'école des femmes et les sciences de l'homme », *op. cit.* Les analyses de Nicole-Claude Matthieu précédemment évoquées, ou encore la prise en compte du travail domestique comme travail par Christine Delphy se fondent sur un geste épistémologique similaire.

[2] SMITH D., « Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology », E.F. KELLER et H. LONGINO (dir.), *Feminism and Science*, Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press, 1996, p. 17-27.

[3] *Ibid.*, p. 21.

[4] *Ibid.*, p. 19.

[5] MAHER F., « Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women », *op. cit.*, p. 29.

[6] « Dans chaque discipline où l'expérience des femmes a été explorée, la nouvelle recherche sur les femmes a

> l'examen public de la vie des femmes, de la vie de la moitié de la race humaine, a été virtuellement occulté jusqu'à récemment. Par conséquent, nous avons besoin de construire un langage, une ou des visions du monde, une méthodologie de recherche, et une pédagogie pour découvrir, examiner et décrire un ensemble d'expériences qui, jusqu'à présent, n'existait pas officiellement[1] .

Récolter ces expériences suppose un cadre qui rende possible leur évocation et leur description, et qui permette autant que faire se peut de les accueillir dans leur diversité : « Étudier les femmes comme *sujets*, à égalité des hommes, c'est reconnaître que les expériences humaines sont multiples et doivent être interprétées de façon multiple[2] ». En termes de relation pédagogique, cela se traduit par la valorisation de l'*interaction*. Elle empêche la généralisation abusive d'une expérience tout aussi spécifique que les autres, mais niée comme telle car dominante, parce qu'elle engage une construction de la connaissance[3] par comparaisons[4].

> Revenir à la salle de classe avec cette perspective revient à reconnaitre immédiatement sa pertinence pour les pédagogies interactives, qui élaborent à partir de l'expérience des étudiant·e·s non seulement pour leur propre apprentissage, mais également pour enrichir l'interprétation et le matériau de la discipline elle-même[5] .

Cette ambition traverse certaines méthodes qui sont, sinon spécifiques aux professeur·e·s féministes, du moins très répandues[6] dans leurs enseignements, comme la tenue d'un journal pour les évaluations. Cette pratique invite à faire le lien entre ce qui se dit en classe et l'expérience personnelle des étudiant·e·s. Ellen Berry et Elizabeth Black proposent une typologie des notes[7] pouvant y figurer : journal intime, [*diary*], bloc-notes [*notebook*], dialogue, notes intégratives [*integrative*], notes évaluatives, notes de révision. Ces six types

---

mis en question non seulement la portée [*scope*], le contenu, et les conclusions du champ mais également les méthodes de recherche à partir desquelles la connaissance dans le champ avaient été élaborée dans un premier temps » (*Ibid.*, p. 33.)

[1] *Ibid.*, p. 29.

[2] *Ibid.*, p. 34.

[3] Pour une typologie des constructivismes et notamment pour préciser la place du constructivisme comme théorie de l'apprentissage, voir KEUCHEYAN R., *Le Constructivisme : des origines à nos jours*, Paris, France, Hermann, 2007.

[4] Frances Maher montre ainsi que bien que l'objet de Paulo Freire soit la pédagogie et non la recherche, des impératifs similaires se retrouvent dans ses méthodes. Par exemple, la recherche conjointe entre éducateur/rice et élève des thèmes ou termes « générateurs » (voir Annexe 1, en particulier « La méthode d'alphabétisation ») sanctionne à la fois la reconnaissance de la situation comme ressource éducative et l'interactivité des relations pédagogiques nécessaire à cette reconnaissance. Plus largement, Paulo Freire rattache systématiquement les luttes aux particularités de vie des personnes concernées.

[5] MAHER F., « Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women », *op. cit.*, p. 36.

[6] À tel point que Nancy Schniedewind relate qu'elle a accepté une année de ne pas inclure de journal dans son évaluation car les étudiant·e·s se plaignaient d'une « overdose » de journaux à tenir dans leur cursus de *women's studies* (SCHNIEDEWIND N., « Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies », *op. cit.*, p. 264.)

[7] BERRY E. et E. BLACK, « The Integrative Learning Journal (or, Getting beyond "True Confessions" and "Cold Knowledge") », *Women's Studies Quarterly*, 1993, vol. 21, 3/4, p. 88-93.

correspondent à des attentes différentes. Les notes du type « journal intime » permettent aux étudiant·e·s de mettre sur papier leurs réactions spontanées et contiennent par exemple « des récits d'expérience personnelle, des déclarations d'opinion, l'expression d'émotions intenses, le compte-rendu de rêves, de la poésie, des schémas, des gribouillages, des "lettres qu'on ne posterait pas", de l'écriture libre[1] ». Les pages du type « bloc-notes » sont quant à elles consacrées à des réactions plus réflexives et critiques vis-à-vis du cours, comme « des résumés et des notes critiques de conférences et de lectures, des réponses courtes aux questions posées par l'enseignant·e, des mini-rapports de résultats suite aux discussions en groupes ou à des activités spéciales[2] ». La section « dialogue » permet aux étudiant·e·s d'interagir par écrit avec l'enseignant·e au sujet de questions qu'il pourrait être inconfortable d'aborder à l'oral ; notamment pour demander « l'avis de l'enseignant·e au sujet de notes particulières, son point de vue ou davantage d'informations sur un sujet donné, de l'indulgence ou un conseil pratique » ou encore pour formuler des critiques au sujet d'un cours ou de dynamiques de classe. Les notes dites « intégratives » entraînent les étudiant·e·s à faire une synthèse entre savoirs personnels et savoirs universitaires, en demandant par exemple d' « utiliser l'expérience personnelle comme témoignage [*evidence*] pour confirmer ou infirmer [*support or contradict*] des concepts » ou d'« appliqu[er] ces concepts à un problème que l'étudiant·e doit affronter à ce moment-là[3] ». Une auto-évaluation régulière pour déterminer ses progrès peut se faire à travers les notes évaluatives. Enfin, les notes de révision consistent à reprendre et éventuellement à modifier des pages écrites précédemment à partir de connaissances nouvellement acquises ; elles peuvent prendre la forme de commentaires en marge ou de réécritures complètes.

Dans ces techniques pédagogiques, ce qui est qualifié comme étant « le personnel » correspond au moins à trois éléments distincts :

- comme synonyme de « sphère privée », sphère naturalisée à laquelle sont assignées les femmes et dont les caractéristiques tendent à être invisibilisées et dévaluées,

- comme ce qui renvoie aux particularités (au moins apparentes), à la spécificité de la situation personnelle,

[1] *Ibid.*, p. 62.
[2] *Ibid.*
[3] *Ibid.*

- mais également, et cela apparaît clairement dans la pratique du journal de bord, comme ce qui a trait aux émotions et/ou aux sentiments, par différence avec la raison.

La place de la sensibilité dans les pédagogies féministes est elle-même mouvante, ce dont témoigne l'ambiguë caractérisation de Nancy Schniedewind, qui consiste à affirmer que « refléter les valeurs féministes à travers sa façon d'enseigner revient à enseigner progressivement, démocratiquement et avec sensibilité [*with feeling*[1]] ». L'expression « *with feeling* » est délicate à traduire car le singulier de *feeling* peut renvoyer à une gamme de notions plus large que son acception plurielle. Là où *feelings* désigne de façon plus univoque les sentiments, *feeling* peut également signifier le toucher, la sensation, la sensibilité, la sympathie… Cette place accordée à la sensibilité a une portée épistémologique, qui affleure dès les expériences militantes du mouvement. Ainsi, lorsque Berenice Fisher dégage les deux traits qui sont selon elle spécifiques au *consciousness raising*, elle affirme que

> Le premier était une emphase forte sur l'éducation de soi [*self-education*] comme moyen pour la définition de soi [*self-definition*]. Le second était l'insistance sur l'idée que reconnaître [*awareness*] les sentiments faisait partie intégrante du *consciousness raising*[2].

Selon elle, les deux caractéristiques sont liées, puisque prendre au sérieux le ressenti des femmes conduit à mettre en question, voire à contredire, les théories établies androcentrées qui perpétuent des définitions aliénantes. Le ressenti donne sa dimension dynamique à l'expérience. La mise en commun des vécus des femmes ne se fige pas dans un récit statique :

> Nos sentiments de douleur ou de plaisir, de souffrance ou de joie, opèrent comme une sorte de phare [*beacon light*] pour repérer les relations au monde qui *comptent* comme de l'expérience ; ils nous aident à entrer en contact avec ce que nous voulons changer ou éliminer dans notre expérience et ce que nous voulons revendiquer comme nous appartenant[3] .

Le propre des sentiments est en effet qu'ils sont *normatifs*, qu'ils contiennent une évaluation ou du moins une proto-évaluation ; en tant qu'ils polarisent le vécu, ils sont la première direction vers l'action.

Cependant, cette centralité du ressenti peut s'avérer problématique aussi bien au niveau théorique que pratique. En effet, comment avancer à la fois que « tous les sentiments sont conditionnés socialement et que certains d'entre eux sont "vrais[4]" » ? L'ambivalence de cet

[1] SCHNIEDEWIND N., « Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies », *op. cit.*, p. 271.
[2] FISHER B., « What is Feminist Pedagogy? », *op. cit.*, p. 21.
[3] *Ibid.*
[4] FISHER B., « The Heart Has Its Reasons: Feeling, Thinking, and Community-Building in Feminist Education »,

accès par et à la sensibilité est accentuée par le fait qu'ironiquement, c'est l'oppression elle-même qui est en partie à l'origine de cette « capacité ultradéveloppée à ressentir[1] » des femmes, leur situation sociale les conduisant à la cultiver et cette capacité « justifiant » une assignation aux travaux de soin et une exclusion de la vie publique. Difficile, par conséquent, de la considérer seulement comme une « bénédiction ». La problématique épistémologique est analogue à la problématique pratique puisqu'il n'est pas évident de savoir faire le tri parmi les émotions pour déterminer celles qui peuvent être « source d'action politique[2] ». Si, par définition, les émotions sont une mise en mouvement, on ne peut ignorer qu'elles peuvent être « manipulées et formées par les discours dominants[3] ».

Kathleen Weiler et Berenice Fisher notent ainsi qu'une certaine appréhension des émotions peut *détourner* de l'action. De fait, « l'expression d'émotions intenses peut être seulement cathartique[4] » et ne pas conduire à l'analyse des causes de celles-ci. C'est la raison pour laquelle il importe de déterminer précisément le rôle politique joué par la sensibilité et notamment de maintenir que « l'expression du ressenti n'est *pas* vue comme un exutoire émotionnel ni comme une façon de mieux comprendre nos propres dynamiques intrapsychiques, ni même comme une façon d'améliorer nos relations avec les autres[5] ». Berenice Fisher insiste sur le fait que le *consciousness raising* ne doit pas être confondu avec une forme de thérapie[6]. Mais quels sont les repères qui permettent d'éviter cette confusion ? Comment ne pas dissoudre et réduire le mouvement visant une action collective à un enjeu de développement personnel ? Il faut reconnaître que certaines techniques utilisées en classe par les enseignant·e·s féministes semblent davantage relever de cette dernière ; on peut donner comme exemple les modèles de communication non-violentes empruntés à la psychologie et utilisés par Nancy Schniedewind pour modéliser les interactions entre les étudiant·e·s[7]. On peut supposer que cette dérive est d'autant plus susceptible de se produire dans les salles de

---

Women's Studies Quarterly, 1993, vol. 21, 3/4, p. 77.

[1] FISHER B., « What is Feminist Pedagogy? », *op. cit.*, p. 21.

[2] WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 463.

[3] *Ibid.*

[4] *Ibid.*

[5] FISHER B., « What is Feminist Pedagogy? », *op. cit.*, p. 21.

[6] L'idée que les thérapies « psy » puissent « entrer en concurrence » et donc affaiblir la lutte est une thèse relativement commune au sein des cercles militants; elle a toutefois été remise en question par certaines praticiennes féministes. À ce sujet, voir PACHE S., « L'émancipation par la thérapie : analyse critique d'une proposition féministe », H. BUCLIN, J. DAHER, C. GEORGIOU et P. RABOUD (dir.), *Penser l'émancipation. Offensives capitalistes et résistances internationales*, Paris, France, La Dispute, 2013, p. 361-379. Voir aussi la thèse de l'auteure, soutenue à l'Université de Lausanne en 2015, non encore publiée : *POLITISER LA PSYCHOLOGIE Histoire d'une théorie féministe de la pratique psychothérapeutique (Etats-Unis, 1960-2015).*

[7] SCHNIEDEWIND N., « Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies », *op. cit.*, p. 262-263.

classe puisque celles-ci ne regroupent pas des personnes liées par un engagement politique, contrairement aux cercles militants. L'expérience réduite à la sensibilité serait donc synonyme de division, là où l'expérience liée à l'action et à l'intervention permettait l'unité.

Ce qui est vécu par les femmes comme un ensemble de « particularités » – ce qui est traditionnellement compris comme de l' « idiosyncrasie » – doit être pris en compte dans une réflexion politique et sociale, contrairement à ce que laisse penser la délimitation traditionnelle de la politique, car ces « particularités » renvoient en réalité à des situations communes résultant de rapports de pouvoir. Le « personnel » dans ce premier sens n'est donc *pas* personnel, en réalité (entendu comme ce qui me concerne « en propre » ou exclusivement). Le *privé* (au sens étymologique de ce qui est « mis à part » du public) doit précisément être mis sur la *place publique*, contre la division qui isole les femmes et qui fait obstacle à la conscience d'une condition en commun. Le processus dialectique revient à *faire appel au « personnel » pour le comprendre autrement que comme du personnel :* en ce sens, il est une forme d'*objectivation*. Il s'agit donc de ne pas invalider l'expérience des femmes tout en restant critique vis-à-vis du mode d'intelligibilité de cette expérience, qui est « personnalisant ». La transformation de ce mode d'intelligibilité pose notamment la question de la place accordée à la sensibilité, avec le risque que cette place conduise à un « immobilisme subjectif[1] » plutôt qu'à une « insertion critique », pour reprendre les expressions freireiennes. Cette tendance (inter)subjectiviste est directement liée à la lacune *pratique* qui caractérise les pédagogies féministes.

Du « consciousness-raising » à la conscientisation

Si Berenice Fisher affirme que le *consciousness raising* n'a pas été pensé comme une thérapie, elle signale toutefois que dans sa théorisation comme dans son évolution, la dimension thérapeutique n'était pas complètement absente. En effet, ses premières formulations ont « peut-être été influencées par des notions de thérapie de groupe ou d'autres approches psychologiques[2] ». Le devenir de ces expériences est plus embarrassant : elle reconnaît que si, en théorie, il s'agissait de trouver la force pour lutter,

> ce n'est pas de cette façon que les choses se sont toujours passées. En dépit de la conviction première que le *consciousness raising* entretiendrait une action continue, beaucoup de groupes ne menèrent pas à un plus grand engagement politique, ni à un engagement politique tout court. Certaines féministes ont même suggéré que le *consciousness raising* a empêché

[1] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 28.
[2] FISHER B., « What is Feminist Pedagogy? », *op. cit.*, p. 21.

> l'action, qu'il est devenu un détournement des énergies vers une exploration des sentiments et des affaires « privées » au détriment de l'activisme politique[1].

Quant à savoir si une telle « privatisation » était la conséquence nécessaire de la théorie même du *consciousness raising* ou le résultat d'une mauvaise application et d'une mécompréhension de ses principes, Berenice Fisher ne tranche pas. Toutefois, elle reconnaît que les interprétations du *consciousness raising* variaient énormément d'un groupe à l'autre, et avec elle les résultats politiques de ces réunions. Du fait de cette diversité d'interprétations, nous pensons qu'il serait abusif de statuer sur le *consciousness raising* comme phénomène unifié ; toutefois, il est possible de relever les points qui font problème. Le rapprochement avec la conception freireienne s'avère opératoire pour ce faire.

Dans un ouvrage qui a fait date[2], la féministe Catharine MacKinnon considère le *consciousness raising* comme n'étant rien de moins que la méthode féministe par excellence ; elle serait la traduction de l'idée selon laquelle « le personnel est politique » en mode opératoire. Elle la définit comme « la reconstitution critique et collective de la signification de l'expérience sociale des femmes[3] ». Si l'élan initial qui a créé le *consciousness raising* repose sur l'idée que les femmes ont quelque chose en commun, il s'avère que « ce présupposé de travail devient un travail de découverte : les femmes sont un groupe[4] », au sens où elles partagent une réalité sociale et que découvrir les autres femmes revient à se découvrir soi-même. Dans cette perspective, le *consciousness raising* est à l'opposé d'une individualisation ou d'une privatisation : il consiste précisément en un mouvement inverse. Son caractère collectif se manifeste par la recherche d'une communauté entre les femmes, mais également par la reconnaissance que la biographie personnelle s'inscrit dans un contexte historique et social plus large. On retrouve là un enjeu que Paulo Freire cherchait à traduire pédagogiquement et que Kate Pritchard Hughes définit de la façon suivante :

> chaque membre du groupe peut identifier les restrictions spécifiques de sa vie personnelle dans un premier temps ; à partir de là il ou elle peut les rapporter aux structures plus larges de la société, et enfin, ces structures peuvent être mises en lien avec la politique mondiale[5].

---

[1] *Ibid.*
[2] MACKINNON C.A., *Toward a Feminist Theory of the State*, Cambridge, États-Unis, Harvard University Press, 1989.
[3] *Ibid.*, p. 83.
[4] *Ibid.*, p. 86.
[5] HUGHES K.P., « Feminist Pedagogy and Feminist Epistemology: an Overview », *International Journal of Lifelong Education*, 1995, vol. 14, n° 3, p. 224.

L'opprimé·e décèle dans sa biographie une dimension politique[1]. Par exemple, il importe de faire voir aux élèves qui vivent dans des aires urbaines abandonnées par les pouvoirs publics (en l'occurrence, Paulo Freire pense aux favelas) les enjeux de politique environnementale, en posant la question de la pollution et des risques sanitaires[2]. La représentation que les étudiant·e·s gardent de leur vécu est moins fausse que partielle, et le travail de conscientisation consiste d'abord à dessiner une image plus complète. Toutefois, la conscientisation, comme le *consciousness raising*, ne cantonnent pas à la subjectivité à un « point de départ » ; elle est remobilisée, dans un jeu dialectique entre l'histoire individuelle et l'histoire collective. Christine Forde décrit ainsi quatre grandes étapes du *consciousness raising* féministe qu'elle reconstitue à partir d'écrits militants[3] :

- il faut d'abord « s'ouvrir aux autres » : cela suppose la mise en place d'une atmosphère inclusive, de confiance, dans laquelle les femmes peuvent se sentir soutenues, parler sans être jugées ou décrédibilisées,

- le partage et la réunion de ces expériences en révèlent le caractère commun et permettent de montrer que les causes des problèmes sont à chercher ailleurs que dans un défaut personnel et idiosyncrasique ; autrement dit, il faut à ce stade les localiser dans la *situation* plutôt que dans la *personne*,

- la troisième étape est celle de l'analyse, qui consiste non seulement à expliquer, mais également à élaborer des façons de briser le *statu quo* : passer du pourquoi et du comment à la lutte,

- enfin, le dernier moment est celui de l'abstraction, qui revient à théoriser les *actions* nécessaires à la transformation sociale, par exemple en évaluant l'impact des *institutions* sur la vie des femmes.

[1] Suivant ce principe, la chercheuse française Nassira Hedjerassi développe une approche féministe de l'éducation par une lecture des parcours de formation de féministes africaines-américaines au travers du rapport au savoir et des biographies : HEDJERASSI N., « Angela Davis : la formation d'une féministe radicale, au croisement des oppressions de classe, de race et de sexe », I. COLLET et C. DAYER (dir.), *Former envers et contre le genre*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, 2014, p. 89-108 ; HEDJERASSI N., « bell hooks : la fabrique d'une "intellectuelle noire féministe révoltée" », *Cahiers du Genre*, 2016, nº 61, p. 169-188 ; HEDJERASSI N., « Audre Lorde, l'*outsider*. Une poétesse et intellectuelle féministe africaine-américaine », *Travail, genre et sociétés*, 2017, nº 37, p. 111-127.

[2] FREIRE P., *Pédagogie de l'autonomie*, *op. cit.*, p. 47.

[3] FORDE C., *Feminist Utopianism & Education: Educating for the Good Society*, Rotterdam, Pays-Bas, Sense Publishers, 2007, p. 68.

Soulignons que la subjectivité est ici appréhendée à la fois comme ressource épistémologique (dans la première étape) mais également comme ressource pratique (dans la troisième). En effet, envisager que la pédagogie puisse avoir une portée transformative implique de faire de la subjectivité au moins l'un des foyers possibles de la lutte. L'éducation étant la part consciente et intentionnelle de la socialisation, considérer que celle-ci puisse être davantage qu'une simple reproduction revient à accorder une certaine valeur à la conscience, à lui reconnaître une activité propre. Or, à travers le *consciousness raising* et la conscientisation, la pédagogie féministe comme la pédagogie freireinne partagent cette valorisation de la conscience : « toutes deux reposent sur une conception de la conscience comme étant plus que la somme des discours dominants, comme contenant en elle une capacité critique[1] ». Cela est peut-être plus vrai encore pour la pensée féministe, car comme le soulignent Paulo Freire et Henry Giroux, elle serait un antidote contre la tendance mécaniste des théories de la reproduction en tant qu'elle « souligne l'importance de la conscience, de l'expérience et de la dimension subjective des relations humaines[2] ». Ce parallèle étant fait, on peut analyser le risque d'individualisation et de privatisation du *consciousness raising* à la lumière de la critique freireienne du subjectivisme, la dérive psychologisante en étant une manifestation. Le subjectivisme consiste, dans ses différentes formes, à *en rester* à une subjectivité. Cette dérive peut prendre au moins deux formes, toutes deux dénoncées par Paulo Freire. La première consiste à considérer que les opprimé·e·s ont d'emblée une conscience critique ou authentique. La seconde est un repli qui oublie la part d'objectivité dans la *praxis* de la conscientisation, autrement dit, qui oublie l'action.

3. Au-delà du subjectivisme pédagogique, une action à l'échelle de l'institution

Paulo Freire prend soin de distinguer différents stades de conscience, montrant ainsi que tous les rapports au monde ne sont pas « pleinement » conscients[3]. Un travail est nécessaire pour en arriver à une conscience authentique, qui ne peut être le simple produit de circonstances. Kate Pritchard Hughes affirme qu'une précaution similaire est formulée dans la pensée du *consciousness raising* : « Un tel procédé avait pour prémisse l'idée que les femmes

[1] WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 450.
[2] GIROUX H., P. FREIRE, et K. WEILER, « Introduction », *Women Teaching for Change: Gender, Class & Power*, South Hadley, États-Unis, Bergin & Garvey Publishers, 1988, p. ix-xiv., p.ix.
[3] Pour le détail, voir « Les stades de la conscience » dans l'Annexe 1, *infra*, p.668.

étaient entraînées dans ce que les marxistes ont qualifié de "fausse conscience" – une compréhension du monde qui sert les intérêts de l'oppresseur en mystifiant la réalité[1] ».

Catharine MacKinnon note que les théoricien·ne·s marxistes ont eu tendance à prôner une théorie désintéressée, objective, en opposition à l'idéologie, qui est, par définition « intrinsèquement intéressée[2] ». Bien qu'il cherche également à conquérir une posture critique vis-à-vis de l'idéologie, ce n'est pas de cette façon que le féminisme conçoit la théorie, puisqu'il met en question cette prétention à l'objectivité ou à la neutralité. La revendication d'une posture féministe conduit Catharine MacKinnon à renvoyer dos-à-dos le discrédit systématique de l'expérience des femmes sous prétexte de « fausse conscience » et le subjectivisme qui considère qu'elles sont transparentes à elles-mêmes. D'une part, l'accusation de « fausse conscience » systématique est un argument circulaire puisqu'elle considère que lorsque les femmes doutent de leur oppression, c'est précisément parce qu'elles sont mystifiées ; d'autre part, l'approche subjectiviste fait comme si les femmes étaient libres de choisir le sens à donner à leur situation. Or, affirme Catharine MacKinnon, ces deux positionnements ont une origine commune, à savoir « une réticence à écarter certaines femmes comme simplement illusionnées [*deluded*] tout en accordant à d'autres la capacité à voir la vérité[3] ». Il s'agit en effet, dans les deux cas, de considérer que toutes les femmes sont au « même stade » de conscience, et ce, sur tous les sujets : soit complètement mystifiées, soit complètement lucides. Or, Catharine MacKinnon laisse entrendre que cette conscience critique est « inégale », tant parmi les femmes que pour chaque femme prise individuellement. Les deux approches qu'elle renvoie dos-à-dos sont donc insatisfaisantes. Elles « répondent au déterminisme par la transcendance, au marxisme traditionnel par le libéralisme traditionnel, au dogmatisme par la tolérance[4] ». Celle qui considère que les femmes sont toutes et toujours prisonnières d'une « fausse conscience » relève du « déterminisme », du « marxisme traditionnel » et du « dogmatisme ». Celle qui considère qu'elles sont toutes et toujours transparentes à elles-mêmes est de l'ordre de la « transcendance », « du libéralisme traditionnel » et de la « tolérance ». La première approche revendique une légitimité du fait de sa non-implication, se niant comme point de vue et ne rendant pas compte de sa propre situation ; la seconde considère que les femmes ont du pouvoir et sont déjà libres, exactement

[1] HUGHES K.P., « Feminist pedagogy and feminist epistemology », *op. cit.*, p. 214.
[2] MACKINNON C.A., *Toward a Feminist Theory of the State*, *op. cit.*, p. 108.
[3] *Ibid.*, p. 116.
[4] *Ibid.*

à l'inverse de ce que tend à montrer le féminisme. Dans les deux cas, la division sujet/objet sape le projet féministe :

> l'approche « fausse conscience » ne peut expliquer l'expérience telle qu'elle est vécue par celles qui en font l'expérience [*experience as it is experienced by those who experience it*] et son alternative ne peut que reproduire les conditions de cette expérience[1] .

L'enjeu est donc de saisir une « vérité engagée », puisque ces vérités désengagées reproduisent, chacune à leur manière, leurs déterminations – en d'autres termes, il faut non seulement proposer une nouvelle théorie, mais également *une nouvelle façon de faire de la théorie*. Il semble bien que la *praxis* telle qu'elle est définie par Paulo Freire puisse être cette « nouvelle façon », en tant qu'elle refuse la séparation subjectif/objectif. C'est ici que l'enjeu épistémologique rejoint l'enjeu pratique : le subjectivisme est incapable de discriminer entre fausse conscience et conscience authentique parce qu'il est retrait du monde, qu'il est non-engagement, non-intervention, bref, parce qu'il est séparé de l'action. *Le subjectivisme comme toute-puissance de la subjectivité pour réinterpréter la situation n'est donc que le revers du subjectivisme synonyme d'inaction*. Or, comme nous l'avons vu, la conscientisation freireienne est inconcevable sans action. C'est également ce qu'en retient bell hooks, qui y voit une invitation au niveau pédagogique à « participer activement, […] ne pas consommer passivement[2] », mais également un impératif qui dépasse la salle de classe. Ainsi, lorsqu'elle évoque l'interprétation qui consiste à résumer la conscientisation à l'idée que « changer la façon de penser des individus est suffisant », elle souligne qu'en plus d'être méprisante, celle-ci omet que la transformation d'un état d'esprit n'a de sens que lorsqu'elle est articulée à une pratique, autrement dit à (nous soulignons) « *vérifier en praxis ce qu'on sait en conscience* [*verifying in praxis what we know in consciousness*[3]] ».

Si l'on admet cela, il est difficilement tenable de concevoir le *consciousness raising* comme un simple diagnostic, ou pire, comme une thérapie de groupe visant un développement personnel ou le dépassement des souffrances individuelles tout en laissant les conditions objectives d'oppression intactes. Lorsque Kate Pritchard Hughes reprend la distinction faite par Paula Allman entre *consciousness raising* et conscientisation, il devient alors délicat de saisir ce qu'il reste de proprement critique à la première :

> le *consciousness raising* est un procédé limité car il est dédié à la révélation partielle d'un système d'oppression. En d'autres termes, il se concentre sur l'individu et les forces qui

[1] *Ibid.*
[2] HOOKS bell, « La pédagogie engagée », *Tracés*, 2013, vol. 25, n° 2, p. 182.
[3] HOOKS bell, *Teaching to Transgress*, *op. cit.*, p. 47.

> structurent sa vie. Si la conscientisation fait également cela, ce n'est cependant qu'un point de départ, car la conscientisation implique l'élaboration de connections entre l'individu et les structures sociales plus larges. Ainsi compris, si le *consciousness raising* peut tout à fait rendre les individus capables de reconnaître et d'aborder les problèmes qui assaillent leur vie, il est au mieux une approche individualiste qui ne peut avoir pour effet le changement social, tout simplement parce qu'elle est incomplète[1].

Une telle distinction laisse penser qu'une perception lucide des limitations individuelles peut se faire sans prise en compte d'un contexte social plus vaste et qu'un diagnostic relativement correct est possible sans action. Or, au vu de la nécessité d'articuler subjectif et objectif, théorie et action, il semble bien qu'une analyse sans action soit incomplète *comme analyse*. L'action n'est pas seulement une fin pour l'analyse qui se situerait hors d'elle, mais elle est elle-même *constitutive* de l'analyse. La distinction reprise par Kate Pritchard Hughes entre *consciousness raising* et conscientisation est donc problématique. Un groupe de *consciousness raising* qui en resterait à la simple *identification* de souffrances sans engagement pratique collectif ne devrait pas, en réalité, être qualifié de « critique[2] ». Par conséquent, la version du *consciousness raising* évoquée par l'auteure ou encore celle qu'elle reprend à Jane Kenway et Helen Modra, ne vaut pas même comme « prise de conscience » :

> La survalorisation du *consciousness-raising par* les éducatrices/eurs féministes nous préoccupe : entre le *consciousness-raising* et le développement de la conscience critique inhérent au concept de conscientisation, il y a un monde. Nombreux/ses sont celles et ceux qui affirmeraient que le *consciousness-raising* a été quelque chose de puissant et d'une valeur durable pour elles et eux, toutefois il peut être entrepris d'une façon qui n'est pas articulée à l'action : après tout, on peut très bien développer une conscience aiguë de la souffrance et des contradictions mais se sentir malgré tout impuissant·e à régler les problèmes. Avoir conscience que « le personnel est politique » … ne produit pas automatiquement des programmes appropriés pour agir. Autrement dit, le *consciousness-raising* peut très facilement devenir la réflexion sans action que Freire qualifie de vœu pieux [*wishful thinking*[3]].

L'identification de souffrances, même communes, ne suffit pas à produire une conscience de groupe : l'unité du sujet politique ne se confond pas avec l'homogénéité d'une expérience, car comme nous l'avons vu, les modalités du sexisme varient en fonction de la position sociale des femmes. Faire le lien entre ces vécus divers et par là poser une « interdépendance entre les différences[4] », plutôt que de prétendre en faire une synthèse en

[1] HUGHES K.P., « Feminist pedagogy and feminist epistemology », *op. cit.*, p. 225.
[2] Aussi, Paulo Freire invite son lectorat à ne pas confondre une « prise de conscience » superficielle avec une position qu'il qualifie de proprement critique. Les critères pour reconnaître la seconde sont l'appropriation d'une situation en contexte, qui implique une « insertion », une « intégration », et donc une représentation « objective » de la réalité. Celle-ci ne peut être que le résultat d'un travail pédagogique (et non le produit d'un changement dans les circonstances économiques, par exemple). Voir FREIRE P., *Educação como prática da liberdade*, *op. cit.*, p. 60.
[3] Cité par HUGHES K.P., « Feminist pedagogy and feminist epistemology », *op. cit.*, p. 225.
[4] LORDE A., *Sister outsider*, *op. cit.*, p. 256.

sanctifiant comme universel le vécu de certaines femmes (blanches de classe moyenne), implique un *projet*.

Là où les expériences subies sont forcément fragmentées et divisées – notamment parce que la domination se fait également par la division et que la conscience dominée est aussi une conscience éclatée, parcellisée – l'engagement dans l'action fait l'unification du sujet pratique et du sujet épistémique. Kathie Sarachild, militante fondatrice – avec notamment Shulamith Firestone – du célèbre groupe féministe états-unien *Redstockings*, ne dit pas autre chose lorsqu'elle décrit le *consciousness raising* tel qu'il y était pratiqué. Elle affirme qu'avant d'être un processus fondé sur l'expérience ou le ressenti, celui-ci avait d'abord pour base « le besoin d'action politique[1] ». La discrimination épistémique relève en dernier ressort de l'action et non de la mobilisation d'un vécu ; cela est également confirmé par Berenice Fisher lorsqu'elle considère que « Quand notre expérience passée n'est pas suffisante, nous pouvons toujours tester la théorie, une théorie antérieure ou notre propre théorie émergente, par l'action en cours[2] [*current action*] ». Si l'on reprend les « étapes » du *consciousness raising* exposées ci-dessus, il faut alors considérer que la distinction entre la deuxième étape – partage des expériences et identification des causes structurelles – et la troisième étape – lutte pour briser le *statu quo* – est de nature heuristique. Si tel n'était pas le cas, si la reconnaissance de « points communs[3] » ne supposait pas dans un même temps la recherche des causes historiques et sociales (autrement dit de *ce sur quoi il est possible d'agir* pour engager un changement), alors on pourrait par exemple tout à fait envisager qu'elle mène à une naturalisation de ces traits « féminins ».

Entre la salle de classe et la rue, l'obstacle de l'institution

Cette intégration du critère pratique à tout processus qui prétend mener à une conscience de classe (comme celle de la « classe » des femmes), qu'il s'agisse du *consciousness raising* ou de la conscientisation, oblige à évaluer la transposabilité de ces dispositifs dans la salle de classe. En effet, si ceux-ci ont pu conduire à un essoufflement de l'action politique, à « perdre l'engagement dans le changement révolutionnaire[4] » dans les cercles militants, ce risque n'est-il pas aggravé dans les institutions éducatives ? Nancy Schniedewind soutient qu'il s'agit là du défi le plus difficile à relever pour les *women's*

[1] Rapporté par WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 457.
[2] FISHER B., « What is Feminist Pedagogy? », *op. cit.*, p. 22.
[3] *Common sharing* ou *commonality*, pour reprendre les termes employés par Kathleen Weiler (WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 457.)
[4] *Ibid.*, p. 458.

studies. D'après elle, une véritable menace plane au-dessus du féminisme universitaire : construire un programme qui soit « de la pensée sans action[1] ».

Contre cela, elle s'impose un objectif qu'elle juge ardu, à savoir l'intégration d'actions sur le terrain dans ses cours, avec notamment des évaluations qui impliquent des « projets actions[2]» [*action projects*]. Il peut par exemple s'agir d'élaborer un programme pour un cours ou pour un groupe extérieur à l'université[3]. Intégré·e·s comme stagiaires à des projets féministes existants (dans des centres ou des associations), les étudiant·e·s peuvent développer leur propre plan d'action en se concentrant sur les stratégies qui permettent le changement social. Notons que ces démarches reviennent à intégrer un projet qui préexiste. Dans le cadre d'examens universitaires, il semble en effet difficile d'évaluer l'engagement proprement dit, entendu comme implication politique spontanée, qui trouve en elle-même le principe de son mouvement. Une telle exigence aurait tôt fait de se transformer en injonction contradictoire, puisque l'impératif de réussite à l'examen est un facteur exogène. Si le but des *women's studies* consiste à donner aux étudiant·e·s « les compétences pour continuer le travail politique comme féministes après qu'elles et ils ont quitté l'université[4] », il semblerait alors que leur rôle s'arrête au seuil de la suscitation de l'implication féministe. Toutefois, l'adoption d'une pédagogie critique vise également à développer des dispositions à l'initiative, en particulier les initiatives collectives étudiantes en vue de transformer leur environnement. Le caractère « libre » [*freewheeling*[5]] du militantisme est-il soluble dans une telle méthode ?

Les enseignant·e·s qui pensent et appliquent une pédagogie féministe n'en restent pas à un modèle relationnel « transmissif » ou « bancaire », pour reprendre le vocabulaire freireien. Tant au niveau de la construction de la connaissance que des décisions concernant la gestion de la classe, ces professeur·e·s visent une certaine démocratisation. La régie doit donc être (davantage) distribuée entre les étudiant·e·s ainsi qu'entre elles et eux et l'enseignant·e. Nancy Schniedewind parle de « direction partagée » [*shared leadership*] : « Les valeurs

[1] SCHNIEDEWIND N., « Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies », *op. cit.*, p. 270.
[2] Notons la proximité entre ce type d'initiative et le courant de la « recherche-action », dont on peut trouver les origines dans l'École de Chicago.
[3] Voir notamment les travaux qui cherchent à lier pédagogie féministe et « actions pour la communauté » (*community action*) à travers le « *service-learning* » ; par exemple NOVEK E.M., « Service-learning is a Feminist Issue: Transforming Communication Pedagogy », *Women's Studies in Communication*, 1999, vol. 22, nº 2, p. 230-240.
[4] WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 456.
[5] FORDE C., *Feminist Utopianism & Education*, *op. cit.*, p. 78.

féministes encouragent la substitution de la prise de décision participante aux formes hiérarchiques d'autorité[1] ». Cela consiste par exemple à impliquer les étudiant·e·s dans l'élaboration du contenu du cours, qui n'est pas déterminé de façon unilatérale par le ou la professeur·e. Toutefois, elle reconnaît que la classe n'est pas pour autant complètement égalitaire et qu'elle-même prend davantage de décisions et de pouvoir que ses étudiant·e·s, car leur responsabilisation est un processus et non quelque chose de donné, avec lequel ils et elles arriveraient en classe. Autre point sur lequel les valeurs féministes viennent bouleverser l'organisation académique traditionnelle : la compétition entre étudiant·e·s, qui s'oppose diamétralement aux normes de solidarité qui prévalent en milieu militant. Comme nous l'avions souligné au sujet de la sororité, la constitution d'un groupe politique suppose en effet de se reconnaître comme activement ensemble. Contre la valorisation de la concurrence, des normes de coopération sont par conséquent préférées, car elles sont considérées comme désirables, tant d'un point de vue féministe qu'éducatif. Les « structures coopératives » consistent par exemple à choisir des activités dans lesquelles chaque individu peut réussir la tâche qu'il ou elle a à accomplir si et seulement si les autres membres d'un groupe auquel il appartient réussissent également : « le groupe coule ou nage ensemble[2] ». Enfin, de façon à éviter les effets de classement, Nancy Schniedewind affirme qu'elle utilise, lorsque cela est possible, un système binaire réussite/échec plutôt qu'une notation graduée.

Ces aménagements n'abolissent toutefois pas le système d'évaluation : le cours reste articulé à un examen qui se solde par une réussite ou un échec. Par ailleurs, les changements dans la relation pédagogique interpersonnelle suffisent-ils à abolir la verticalité d'un enseignement universitaire ou scolaire, qui tient également à son organisation institutionnelle ? Si l'autorité pédagogique peut effectivement être modulée, il n'en reste pas moins que l'autorité statutaire, elle, reste inentamée. Toutes les initiatives « démocratiques » prises par l'enseignant·e restent à sa discrétion, elles reflètent ses choix et non une revendication étudiante, ce qui signifie qu'elles peuvent, en droit, être abrogées. Si le ou la professeur·e peut décider de « laisser sa place » à un·e étudiant·e pour un cours, ou encore d'organiser sa salle de classe selon une disposition en cercle plutôt qu'en face à face, il n'en reste pas moins qu'il ou elle est à l'origine de cette résolution. L'ironie est donc qu'aussi égalitaires que puissent être les choix pédagogiques, ils relèvent en définitive d'une décision elle-même garantie par un statut d'autorité. Aucune méthode pédagogique, aucune éthique

[1] SCHNIEDEWIND N., « Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies », *op. cit.*, p. 264.
[2] *Ibid.*, p. 266.

personnelle ne peuvent annuler la responsabilité et le pouvoir institutionnels de l'enseignant·e. Or ces derniers n'existaient pas dans les groupes militants informels qui revendiquaient justement l'absence de chef·fe, une *leaderlessness*.

La relation pédagogique, même critique, n'est pas seulement une relation interindividuelle, susceptible d'être uniquement et équitablement déterminée par l'enseignant·e et l'élève. Elle est informée par un cadre institutionnel que l'on ne peut occulter sans tomber dans une forme d'(inter)subjectivisme. La transformation de ce rapport ne peut donc faire l'économie d'une pensée de l'éducation comme *institution*. Une réflexion sur la définition de l'éducation comme transmission est en effet incomplète sans une critique de l'organisation institutionnelle de celle-ci. Si la relation pédagogique est essentielle, à la fois dans sa dimension intellectuelle et pratique, elle ne se forme toutefois pas dans un espace vide ou indéterminé. Si l'ambition féministe nécessite une redéfinition de l'éducation, elle doit appréhender les relations à différentes échelles, selon leurs spécificités, et notamment le lien entre celles qui relèvent de l'interindividuel et celles qui relèvent de l'institutionnel.

Prétendre exporter les dispositifs issus de ces groupes dans des cours ayant lieu au sein d'établissements scolaires ou universitaires ne peut se faire sans tenir compte de cette différence de nature structurelle. Passer « des rues aux salles de classe[1] » suppose de réfléchir aux implications de cet écart, dans lequel Berenice Fisher voit même une contradiction évidente :

> Les différences entre le monde dans lequel le *consciousness raising* s'est développé à l'origine et le monde de l'enseignement supérieur aujourd'hui sont saisissantes. Le *consciousness raising* émanait d'une population de jeunes femmes plutôt homogène, enthousiaste, et orientée par le collectif. L'enseignement supérieur met à contribution une population hétérogène, souvent passive si ce n'est hostile, de jeunes femmes et hommes contraint·e·s à entrer en compétition les un·e·s avec les autres pour se faire une place[2].

Si le *consciousness raising* est « intrinsèque » au mouvement social, en tant qu'il lui donne du sens, les cours sont suspendus à l'évaluation, et l'éducation elle-même est vue comme une préparation avant « le "vrai" monde de la réussite individuelle[3] ». C'est ce que tend à montrer Kelly Coate Bignell dans son enquête auprès d'étudiant·e·s suivant des cours en *women's studies* au sein d'universités du Royaume-Uni[4]. Elle reconnaît que son hypothèse de départ, à savoir que la description par les étudiant·e·s de leur expérience se focaliserait sur

[1] BUNCH C. et S. POLLACK, « Introduction », *op. cit.*, p.xii.
[2] FISHER B., « What is Feminist Pedagogy? », *op. cit.*, p. 22.
[3] *Ibid.*
[4] BIGNELL K.C., « Building Feminist *Praxis* out of Feminist Pedagogy: The Importance of Students' Perspectives. », *Women's Studies International Forum*, 1996, vol. 19, nº 3, p. 315-325.

la découverte et l'émancipation permises par un tel cursus, a été rapidement invalidée. Ce qui revient le plus fréquemment dans les entretiens est la pression que les étudiant·e·s ressentent face à la nécessité de décrocher un diplôme. Le changement de contexte change la portée et la signification des méthodes militantes : ce qui s'avère émancipateur dans un certain cadre peut devenir inéquitable dans un autre. Considérant cela, il est impossible de ne pas prendre en compte les enjeux de l'enseignement supérieur dans les initiatives – qui ne sont pas l'apanage du féminisme – qui visent à « partager » le pouvoir dans la classe. Par exemple, si la perspective d'être moins directif/ve dans les consignes de travail au nom d'un gain d'autonomie pour les étudiant·e·s peut apparaître séduisante pour l'enseignant·e, l'impératif de réussite qui pèse sur elles et eux peut rendre la situation d'enseignement angoissante voire injuste. Lauren Smith en donne une description originale, à travers l'image d'un « basketball secret » :

> Renoncer au pouvoir et admettre ou affirmer que les dynamiques hiérarchiques de pouvoir dans nos classes n'existent plus revient à nier et à protéger leur existence. Attendre des étudiant·e·s qu'elles et ils négocient les structures de pouvoir et les iniquités dont nous ne reconnaissons pas l'existence revient à leur demander de jouer à ce que j'appelle le basketball secret. Le panier est bien là, quelque part, mais personne ne va dire où il se trouve[1].

Sur ce point, la comparaison avec l'éducation telle qu'elle est pensée et pratiquée par Paulo Freire est éclairante. Celle-ci prenait place dans des « Cercles de culture » et non au sein d'une institution hiérarchisée susceptible de délivrer des diplômes[2]. Une pédagogie féministe qui se développerait dans l'éducation populaire, auprès d'adultes et dans des structures qui n'exigent ni programme ni évaluation, en serait ainsi plus proche et devrait assumer moins de contraintes exogènes[3]. Si Paulo Freire ne nie pas qu'il y a bien une différence entre l'éducateur/rice et l'élève, il affirme toutefois que pour que le but du premier soit libérateur, leur relation ne peut être antagoniste[4]. Or, comment exclure l'antagonisme dans une relation où l'enseignant·e détient le pouvoir de faire réussir ou échouer ses étudiant·e·s ? La configuration est loin d'être celle d'une « lutte commune » dans laquelle les un·e·s travaillent avec les autres vers une fin dont le choix est immanent au groupe. Il semble bien que la relative hétéronomie impliquée par le cadre scolaire ou universitaire, qui a son propre régime de fins, interfère avec la vocation émancipatrice qu'avait pu assigner Paulo Freire à l'éducation. Parce qu'elles délivrent des titres, ces institutions participent au moins

[1] SMITH L., « Secret Basketball: One Problem with the Student-Centered Classroom », *Feminist Teacher*, 1994, nº 8, p. 16.
[2] Pour plus de précisions sur les « Cercles de culture » et leur organisation, voir Annexe 1.
[3] HUGHES K.P., « Feminist pedagogy and feminist epistemology », *op. cit.*, p. 215.
[4] Rapporté par WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 454.

indirectement à une sélection : ainsi, même si certains travaux et évaluations concernent des groupes, il n'en reste pas moins que le diplôme est individuel, et que l'appréciation qui en est faite à l'extérieur de l'institution l'est également. Est-il possible de viser à la fois un parvenir individuel[1] au niveau de la structure et un agir collectif au niveau de l'enseignement ? Si l'institution forme à réussir dans le monde tel qu'il est, le cours peut-il porter des aspirations de transformation sociale radicale ? Berenice Fisher y voit deux logiques contradictoires. D'après elle, « deux interprétations incompatibles de l'éducation » peuvent alors conduire à adopter une pédagogie féministe : soit « une vision libérale de l'éducation qui la conçoit comme un instrument pour acquérir du pouvoir », soit « la conception militante de l'éducation comme instrument pour organiser une action sociale[2] ».

Un projet féministe à l'échelle des institutions éducatives

Peut-on mettre en place une *pédagogie radicale* dans une *institution libérale*[3] ? L'Université comme institution semble assumer une fonction qui entre en tension avec la visée de la pédagogie critique féministe, qu'il s'agisse de ses finalités, de son organisation, de la visée libérale et individualiste qu'elle construit par la diplomation (classement, compétition)… L'incompatibilité ou du moins la conflictualité qui existe entre ces deux directions est parfois inaperçue par certain·e·s théoricien·ne·s féministes : aussi Nancy Schniedewind, après avoir évoqué le caractère central de la lutte contre l'oppression dans les *women's studies*, présente comme un *addendum* l'espoir que « les étudiant·e·s acquièrent la connaissance et les compétences pour mieux contrôler leur vie » et le souhait que les femmes « se dépassent en termes d'excellence universitaire et personnelle[4] ». À l'inverse, la pédagogue *Black Feminist* Barbara Omolade part de cette contradiction pour viser une plus gande cohérence entre sa pratique pédagogique et le cadre institutionnel dans lequel elle se déploie. Elle reconnaît ainsi que son rôle est toujours aussi celui d'une évaluatrice et qu'il est « politiquement problématique », puisque ses « standards de jugement sont dictés par le but et la raison d'être [*rationale*] des études supérieures : produire des étudiant·e·s qui peuvent

[1] Pour un exemple d'appropriation féministe du « refus de parvenir » et ses conséquences en termes de critique de l'institution universitaire, voir LES PIRES, « Refus féministe de parvenir », CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHES SUR L'ANARCHISME (dir.), *Refuser de parvenir: idées et pratiques*, Paris, France et Lausanne, Suisse, Nada éditions, 2016, p. 175-186.

[2] FISHER B., « What is Feminist Pedagogy? », *op. cit.*, p. 339.

[3] Le théoricien de l'analyse institutionnelle René Lourau thématise « l'illusion pédagogique » dans des termes similaires, affirmant que le « mur institutionnel » est une structure qui s'interpose toujours entre l'élève et le maître (LOURAU R., *L'Illusion pédagogique*, Paris, France, Éditions de l'Épi, 1969, p. 41.)

[4] SCHNIEDEWIND N., « Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies », *op. cit.*, p. 261.

entrer dans la classe professionnelle et managériale parce qu'ils et elles peuvent communiquer des savoirs et informations utiles[1] ». Si cette logique dépasse les seules initiatives pédagogiques au sein de la classe, ce n'est pas pour autant qu'il faut les ignorer et être aveugle à leur impact sur l'organisation de l'Université elle-même :

> Beaucoup d'éducateurs/rices ont des difficultés à développer une pédagogie progressiste pour les femmes et les étudiant·e·s de classe populaire, comme si les enjeux impliqués pouvaient être isolés des politiques, plus larges, des facultés et des universités dans lesquelles ils et elles travaillent[2].

La direction et le cadre [*framework*] politiques d'une université sont déterminants : la sélection ou l'absence de sélection à l'entrée, la mise en place d'une discrimination positive, le développement de structures favorisant l'inclusion d'étudiant·e·s avec des besoins spécifiques, etc. Elle prend ainsi l'exemple d'une protestation d'étudiant·e·s ayant eu lieu en mars 1982 dans une faculté new-yorkaise, le Medgar Evers College (dont la population étudiante était majoritairement noire et féminine), pour exiger la démission du président de l'établissement, qui refusait notamment de développer un système de garde pour les enfants des étudiant·e·s[3]. La transformation des processus pédagogiques doit, d'après Barbara Omolade, s'articuler à la transformation des institutions. L'inclusion d'un tel système de garde serait loin d'être un ajout anodin, puisqu'il remettrait en cause *une distinction structurante au sein de la société, entre privé et public, entre travail reproductif et travail productif, entre Famille et École, etc*. Cette transformation à l'échelle de l'Université serait donc un véritable « renversement », affirme Barbara Omolade, au sens où il s'agirait de refuser une certaine compréhension dominante du monde, *imposée et maintenue à travers son inscription dans l'institution*[4].

Souhaiter que les femmes se libèrent par une excellence individuelle et « dépassent », ou s'extraient d'une condition de départ ne va pas de soi. L'Université, comme l'École, fonctionnent en s'adressant à des individus qui vont entrer en compétition sur un marché. Elles apparaissent ainsi comme préparant l'*accès à un monde* dont on a vu qu'il s'opposait à un autre en l'invisibilisant, cet autre monde dont les femmes sont historiquement les

---

[1] OMOLADE B., « A Black Feminist Pedagogy », *Women's Studies Quarterly*, 1987, vol. 15, 3/4, p. 35.
[2] *Ibid.*, p. 37.
[3] Soulignons les points communs entre cette revendication et celle portée par les « crèches sauvages » de Mai 68. Voir le chapitre 2 de la partie I, *supra*, p.171.
[4] Dans un entretien publié dans le magazine *Time*, la célèbre écrivaine féministe afro-américaine Toni Morrison critique de façon similaire la vision répandue des grossesses adolescentes qui en fait une « pathologie sociale ». Elle invite à interroger les structures qui rendent ce choix problématique, notamment en construisant « matérnité » et « scolarité » comme mutuellement exclusives (voir le commentaire de ce texte par Nina Power dans POWER N., *La Femme unidimensionnelle*, Paris, France, Les Prairies ordinaires, 2010, p. 102-106.)

« habitantes » et les gérantes dans les sociétés occidentales. Comment espérer que l'expérience des femmes, intimement liée à la sphère privée, ait une place dans l'institution universitaire, si le fonctionnement « normal » de celle-ci implique de s'extraire de cette même sphère ? La conversion féministe du regard porte sur une série de partitions (privé/public, reproductif/productif, valeur d'usage/valeur d'échange, etc.) qui sont soutenues par la fonction assignée aux institutions mêmes dans lesquelles les pédagogues féministes travaillent. Cette conversion ne peut donc se réduire à une transformation de la place réservée à ce qui est traditionnellement considéré comme « strictement personnel » dans la relation pédagogique, soit à la place du ressenti intime dans le rapport au savoir et/ou l'intégration au corps des savoirs d'expériences habituellement remisées dans la sphère privée.

C'est bien parce que la pédagogie féministe est ancrée dans une institution qui, par son fonctionnement même, participe d'un découpage patriarcal de l'espace social, qu'elle est traversée par « des ambivalences, des contradictions et des risques[1] », qu'il y a un « fossé [*gap*] entre ce que les enseignant·e·s féministes considèrent comme la meilleure approche éducative et ce qu'elles et ils parviennent effectivement à mettre en pratique dans leurs expériences quotidiennes[2] ». Sa mise en œuvre revient à agir dans le but de développer à l'échelle interindividuelle un projet qui est *contredit* à l'échelle institutionnelle.

L'écueil de l'inaction rencontré par les féministes pédagogues est l'occasion de viser une théorie de la transformation dans l'éducation qui soit plus complète, plus ambitieuse et plus radicale que celle délimitée par la seule pédagogie critique. En effet, la relation pédagogique ne doit pas être considérée comme une relation interpersonnelle autonome à laquelle il faudrait appliquer une « éthique » ou une « méthode » féministe, application qui suffirait à « faire de la politique » sous prétexte que « le personnel est politique ». Ce constat invite à conjuguer des transformations pédagogique *et institutionnelle* dans une perspective féministe. Pour reprendre une formulation saisissante de Christine Delphy, « Utiliser l'Université pour le combat féministe débouche nécessairement sur la dénonciation de l'Université[3] ». Nous pouvons d'ores et déjà supposer que c'est par sa distribution sur plusieurs institutions distinctes – Famille/École-Université – que la fonction éducative

[1] CRABTREE R.D., D.A. SAPP, et A.C. LICONA, « Introduction: The Passion and the Praxis of Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 6.
[2] *Ibid.*
[3] DELPHY C., « Le patriarcat, le féminisme et leurs intellectuelles », *Nouvelles Questions Féministes*, 1981, nº 2, p. 72. Nous pouvons lire la fin de cet article au prisme du risque de l'inaction, favorisée par le contexte universitaire, notamment dans ses effets « intellectualisants » et « dépassionalisants », conduisant à oublier l'émotion (qui est une mise en mouvement), plus particulièrement celle de la colère.

participe à la division privé/public, reproductif/productif, etc. Les relations éducatives *au sein* de ces institutions seraient ainsi directement informées par les relations *entre* ces institutions.

Une telle perspective revient à faire de l'éducation, à travers ses institutions, l'*objet* d'un *projet* féministe. L'inaboutissement relatif de la seule pédagogie signifie-t-il pour autant que l'éducation ne puisse être le *lieu d'élaboration* d'un *sujet* féministe ? Si l'on fait abstraction de l'obstacle institutionnel – ce que permet l'exemple des « Cercles de culture » freireiens, animés hors de toute École et de toute Université – l'objectif de la pédagogie critique reste l'*unification* en vue de la constitution d'un sujet politique collectif. Et en admettant que les institutions éducatives doivent faire l'objet d'un projet féministe, la constitution préalable d'un sujet n'est-elle pas la condition nécessaire à la définition d'un tel projet ?

La visée d'unification est le cœur de la pédagogie freireienne. Le problème qui la fonde est précisément que l'unité ne préexiste pas : les opprimé·e·s sont divisé·e·s, dispersé·e·s, opposé·e·s, etc. et il faut, par conséquent, construire une certaine relation entre elles/eux. Il faut bâtir une liaison, une continuité, par l'intermédiaire d'une réalité partagée. Dans l'horizon de Paulo Freire, relever les divisions, voire les antagonismes, entre les opprimé·e·s, c'est malgré tout présupposer une forme d'unité – puisque tou·te·s sont bien opprimé.e.s. Si contradiction il y a, elle semble bien toujours seconde par rapport à une condition première qui est l'être-opprimé·e. Un tel présupposé semble difficilement compatible avec la perspective féministe.

En effet, « opprimée » et « femme » ne sont pas équivalents. Autrement dit, il n'est pas possible de faire tenir aux femmes la place des « opprimé·e·s » dans le système freireien. Cela n'est pas seulement dû au fait que les femmes empiriques peuvent être des oppresseures (de classe par exemple). D'un point de vue analytique, ces termes ne sont pas équivalents parce qu' « en tant que femme » n'est pas synonyme d' « en tant qu'opprimé·e[1] ». En effet, une telle synonymie supposerait qu'« en tant que femme » soit isolable, isolable de la situation comme oppresseure en particulier. C'est précisément ce que conteste une certaine interprétation de la notion féministe d'intersectionnalité. Dans le système freirein, le caractère isolable du « en tant qu'opprimé » est un postulat, comme en témoigne le titre de l'ouvrage en version

[1] Voir par exemple la façon dont la féminité blanche des femmes aux foyers états-uniennes s'est construite en partie sur le dos des servantes noires dont la féminité racisée était « extorquée » : DORLIN E., « *Dark Care*. De la servitude à la sollicitude », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 117-127.

originale, *Pédagogie de l'Opprimé* [*Pedagogia do Oprimido*]. Paulo Freire ne prend pas acte de la multiplicité irréductible des oppressions. Mais parce que son existence comme mouvement social est le fruit de la contestation de l'unicité de l'oppression, le féminisme ne peut faire l'économie d'une pensée de cette multiplicité.

III. Intersectionnalité : l'impossible unité du sujet féministe ?

Après avoir formulé ce que nous pourrions qualifier de « critique de l'institution » au sujet de la relation telle qu'elle est définie par la pédagogie critique, nous en venons à une seconde mise en cause, que nous pourrions intituler « critique de l'intersection ».

Le soin pris par Paulo Freire pour établir que l'unité du sujet politique n'est *pas donnée*, mais *visée* par la pédagogie des opprimé·e·s et définie par l'action, témoigne d'une volonté de faire de ce sujet non une substance héritée mais un processus dynamique. Toutefois, l'oppression est appréhendée de façon unidimensionnelle par le pédagogue, ce qui le conduit à considérer qu'il existe deux catégories, et deux seulement : les oppresseur·e·s et les opprimé·e·s. Certes, ces catégories ne désignent pas des « ensembles », au sens où les termes « oppresseur » et « opprimé » ne désignent pas des individus déterminés mais bien des situations relatives à un rapport social. Toutefois, toute la méthode de la pédagogie critique se fonde sur cette binarité, précisément en tant qu'elle travaille à la défaire.

Cette unidimensionnalité de l'oppression semble difficilement soluble dans la pensée féministe. Certes, il est possible de penser que le couple oppresseur·e·s/opprimé·e·s ne renvoie pas à la classe mais au sexe. Toutefois, la grille de lecture elle-même, qui ne permet de tenir qu'un seul rapport social à la fois, est tout à fait problématique. C'est précisément sur ce point que porte la critique *Black Feminist* qui a forge la notion d'intersectionnalité. Cette critique, définitive, implique d'abandonner la visée d'une certaine unité, et de penser autrement le projet féministe.

***

L'inspiration trouvée chez Paulo Freire par les pédagogues féministes ne se réduit pas à un usage strictement méthodologique, déconnecté de sa pensée du changement social[1]. Au contraire, les réflexions du pédagogue brésilien permettent d'interroger le passage des cercles militants aux salles de classe, d'alimenter une certaine vigilance vis-à-vis de l'institutionnalisation de procédés tels que le *consciousness raising*. Loin de laisser le modèle freireien intact, ces questionnements décisifs, qui sont formulés « de l'intérieur » des théories de la pédagogie critique, ont une portée qui dépasse la pédagogie critique spécifiquement

[1] Savoir s'il est possible et souhaitable de faire une déconnection entre les idées et les méthodes de Paulo Freire est une question qui fait débat parmi les pédagogues critiques : si l'appropriation semble l'exiger dans une certaine limite, le risque d'une inefficacité ou d'une dépolitisation est réel. À ce sujet, voir JACKSON S., « Crossing Borders and Changing Pedagogies », *op. cit.*

féministe. En ce sens, il est peut-être naïf de voir la réappropriation critique féministe comme un simple « enrichissement[1] » de la pédagogie de Paulo Freire.

En reprenant le vocabulaire et les concepts des pensées de la domination, dont l'objet est souvent le rapport de classe, les féministes d'inspiration marxiste engagent deux gestes qui peuvent sembler contradictoires. Le premier est une certaine *continuité* avec les théories de l'oppression de classe, qui passe par la reprise de leur théorie sociale, mais également par une reconnaissance de fait de la classe, en plus des rapports sociaux de sexe. Le second est une *rupture*, voire une forme de « trahison », qui revient à considérer que tous ces modèles, qui posent une « solitude[2] » de l'oppression de classe, sont fautifs, parce qu'ils ignorent ou subsument le patriarcat. La théorie freireienne, qui conjugue l'oppression au singulier, à partir de la classe, ne fait pas exception. Sa reprise par le féminisme ne peut ainsi en rester à une simple adaptation de ses méthodes pédagogiques à des circonstances différentes[3]; c'est la structure même de la pensée politique et sociale freireienne, fondée sur cette opposition unique et binaire oppresseur/opprimé, qui est fragilisée par la « complexification » féministe. Le féminisme, en contestant l'unicité de l'oppression, ouvre une boîte de Pandore : il n'est plus possible de raisonner à partir d'*un* rapport (y compris les seuls rapports sociaux de sexe), qui permettrait de caractériser d'emblée une conscience comme du celle de l'Oppresseur ou de l'Opprimé.

La façon dont la multiplicité des rapports sociaux s'incarne dans les positions sociales peut être appréhendée à partir du concept féministe d'intersectionnalité. Cette notion invite à une relativisation, au sens d'une mise en relation systématique, qui abolit toute possibilité de neutralité vis-à-vis d'un rapport social – celui-ci nous concernant toujours, que ce soit comme dominant·e ou dominé·e. Que serait alors une pédagogie critique féministe qui prenne acte de cette multiplicité, à l'origine de postures paradoxales ? L'antagonisme simple et binaire du modèle freireien qui pose une équivalence entre « conscience étrangère » et « conscience (de) l'oppresseur·e » n'est plus viable, puisqu'il faut à présent reconnaître qu'un·e dominé·e peut adopter une conscience oppressive dont il ou elle bénéficie, et qui, en ce sens, ne lui est pas étrangère[4].

---

[1] C'est notamment ce que soutient Kathleen Weiler. Voir WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*

[2] DELPHY C., *L'Ennemi principal 1. Économie politique du patriarcat*, *op. cit.*, p. 25.

[3] WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 452.

[4] Irène Pereira avance que l' « export » de la pédagogie critique dans les pays du Nord a impliqué deux inflexions vis-à-vis de sa formulation originelle. Premièrement, il devient nécessaire de penser une pédagogie

1. La Pédagogie de l'Opprimé, pédagogie d'une unique oppression

Phallocentrisme de Paulo Freire, binarisme de la pédagogie libératrice

La première et principale critique féministe à l'égard de Paulo Freire porte sur son phallocentrisme[1]. Celui-ci prend au moins trois formes : l'absence des femmes dans ses descriptions, l' « oubli » des rapports sociaux de sexe quand il est question d'oppression, et, enfin, une conception androcentrée de la libération. Dans certains travaux tardifs, il reconnaît d'ailleurs une lacune dans son travail quant à la théorisation du sexisme et du racisme, qu'il juge alors comme des oppressions aussi importantes que les oppressions de classe[2]. À propos du rôle qu'il pourrait jouer à leur sujet, sa posture varie : il affirme parfois que c'est aux femmes de formuler le langage de leur propre libération (arguant que sa propre méthode n'est pas exportable telle quelle puisque liée à une expérience et un contexte donnés) ; à d'autres endroits, il revendique au contraire un rôle pour les hommes dans la lutte féministe[3], ce qui semble contredire ses propos antérieurs au sujet des oppresseur·e·s comme structurellement incapables de participer à l'émancipation des opprimé·e·s. Sur cette question, les féministes prononcent des jugements plus ou moins sévères et tirent des conséquences différentes quant à la validité des travaux de Paulo Freire pour leur propre recherche. Ainsi, Jane Kenway et Helen Modra considèrent problématique qu'une grande partie du travail des féministes consiste à reprendre ou discuter le pédagogue brésilien, « quelqu'un qui ne théorise pas le genre[4] ! ». Elles voient une réelle ironie dans le fait qu'elles et ils valorisent autant ses écrits, compte tenu de sa « forte culture patriarcale[5] ». Certain·e·s auteur·e·s qui utilisent ses travaux sont également conscient·e·s de cette ironie – c'est par exemple le cas de Frances Maher[6]. bell hooks, quant à elle, critique explicitement les féministes qui affirment qu'il faudrait exclure les textes de Paulo Freire de leur corpus[7]. Elle affirme avoir toujours été consciente du

---

des oppresseur·e·s (qui se traduit par une conscientisation des privilèges ou par une critique de la norme) ; secondement, ce transfert engage une réélaboration théorique qui cherche à faire la synthèse de différents courants et non à rester sur une ligne strictement marxienne (PEREIRA I., « Enseigner à l'épreuve de l'intersectionnalité : retour sur les pédagogies critiques », Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation. Journées d'études interdisciplinaires, ESPE de Créteil, France, 2017.)

[1] JACKSON S., « Crossing Borders and Changing Pedagogies », *op. cit.* ; HOOKS bell, *Teaching to Transgress*, *op. cit.*

[2] Rapporté par WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 452.

[3] Rapporté par HOOKS bell, *Teaching to Transgress*, *op. cit.*, p. 57.

[4] KENWAY J. et H. MODRA, « Feminist Pedagogy and Emancipatory Possibilities », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 161.

[5] *Ibid.*, p. 151.

[6] MAHER F., « Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women », *op. cit.*, p. 47.

[7] On peut rapprocher cette option « intransigeante » d'une perspective féministe en histoire de la philosophie qui considère que toute la tradition philosophique est « viciée » du fait de son androcentrisme ; à ce sujet, voir WITT C. et L. SHAPIRO, « Feminist History of Philosophy », E.N. ZALTA (dir.), *The Stanford Encyclopedia of*

« paradigme phallocentrique de libération » qu'il construit, dans lequel « la liberté et la masculinité patriarcale[1] » sont confondues. Elle avance qu'il n'est pas le seul à présenter cet « angle mort », que celui-ci concerne beaucoup de penseurs progressistes du Tiers Monde, tels que Frantz Fanon et Albert Memmi. Cependant, elle revendique une « critique constructive », qui ne tombe pas dans une condamnation qui reflèterait une vision trop « binaire », vision qu'elle juge d'ailleurs comme très occidentale. Quant aux universitaires féministes – souvent des femmes blanches, précise-t-elle – qui dévalorisent ou écartent Paulo Freire à cause de son sexisme, elle considère que ce rejet reflète en réalité leur propre situation :

> Je suis venue à Freire assoiffée […] et j'ai trouvé dans son travail (comme dans celui de Malcolm X, Fanon, etc.) de quoi étancher cette soif. Avoir à disposition un travail qui promeut sa libération est un présent si puissant qu'il importe peu que le présent ait des défauts. Voyez ce travail comme de l'eau dans laquelle se trouve de la terre. Comme vous êtes assoiffé·e, vous ne rechignez pas à extraire la terre et à vous désaltérer avec l'eau[2].

En revanche, les personnes privilégié·e·s – comme le sont, comparativement à bell hooks, les femmes blanches ? – peuvent se permettre de « gâcher des ressources » et trouver justifiée l'élimination de quelque chose qu'elles considèrent impur. Se débarrasser des apports freireiens sous prétexte du sexisme de son système revient à « jeter le bébé avec l'eau du bain », et cette sélectivité, qui n'est possible que lorsqu'on dispose d'un certain confort, s'apparenterait à du gaspillage pour celles et ceux qui sont davantage dans le besoin (d'action, de libération, etc.).

Sue Jackson amorce une réflexion sur ce que l'intégration du féminisme peut faire à la pensée freireienne, en entrant davantage dans le détail des conceptualisations qui seraient à repenser. Le « cadre masculin[3] » [*male frame*] apparaît notamment lorsqu'il illustre différentes situations à partir d'exemples ; ainsi, pour représenter l'humain comme créateur de culture, la référence est souvent masculine (un homme tirant sur un oiseau avec un arc, puis avec un pistolet). On pourrait arguer que ce « particularisme » n'est pas vraiment problématique puisque Paulo Freire maintient par ailleurs que c'est en tant qu'il part d'une question « locale » que son ouvrage *Pédagogie des opprimés* peut prétendre à une portée universelle ; il laisse ainsi entendre que ce qui y est exposé serait transposable, que des analogies seraient possibles entre la situation des opprimé·e·s qu'il expose et celle d'autres

---

Philosophy, Stanford Encyclopedia of Philosophy Website, Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2016, p. En ligne.

[1] HOOKS bell, *Teaching to Transgress*, *op. cit.*, p. 49.

[2] *Ibid.*, p. 50.

[3] JACKSON S., « Crossing Borders and Changing Pedagogies », *op. cit.*

opprimé·e·s à travers l'histoire et le monde. À cela, Sue Jackson répond que le problème est moins dans le contenu « empirique » de la théorie de Paulo Freire que dans la théorie elle-même. En effet, le défaut du modèle ne tient pas au fait que le pédagogue brésilien ne mette dans la partition oppresseur/opprimé qu'un rapport de classe, avec bourgeois-propriétaires pour le premier et prolétaires-paysans pour le second, et qu'il n'utilise pas cette partition pour d'autres rapports de domination. Si la déficience se réduisait à cela, il serait en effet possible de changer le contenu sans réformer le contenant. La défaillance est plus profonde : Paulo Freire en reste à un schéma binaire oppresseur/opprimé, n'envisageant pas que certaines positions sociales puissent impliquer d'être oppresseur·e sous un rapport et opprimé·e sous un autre. Les « besoins conflictuels des groupes opprimés[1] » sont ainsi occultés. Le modèle est problématique en tant qu'il repose sur le présupposé qu'il n'y a qu'*un* rapport, dont le résultat est binaire, avec des oppresseur·e·s d'un côté et des opprimé·e·s de l'autre. Ce que révèle donc la mise en question féministe, c'est que l'*unité* réelle du sujet politique tel que le conçoit Paulo Freire dépend certes d'une action commune – tant qu'il n'y a pas d'action collective, il n'y pas vraiment de sujet politique – mais que celle-ci dépend d'une proto-unité, dans l'oppression, rendue possible par une conception monolithique de cette dernière.

Multiplicité des oppressions et positions paradoxales

Pour le féminisme français comme pour le féminisme anglo-saxon, toute une partie de la réflexion sur la domination patriarcale a consisté à s'interroger sur son articulation avec la domination de classe. En France, ce questionnement théorique était intimement lié à des enjeux d'organisation des mouvements sociaux[2] – à travers notamment la question de la « hiérarchie » ou de la « convergence » des luttes. Certain·e·s féministes ont ainsi cherché non seulement à penser la spécificité des rapports sociaux de sexe par rapport à la classe, mais également à combattre la subsumption des premiers à la seconde, qui se serait traduite par une forme de « mise en tutelle[3] » du mouvement féministe par la gauche « lutte des classes ». L'oppression de sexe ne pouvait donc se réduire à celle de classe : pour preuve, elle était transversale aux classes sociales. Pour le paysage militant états-unien, l'histoire s'est faite de

[1] *Ibid.*

[2] Pour les auteur·e·s de *l'Introduction aux études sur le genre*, les enjeux de construction des mouvements sociaux dans les années 1970 ont ainsi été déterminants pour l'élaboration des concepts analytiques de la domination, qui ne naissaient jamais dans « une visée scientifique épurée de toute normativité », BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 284-285.

[3] LEPINARD E., « Malaise dans le concept. Différence, identité et théorie féministe », *op. cit.*, p. 114. L'auteure de l'article fait justement remarquer qu'en France, « Le courant matérialiste s'est […] clairement construit en refusant la hiérarchisation des priorités politiques énoncée par l'extrême gauche post-1968, à savoir l'oppression de classe d'abord, celle des femmes étant réservée pour de meilleurs lendemains » *Ibid.*, p. 114-115.

manière sensiblement différente, notamment du fait de l'importance de la question raciale, qui a problématisé et complexifié très tôt la stratégie visant à définir « les femmes comme un groupe homogène déterminé par une oppression commune au-delà des autres clivages sociaux[1] ». Le point commun entre les deux paysages politiques, de part et d'autre de l'Atlantique, reste que l'élaboration d'une réflexion sur l'injustice faite aux femmes comme système s'est mise en place avec et contre la pensée du rapport de classe. Tout en reprenant une partie de l'attirail conceptuel de cette dernière, le mouvement féministe a également été nourri par le constat de l'insuffisance de la grille de lecture par « classes » pour rendre compte de l'expérience des femmes. Ainsi, la mise en question du caractère « unique » de l'oppression est historiquement essentielle à l'élan féministe.

Si l'on revient aux travaux de Paulo Freire, il apparaît que sa théorie sociale, tout comme la pédagogie qui en découle, se fonde précisément sur l'idée d'une mono-oppression qui, en faisant des des individus soit des oppresseur·e·s, soit des opprimé·e·s[2], résulte en une binarité. Par conséquent, ce qui est identifié comme « phallocentrisme » et qui correspond, entre autres, à un aveuglement sur la situation d'oppression spécifique des femmes, ne peut être corrigé par simple « ajout ». L'écueil de la pensée freireienne du point de vue féministe ne peut être surmonté en « complétant » le modèle par le « cas » des femmes : une retouche qui consisterait à « ajouter des femmes et mélanger[3] » serait insuffisante. Or toute la pensée de la transformation sociale et de la pédagogie de Paulo Freire se construit *contre* un modèle qui fonctionne par oppositions, ces dernières apparaissant comme autant de versions du rapport oppresseur/opprimé. Ce rapport viendrait en effet s'incarner dans des relations sociales, parmi lesquelles la relation pédagogique. Parce que sa pensée de l'éducation s'élabore contre – mais donc également *à partir de* – ce rapport, elle en est dépendante, et les processus à l'œuvre en portent en creux la marque. Par exemple, on retrouve l'idée selon laquelle c'est en tant qu'opprimé·e que l'élève va s'émanciper : qu'advient-il alors quand il s'avère qu'il ou elle est à la fois opprimé·e et oppresseur·e ? Les finalités de la pédagogie freireienne ne permettent pas, comme le souligne Kathleen Weiler, d' « analyser les contradictions entre les groupes opprimés en conflits ou les façons par lesquelles un même

[1] LEPINARD E., « Malaise dans le concept. Différence, identité et théorie féministe », *op. cit.*, p. 115.
[2] Cette binarité, qui découle de la prise en compte d'un seul rapport social, peut étonner puisque Paulo Freire pense la classe mais également la colonisation : le néocolonialisme et l'impérialisme sont souvent évoqués dans les différents contextes qu'il décrit.
[3] Cette expression est fréquemment employée par les féministes anglophones pour critiquer les initiatives qui se contentent d'intégrations superficielles sans remise en question des structures : « *add women and stir* », sur le modèle d'une recette de cuisine.

individu peut faire l'expérience de l'oppression dans une sphère tout en étant privilégié ou oppresseur dans une autre[1] ».

Lorsque les militant·e·s de l'Institut d'Action Culturelle qui interrogent Paulo Freire évoquent le mouvement de libération du peuple noir aux États-Unis pour qui l' « ennemi principal » est « le blanc[2] », ils et elles relèvent également le racisme des ouvrier·e·s blanc·he·s. Ce conflit entre opprimé·e·s, ainsi que la situation paradoxale des ouvrier·e·s blanc·he·s se retrouvant dans une position d'opprimé·e·s de classe et d'oppresseur·e·s de « race », sont deux éléments qui auraient pu remettre en question le monolithisme du modèle freireien. Pourtant, ces tensions sont identifiées par ces militant·e·s comme provenant de « visions partielles », d'une incapacité à identifier « l'ennemi principal commun », identification qui est synonyme d'une « conscience de classe ». Autrement dit, de leur point de vue, elles témoignent d'un défaut épistémologique plutôt que d'une complexité ontologique réelle. Les contradictions générées par la multiplicité des rapports sociaux et leur entrecroisement sont donc considérées comme accidentelles, puisque cette multiplicité est appréhendée comme secondaire par rapport à une oppression (plus ?) fondamentale[3]. Paulo Freire semble souscrire à cette analyse, en ajoutant que l'atomisation des mouvements sociaux est une menace pour la lutte au moins aussi grave que le paternalisme[4]. Ainsi, bien que la perspective épistémologique pour déterminer le sujet politique adoptée par Paulo Freire soit davantage pragmatique (c'est l'action qui fait le sujet) que représentationaliste (le sujet politique est déjà là en germe, dans l'oppression, mais il faut être capable de le voir), cette idée d'un « ennemi principal commun » révèle qu'il présuppose malgré tout une forme de « pré-unité » dans l'oppression. La multiplicité des oppressions serait ainsi seconde : il serait toujours, en droit, possible de retrouver *une* oppression fondamentale qui transcende les conflits « apparents » entre opprimé·e·s. Par conséquent, l'*unité* du sujet politique – entendue comme *cohérence* – dépend directement, dans le système freireien, d'une forme d'*unicité*

[1] WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 450.
[2] FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *op. cit.*, p. 194.
[3] On retrouve cette hiérarchisation qui tend à faire du rapport de classe le rapport « principal » que viennent « colorer » le sexe, l'âge, etc. dans le contexte français. Ordonner la causalité des dominations revient à ordonner les libérations, certaines étant prioritaires, d'autres secondaires. Voir à ce sujet le commentaire d'un texte de Jean-Claude Passeron et de François de Singly dans BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 285.
[4] FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *op. cit.*, p. 195.

sociologique fondamentale de l'oppression – il y a une oppression *unique* desquelles les autres dérivent en réalité[1].

L'expérience des pédagogues féministes et celle de leurs étudiant·e·s semblent pourtant affectées par une forme d' « atomisation ». Par exemple, une enseignante blanche face à un étudiant noir est en situation d'opprimée au regard du sexe et en position d'oppresseure au regard de la « race ». La multiplicité des positions sociales dans la salle de classe ne permet pas d'élaborer une pédagogie en présupposant un « eux » et un « nous » ; partir du principe que l'enseignant·e est, d'emblée, « du côté » des étudiant·e·s ne va pas de soi. La « communauté d'oppression[2] » [*commonality of oppression*] n'étant pas donnée, il importe de prendre en considération la spécificité de chaque contexte : Kathleen Weiler affirme que ceci étant admis, les salles de classes féministes ne peuvent faire l'économie d'une « articulation des intérêts et de l'identité du côté de l'enseignant·e théoricien·ne comme des étudiant·e·s[3] ». L'une des façons d'opérer cette « articulation » a consisté, pour certain·e·s enseignant·e·s féministes, à poursuivre la recherche de points communs par-delà les différences. La dernière partie de l'anthologie de Margo Culley et Catherine Portuges est ainsi consacrée à la communication qui « traverse » [*across*] les différences en classe. Dans cette partie se trouve notamment un texte qui propose de penser une « pédagogie des oppresseurs » : l'auteur affirme avoir à cœur de « construire des ponts » entre les expériences personnelles des élèves, y compris pour ceux qui, en tant qu'hommes, ne font pas l'expérience de la domination patriarcale, voire pour ceux qui se disent anti-féministes[4]. Toutefois, au nom d'une recherche de « communauté », les professeur·e·s doivent veiller à ne pas reproduire en « version féministe » une façon de faire qu'elles et ils ont par ailleurs critiqué lorsqu'elle se centrait sur la classe sociale. C'est pourtant ce qui tend parfois à se produire, comme le remarque un autre

[1] S'il existe un risque d'autoritarisme dans lequel les leaders révolutionnaires cherchent à manipuler les masses, est possible, à l'inverse, un émiettement du mouvement en actions dispersées qui ne se synthétisent jamais, ce que le pédagogue qualifie de « libéralisme », de « manque d'organisation » ou de « débordement » [*desenfreno*]. Le passage de la partie au tout ainsi que de l'échelle individuelle à l'échelle collective ne consiste pas en une série d'ajouts, puisque des antagonismes existent et que le travail dialogique va précisément consister à les dépasser. C'est la raison pour laquelle Paulo Freire qualifie ces étapes de « coopération », d'« union », d'organisation » et enfin de « synthèse culturelle » (FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 161.) Celles-ci sont d'autant plus importantes que l'oppression repose sur des principes opposés et se nourrit de la division. Elles supposent de se montrer sensible au contexte spatial et temporel, de ne pas agir dans le mépris du « viable historique », de ne pas entreprendre une action réalisable localement mais en contradiction avec le cadre national. Il est intéressant de noter que ce qu'il qualifie d' « union » est synonyme de « solidarité » (FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *op. cit.*, p. 195.)

[2] WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 451.

[3] *Ibid.*

[4] SCHILB J., « Pedagogy of the oppressors? », M. CULLEY et C. PORTUGES (dir.), *Gendered Subjects: the Dynamics of Feminist Teaching*, Boston, États-Unis, Routledge & Kegan Paul, 1985, p. 253-264.

texte de l'ouvrage : « les expériences des femmes blanches finissent par être traitées comme des paradigmes, avec les expériences des femmes noires et des autres femmes de couleur comme des variations sur ou des divergences de ces paradigmes[1] ».

On retrouve dans cet écueil un exemple des impasses auxquelles a pu mener la mobilisation d'un modèle analogique pour penser les rapports sociaux de sexe ; un détour[2] sur cette question offre un éclairage intéressant pour analyser certaines stratégies pédagogiques féministes. Dans le contexte féministe français des années 1970, poser une analogie entre les rapports sociaux de sexe et les rapports sociaux de classe[3] a permis à la fois une « déparcularisation[4] » des premiers (ils sont un cas parmi d'autres de la domination sociale) ainsi qu'un emprunt des concepts et outils des théories et luttes des classes[5]. En ce sens, l'analogie a une véritable valeur « pédagogique » car elle donne à voir « le fonctionnement comparable de certains rapports de pouvoir[6] » et permet de désessentialiser et de dénaturaliser[7] des rapports comme le sexe et la « race » – dont on avait tendance à considérer qu'ils étaient « moins sociaux » que la classe sociale. Toutefois, elle ne permet pas de rendre intelligible l'articulation de ces rapports dans la réalité ; plus grave, elle tend même à induire un modèle fautif pour penser cette articulation. En effet, l'analogie conduit à prendre les catégories « une par une » : sexe, « race », classe, sexualités, âge… et à considérer qu'il suffit ensuite de les « ajouter » pour en comprendre l'intersection. En ce sens, elle laisse penser que les rapports sociaux préexistent à leur croisement dans la réalité « sociologique », que chaque rapport présente un « noyau » qui ne varie pas et une partie qui se modifie au gré des croisements. Or cette approche « additive » ou « arithmétique » ne rend compte ni du vécu des agents ni de la sociologie de la domination.

---

[1] SPELMAN E.V., « Combating the Marginalization of Black Women in the Classroom », M. CULLEY et C. PORTUGES (dir.), *Gendered subjects: the dynamics of feminist teaching*, Boston, États-Unis, Routledge & Kegan Paul, 1985, p. 241.

[2] Ces lignes sur la question de l'analogie sexe/ « race »/classe doivent beaucoup au chapitre consacré aux intersections de *l'Introduction aux études sur le genre* BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 277.

[3] Une vingtaine d'années plus tard, certaines féministes françaises développeront l'analogie entre rapports sociaux de sexe et « race » : l'ouvrage de référence en France sur cette question étant celui de Colette Guillaumin, dans lequel elle souligne les mécanismes de naturalisation et développe le concept de « sexage » pour décrire une appropriation du corps qu'on peut rapprocher de l'esclavage. Voir GUILLAUMIN C., *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature*, Paris, France, Côté-femmes, 1992.

[4] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 283.

[5] Sur les apports de l' « axiomatique marxiste » pour le féminisme matérialiste français, voir *supra*, p.201.

[6] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 278.

[7] Ce qui était particulièrement crucial pour le féminisme matérialiste des années 1970, qui cherchait à critiquer l'essentialisation et l'exceptionnalisation de la féminité opérées par les différencialistes.

Un certain nombre d'exemples montrent que l'expérience des individus à l'intersection de plusieurs rapports de domination ne se laisse pas décomposer en « essences », qui existent « en soi », et qu'on pourrait retrouver en les isolant chez celles et ceux qui ne subissent qu'un seul de ces rapports. Il en va ainsi pour l'intersection de la « race » et des rapports sociaux de sexe dans la société esclavagiste états-unienne ; les travaux sur le sujet « illustrent l'impossibilité de penser la domination sous la forme d'une simple somme d'avantages ou de handicaps universellement perçus comme tels[1] » car « la configuration de la société esclavagiste forme les conditions d'une inversion relative des positions de sexe[2] ». En effet, dans ce contexte, les femmes esclaves – comme le montrait l'exemple de Sojourner Truth évoqué précédemment – ne vivent pas une subordination féminine qui correspond aux représentations « classiques » (ici, blanches). Elles travaillent, produisent, accomplissent des tâches qui demandent une certaine force physique. Les hommes esclaves, quant à eux, n'ont pas les caractéristiques qui font celles de la domination des hommes blancs : propriété, contrôle du rapport conjugal, statut de *bread winner* ; de plus, ils sont contraints de réaliser des travaux domestiques, perçus comme féminins. La femme et l'homme esclaves sont donc, au sein de la société plantocratique, relativement et respectivement des dominée et dominant paradoxaux par rapport aux représentations blanches. La femme noire esclave subit pourtant bien le sexisme, un sexisme dont les modalités peuvent être déterminées relativement aux hommes noirs, aux hommes blancs et aux femmes blanches[3]. Dans cet exemple, on mesure l'impossibilité de déterminer *a priori* quelque chose comme une expérience universelle du sexisme ou du racisme qu'on pourrait retrouver dans toute situation de domination de sexe ou de « race » ; il faut donc admettre que les expériences du sexisme peuvent être « qualitativement différentes[4] ».

Mais cette critique d'une perception atomiste et arithmétique des dominations se retrouve également lorsqu'il s'agit de penser la dynamique des rapports sociaux, et non seulement les vécus. C'est dans ce sens que Danièle Kergoat défend une appréhension « géométrique » de cette dynamique, à travers les notions de consubstantialité et de

[1] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 288.
[2] *Ibid.*, p. 289.
[3] Une féminité peut ainsi se construire relativement à une masculinité mais également à d'autres formes de féminité : Elsa Dorlin montre par exemple que la féminité de la maîtresse de maison blanche états-unienne (*housewife*) de la fin du XIXe siècle se construit en opposition à celle de la servante noire (*household*), DORLIN E., « *Dark Care*. De la servitude à la sollicitude », *op. cit.*
[4] Kimberlé Crenshaw citée par KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *op. cit.*, p. 117.

coextensivité des rapports sociaux[1] : « ils sont consubstantiels, dans la mesure où ils ne peuvent être "séquencés", et ils sont coextensifs, parce qu'ils se produisent et se reproduisent mutuellement[2] ». Leur genèse montre que les rapports sociaux sont « indémêlables[3] », et qu'ils se renforcent les uns les autres.

2. La politisation d'une « identité (toujours) intersectionnelle » ?

Identités intersectionnelles : relativiser toutes les positions

Ces réflexions sur l'imbrication des rapports sociaux invitent à la plus grande prudence lorsqu'il est question de « parallèles » à construire pour prendre en compte la diversité des positions sociales dans la salle de classe : une telle stratégie aura tôt fait de muer les différences en *variations* sur un même thème, thème qui ne sera pas tant universel que dominant. Mais elles offrent également un modèle pour penser les situations paradoxales des opprimé·e·s-oppresseur·e·s, occultées par la théorie freireienne. En effet, si les caractéristiques du sexisme, du racisme et de la domination de classe ne sont pas des propriétés fixes mais mouvantes et relationnelles, si, comme l'affirme Nancy Fraser, « Il n'existe aucun moyen d'être une femme sans être déjà inscrite dans une "race", un sexe et une classe sociale[4] », alors cette grille de lecture doit permettre aussi bien de penser la situation des « super dominé·e·s[5] » que celle des autres. La notion d' « identité intersectionnelle » le permet. Elle fait toutefois l'objet de débats.

Le concept d'intersectionnalité a d'abord été élaboré pour penser l'invisibilité des femmes de couleur issues des classes populaires aux États-Unis, afin de prendre en compte les multiples discriminations qu'elles subissaient, que ce soit à travers le droit ou au sein des mouvements sociaux. C'est Kimberlé Crenshaw, qui, en 1989[6], utilise ce terme pour critiquer les stratégies des groupes féministes et anti-racistes ainsi que les dispositifs législatifs permettant de lutter contre les discriminations. Ainsi, dans les procès pour discrimination,

---

[1] KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *op. cit.*
[2] DORLIN E., « Introduction : vers une épistémologie des résistances », *op. cit.*, p. 11.
[3] KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *op. cit.*, p. 122.
[4] FRASER N., « Multiculturalisme, anti-essentialisme et démocratie radicale », *Cahiers du Genre*, 2005, n° 39, p. 41.
[5] Nous empruntons cette expression à Elsa Dorlin, par laquelle elle désigne celles et ceux qui subissent au moins deux rapports de pouvoir ; voir DORLIN E., « L'Atlantique féministe. L'intersectionnalité en débat », *Papeles del CEIC*, 2012, n° 83, p. 13. Les auteur·e·s de l'*Introduction aux études de genre* emploient l'expression de « degré zéro de la domination » pour désigner la position depuis laquelle aucune domination ne serait exercée et qui cumulerait tous les stigmates sociaux ; voir BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 306.
[6] CRENSHAW K.W., « Cartographies des marges », *op. cit.*

certains juges n'ont pas considéré les femmes noires comme représentant légitimement les femmes ou les minorités raciales : le sexe et la « race » étant appréhendés comme des catégories exclusives avec des langages séparés, celles qui se trouvaient à l'intersection des deux se trouvaient dans un « angle mort » : « être dans les deux, c'est être ni dans l'une ni dans l'autre[1] ». Cette exclusivité des représentations qui occulte l'identité des femmes noires est résumée par le titre d'un ouvrage classique du *Black Feminism*, né précisément en réaction à ce « point aveugle » : « toutes les femmes sont blanches, tous les Noirs sont des hommes, mais certaines d'entre nous sont courageuses[2] ». En effet, la critique est également et surtout valable pour les mouvements sociaux, si on rappelle le propos de Kimberlé Crenshaw :

> Dans la mesure où les discours antiraciste et féministe défendent les intérêts respectifs des gens de couleur et des femmes, ils ne se reconnaissent mutuellement aucune validité, et c'est là une des conséquences politiques les plus troublantes de leur échec à prendre en compte les intersections du racisme et du patriarcat[3] .

Le féminisme, aveugle à la « race », en vient à renforcer le racisme. L'antiracisme, aveugle au sexe, en fait de même avec le sexisme. Kimberlé Crenshaw prend l'exemple des violences conjugales subies par les femmes de couleur : dénoncer ces violences, c'est prendre le risque d'une stigmatisation de sa propre communauté (par exemple à travers le stéréotype de l'homme noir violent), mais se taire revient à s'empêcher de « briser le silence », étape nécessaire de la lutte contre les violences sexistes. Elle évoque ainsi la difficulté d'obtenir des statistiques sur la violence conjugale concernant les quartiers où sont concentrées des populations minoritaires, difficulté qui est liée à la crainte de voir ces chiffres instrumentalisés et publiés de façon sélective, pour faire de cette violence un problème propre aux minorités. D'autre part, elle décrit les interventions féministes qui marginalisent les femmes de couleur : par exemple les services d'assistance aux victimes de violence conjugale de l'État de New York qui restaient inaccessibles aux femmes non anglophones – puisqu'au motif de valoriser la parole de la personne concernée, les militantes de ces services refusaient la présence d'interprètes.

Ainsi, l'expérience faite par les femmes noires est celle d'une « dépossession », qui les oblige à « cliver [leur] énergie politique entre deux projets parfois antagonistes[4] » : la notion d'identité intersectionnelle est donc davantage utilisée par Kimberlé Crenshaw pour désigner

[1] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 301.
[2] HULL G.T., P. BELL-SCOTT, et B. SMITH (dir.), *All the Women are White, all the Blacks are Men, but some of Us are Brave: Black Women's Studies*, Old Westbury, États-Unis, Feminist Press, 1982.
[3] CRENSHAW K.W., « Cartographies des marges », *op. cit.*, p. 61.
[4] *Ibid.*

la situation des *victimes* de la domination croisée[1]. Toutefois, elle affirme que le vécu des hommes de couleur et des femmes blanches a, également, un « caractère intersectionnel […] en raison de leur race et de leur sexe[2] ». En dépit de cela, leurs expériences « définissent et limitent les intérêts de leur groupe d'appartenance tout entier[3] ». Il ne s'agit pas d'affirmer que les hommes noirs et les femmes blanches ne sont concerné·e·s respectivement que par la « race » et le sexe. Il n'en reste pas moins qu'ils ne sont pas sensibles au rapport au sein duquel ils et elles sont dominant·e·s. Seul le rapport à l'égard duquel ils et elles sont dominé·e·s vient définir leurs « intérêts ».

Prolongeant cette piste, Elsa Dorlin considère qu'il importe de ne pas opérer la réduction qui reviendrait à associer uniquement l'intersectionnalité à la situation des « super dominé·e·s », et qu'il faut au contraire la mobiliser pour penser toutes les situations. Il n'y aurait pas, en ce sens, des identités « plus » intersectionnelles que d'autres, dont la mesure pourrait être établie par l'accumulation de dominations[4]. C'est ce qui la conduit à affirmer que

> les femmes blanches de la bourgeoisie étatsunienne sont produites comme telles dans un rapport qui est tout autant interpénétré de sexisme, de racisme et d'antagonisme de classe, que celui qui touche les femmes Africaines Américaines, par exemple. Or, toute la difficulté est que, jouissant de certains privilèges de classe et de couleur, elles ne perçoivent pas ce rapport comme étant toujours et en même temps un rapport touchant à la classe, au « sexe » et à la « race[5] ».

Cette insensibilité, cette non-perception est précisément ce qui doit être problématisé. Puisque le sexisme ou le racisme se comprennent dans un rapport, il est inconséquent de considérer qu'ils ne concernent que celles et ceux qui en souffrent, en oubliant l'autre terme du rapport – cela reviendrait en un sens à reproduire la non-perception qui manifeste le privilège. Bien qu'il importe de prendre en compte la situation des victimes de la domination croisée, l'intersectionnalité, comme *concept critique*, ne peut s'y réduire. Pour maintenir cette dimension de rapport, cette dimension relationnelle de la domination, ce concept doit permettre de penser et de politiser toutes les identités. Ainsi, (nous soulignons)

> les femmes « blanches », hétérosexuelles, appartenant aux classes privilégiées […] ne se perçoivent jamais sous ces rapports imbriqués; et, par conséquent, ne faisant pas à proprement parler l'expérience de leur « identité intersectionnelle », elles ont tendance à *construire leur politisation* sur la base d'un seul de ces rapports de pouvoir —à l'exclusion de tous les autres—, en dépit même du fait que leur expérience de ce rapport, par exemple le sexisme, est

[1] DORLIN E., « Introduction : vers une épistémologie des résistances », *op. cit.*, p. 12.
[2] CRENSHAW K.W., « Cartographies des marges », *op. cit.*, p. 61.
[3] *Ibid.*
[4] De plus, une telle perspective tendrait à retomber dans une appréhension arithmétique et quantitative, où les propriétés sociales seraient *a priori* des avantages ou des handicaps qui viendraient se cumuler ou se compenser.
[5] DORLIN E., « Introduction : vers une épistémologie des résistances », *op. cit.*, p. 12.

intrinsèquement dépendant de leur classe, de leur sexualité, de leur couleur, de leur âge[1]...

Au-delà des inconséquences théoriques impliquées par l'idée de réserver la notion d' « identité intersectionnelle » à celles et ceux qui subissent plusieurs dominations croisées, il faut en mesurer les conséquences politiques ; seul·e·s les super dominé·e·s auraient à assumer le tiraillement, la segmentation et les paradoxes des intersections au sujet des actions à mener.

Que signifierait alors « construire sa politisation » en se saisissant non pas de façon unidimensionnelle, relativement au rapport dans lequel on est dominé·e, mais au regard de l'intersection des rapports qui nous concernent comme dominé·e et comme dominant·e ?

Une telle exigence vient bouleverser ce qui a pu être avancé précédemment au sujet de la conscientisation. Déterminer la conscience oppressive en soi revenait à déterminer une conscience « étrangère » : or il faut à présent admettre qu'un·e dominé·e peut adopter une conscience oppressive dont il ou elle bénéficie, et qui, en ce sens, ne lui est pas étrangère. Lorsqu'Audre Lorde revendique la reprise d'un principe freireien pour interpeler les femmes blanches sur leur aveuglement vis-à-vis du racisme, elle l'interprète dans un sens similaire :

> pour provoquer un véritable changement révolutionnaire, nous ne devons jamais nous intéresser exclusivement aux situations d'oppression dont nous cherchons à nous libérer, nous devons nous concentrer sur cette partie de l'oppresseur enfouie au plus profond de chacune de nous, et qui ne connaît que les tactiques des oppresseurs, les modes de relation des oppresseurs[2].

Se concentrer sur cette partie de l'oppresseur « en nous » demande un effort d'autant plus important que la principale caractéristique du privilège, qui découle de la position de dominant, est son *invisibilité* ; d'où la caractérisation de l'expérience dominante comme « neutre », voire « universelle ». Considérer que toutes les identités sont intersectionnelles revient à briser la polarisation qui fait que certain·e·s sont davantage « autres » et qui fait que les différences, loin d'être considérées comme symétriques, sont conçues comme des variations, des déviances, des colorations d'une position centrale ou asituée. Mais parce que la position dominante (comme la position dominée) n'est telle qu'en vertu d'un rapport, n'est-il pas problématique d'en passer par la notion d' « identité » ? Comprendre sa situation comme étant le produit d'une détermination tout aussi spécifique que celle des « autres » qu'on domine revient à se décentrer, à se penser comme autre, à relativiser sa propre *position*[3].

---

[1] DORLIN E., « L'Atlantique féministe. L'intersectionnalité en débat », *op. cit.*, p. 13.
[2] LORDE A., *Sister outsider*, *op. cit.*, p. 135.
[3] C'est ce que visent par exemple les études postcoloniales, où le centre et les marges ont un sens géopolitique, mais également les recherches sur les masculinités, sur la blanchité, etc. Elles historicisent et relativisent le privilège de la neutralité et « met en cause leur qualité d'identités universelles de référence, à partir desquelles les minorités sont constamment définie et re-définies comme une détermination spécifique d'un "Universel", qui

Passer de la *position* (ou *situation*) à l'*identité* nous semble alors tout à fait problématique. Parce que cette dernière notion caractérise une relation au même, elle ouvrirait la voie à deux écueils symétriques : soit celui d'une unification abusive (présupposition d'une identité entre les femmes, au mépris des rapports sociaux qui les divisent et les opposent, ce que nous venons de développer), soit celui d'une fragmentation indéfinie entre des entités insularisées et incommensurables (identiques seulement à elles-mêmes), aboutissant à une forme de relativisme.

Les apories de l'identité comme référence : l'exemple de l'histoire de vie

La prise en considération de la *situation* des personnes à éduquer dans le travail pédagogique est primordiale dans la définition freireienne de la conscientisation. Dès les premiers « Cercles de culture », le point de départ de l'alphabétisation consistait à mobiliser le monde vécu des personnes illettrées, la *vision* du monde et la *situation* dans le monde étant intimement liées[1]. Dans la mesure où la théorie de la conscience adoptée par Paulo Freire définit chaque individu comme un « être en situation », l'éducation est à penser en accord avec cette nature humaine, et il importe de lutter contre l'abstraction qui consisterait au contraire à couper les élèves de leur propre expérience. Sue Middleton salue ce point de départ qui fonde toutes les pédagogies critiques et qui a énormément contribué à l'intérêt porté par les féministes à ces théories éducatives. Celles-ci apparaissaient dans les années 1970 comme une théorisation plus systématique de principes déjà bien mis en pratique dans les milieux militants. Toutefois, cet intérêt s'est doublé, dans un second temps, d'une critique à l'égard des techniques « qui exigeaient que les étudiant·e·s analysent leur vie » alors que leurs auteur·e·s « rendaient invisible leur propre biographie[2] ». En effet, le fait que les théoricien·ne·s – parfois féministes – de la pédagogie critique mettent fréquemment entre parenthèses « les conditions de leur propre production intellectuelle[3] » apparaît paradoxal, si ce n'est incohérent. Se positionner, pour paraphraser Michel Foucault, en « maître·sse » qui révèle la vérité de la position des autres s'avère alors profondément suspect[4]. Sue Middleton travaille contre ce double standard :

---

est toujours socialement et historiquement situé » DORLIN E., « Introduction : vers une épistémologie des résistances », *op. cit.*, p. 12.

[1] Pour plus de détails sur les pratiques de Paulo Freire, voir « La méthode d'alphabétisation » dans l'Annexe 1.

[2] MIDDLETON S., *Educating Feminists: Life Histories and Pedagogy*, New York, États-Unis, Teachers College Press, 1993, p. 16.

[3] *Ibid.*, p. 17.

[4] Le statut des éducateurs/trices chez Paulo Freire est ambigu : ils et elles ne semblent être ni oppresseur·e·s, ni opprimé·e·s. Elles et ils semblent être « hors-jeu » de l'oppression, voir l'Annexe 1.

> Une pédagogie féministe exige qu'en tant qu'enseignant·e·s, nous rendions visibles et explorions avec nos étudiant·e·s les aspects de notre propre vie qui ont une influence sur notre enseignement. Nous devons analyser les relations entre notre biographie individuelle, les événements historiques et les rapports de pouvoir plus larges qui ont modelé et délimité nos possibilités et nos perspectives comme éducateur/trice[1].

Cela consiste, pour ce qui la concerne, à faire une présentation orale consacrée à son propre parcours lors d'une des premières séances de cours. Cet exposé précède l'introduction aux théories sociologiques et est associé à des lectures de comptes rendus personnels d'expériences éducatives écrits par des femmes. À partir de dessins qu'elle a pu faire lors de son enfance et de son adolescence et qu'elle projette en classe, elle cherche à donner accès à son imaginaire originel, aux représentations avec lesquelles elle a grandi, car « les grands récits et les événements historiques de [s]on enfance et de [s]on adolescence contribuèrent au développement de [s]a perspective adulte comme éducatrice féministe[2] ». Affirmant être consciente de son altérité [*otherness*[3]] vis-à-vis de bon nombre de ses étudiant·e·s, elle renforce la relativisation de sa propre position en demandant à ces dernier·e·s de mener des entretiens avec deux autres femmes de générations différentes, afin de comparer ces trois expériences éducatives. Cette façon d'utiliser sa propre « histoire de vie » [*life-history*] doit servir aux élèves qui souhaitent explorer leur propre parcours, ce qui peut faire l'objet d'un devoir à rendre[4]. Enfin, à partir de documents personnels appartenant aux étudiant·e·s – photographies, rapports scolaires, manuels – elle élabore une « archéologie » de la scolarité, qui permet d'objectiver un aspect de leur biographie et d'échanger en petits groupes au sujet de leurs expériences.

Sue Middleton emprunte la pratique de l'histoire de vie[5] à la recherche en sciences humaines et sociales pour en faire une méthode pédagogique. Si l'histoire de vie peut être apparentée aux différentes formes littéraires qui consistent à « écrire la vie[6] » et ainsi trouver des racines historiques qui remontent à la Grèce antique, l'utilisation de l'expression « histoire de vie » rend compte d'une exigence épistémologique précise. En jetant un pont entre le personnel et le temporel, « elle signifie un nouvel espace-temps de la recherche du sens, celui de la vie[7] ». Ainsi, sa proximité avec la littérature en fait une méthode dont

[1] MIDDLETON S., *Educating Feminists*, *op. cit.*, p. 17.
[2] *Ibid.*, p. 19.
[3] *Ibid.*, p. 27.
[4] Qui n'est pas obligatoire, car Sue Middleton insiste sur le fait qu'elle respecte la vie privée de ses étudiant·e·s et qu'elle ne tient pas à mettre en place une forme de surveillance qu'elle qualifie de voyeurisme pédagogique (*Ibid.*, p. 30.)
[5] Parfois nommé « récit de vie » en français.
[6] PINEAU G. et J.-L. LE GRAND, *Les Histoires de vie*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2013, p. 22.
[7] *Ibid.*, p. 35.

l'adoption ou le rejet est intimement lié à la façon de penser la scientificité des sciences humaines et sociales. La question du statut à accorder aux récits (auto)biographiques en sciences sociales s'inscrit dans un débat plus large. Celui-ci porte sur la confrontation de deux modèles : d'une part, celui des sciences de la nature, de l'explication, et d'autre part, celui, compréhensif, qui permet de penser le sens dans l'histoire. C'est pourquoi l'histoire de vie « vient questionner les différentes sciences humaines dans un sens épistémologique, c'est-à-dire dans leur fondement même[1] ». Elle cristallise les différents enjeux liés à la place du sujet dans la recherche en sciences sociales : le sujet comme individu pris dans des groupes et des structures, mais également la place de la *subjectivité* dans la recherche. Le parti pris de Sue Middleton a le mérite de maintenir l'exigence féministe du personnel-toujours-déjà-politique en faisant le lien entre l'échelle individuelle et l'échelle structurelle, mais il permet également de défaire le dernier bastion de la neutralité non interrogée, à savoir celle de l'enseignant·e. Il est tentant de faire du ou de la pédagogue critique un simple catalyseur sans propriétés, venant révéler la vérité des autres, se situant toujours déjà du côté des opprimé·e·s. Une telle tendance révèle que la symétrie recherchée dans la construction du savoir entre maître·sse et élève n'en est pas vraiment une, puisque certain·e·s sont « en situation » tandis que d'autres restent a-situé·e·s. Le processus pédagogique ne consiste donc pas en la confrontation de deux perspectives, mais dans l'évaluation d'une perspective depuis un point de vue qui ne se dit pas comme tel, et qui reste une référence d'autant plus absolue qu'elle se nie et est invisible. Derrière le motif généreux de l'effacement de l'enseignant·e pour saisir au plus près la situation des opprimé·e·s se reconstruit le mythe du « point de vue de nulle part[2] ».

Si la démarche permet de poser la neutralité de l'enseignant·e féministe comme un problème, cela ne signifie pas pour autant que la réponse apportée soit tout à fait satisfaisante. Parmi les critiques adressées à l'histoire de vie comme méthode pour les sciences humaines et sociales, c'est notamment le risque de l'abolition de la rupture épistémologique nécessaire à la démarche scientifique qui a été mis en avant. En effet, le danger est de faire du récit de l'expérience personnelle le « dernier mot » de la recherche, ne permettant alors ni généralisation (différences qualitatives entre des expériences particulières), ni objectification (le récit en première personne étant critère de vérité, la vérité *du* sujet se confond avec la

[1] *Ibid.*, p. 37.
[2] Expression de Hilary Putnam reprise par la suite par Thomas Nagel : PUTNAM H.W., *Mathematics, Matter and Method*, Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University press, 1975 ; NAGEL T., *The View from Nowhere*, New York, Etats-Unis, Oxford University Press, 1986.

vérité *sur* le sujet). C'est le statut du récit de soi, qui passe d'objet *déterminé* à étudier en tant que tel (avec une distance critique sur son contenu) à outil épistémologique *déterminant,* qui est ici en jeu. Paradoxalement, l'issue relativiste qui semble découler d'un tel parti pris émane d'une forme d'absolutisation des points de vue, dont la dimension *relative* est précisément occultée.

La présentation de soi[1], le fait de faire état de ses qualités, constituerait une garantie de *réflexivité* de la part de l'énonciateur/trice. C'est bien ce que prétend viser Sue Middleton : donner les « clefs » de son propre parcours, c'est reconnaître que sa propre connaissance et son propre engagement sont le produits d'une situation – cette reconnaissance étant en elle-même gage d'objectivité. On retrouve une pratique similaire dans certains cercles militants et/ou scientifiques, dans lesquels il faut, avant d'intervenir, décliner ses privilèges ou se situer explicitement au sein des rapports sociaux (« je suis une femme cissexuelle, blanche, hétérosexuelle, de classe moyenne… »). L'idée qu'un portrait « sociologique » en préambule viendrait livrer une vérité et dénoterait une réflexivité – qui s'entend alors comme une « conscience » de sa propre situation – est loin d'aller de soi, en particulier au sein d'une tradition de pensée féministe qui s'est attachée à combattre diverses formes d'essentialisation. La géographe féministe Marianne Blidon ne cache pas son scepticisme face à une pratique qui tend à « faire de la réflexivité une coquille vide, nouvel exercice de style imposé, plaqué entre l'état de l'art et la présentation de la méthodologie[2] ». Comme une formule magique qui, une fois prononcée, viendrait conjurer les biais une fois pour toutes, elle peut même conduire à dispenser le chercheur ou la chercheuse des efforts consistant à se ressaisir en permanence au regard de son sujet. Cette déresponsabilisation reflèterait une sorte de fatalisme sociologique appliqué à la méthode : admettre sa situation signifierait se résigner à l'idée que « ce que je suis » déterminera « ce qui va être dit ». Traduire la réflexivité par une énonciation relativement *fixe* est donc tout à fait problématique si on admet qu'elle est d'abord un processus qui se développe *en situation*.

[1] Ainsi, la dénonciation de « l'illusion biographique » par Pierre Bourdieu peut être lue comme une critique à l'encontre des histoires de vie qui prennent une place trop importante et/ou illégitime dans la démarche scientifique (BOURDIEU P., « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, vol. 62, nº 1, p. 69-72.) La translation de la méthode dans le domaine pédagogique par Sue Middleton reprend la même question, puisqu'il ne s'agit plus seulement de penser la place des histoires de vie des étudié·e·s et des étudiant·e·s mais également de celles des chercheurs/ses et professeur·e·s.

[2] BLIDON M., « Géographie de la sexualité ou sexualité du géographe ? Quelques leçons autour d'une injonction », *Annales de géographie*, 2012, nº 687-688, p. 537.

Le cours de Sue Middleton présentant son histoire de vie est proposé en début de semestre et est le même quel·le·s que soient les étudiant·e·s présent·e·s. Ainsi, la notion de situation, qui charrie pourtant l'idée d'une *relativité*, est traduite par un autoportrait *invariable*. L'identité est alors entendue comme le fait d'être identique à soi-même. Le paradoxe est qu'au nom de l'abolition de la croyance en une référence objective et neutre, le récit de soi devient paradoxalement un repère absolu à partir duquel évaluer. La narration de soi est peut-être la seule façon de rendre compte de la simultanéité et de la consubstantialité des rapports sociaux dans les vécus individuels (qui ne se laissent pas découper, au sein des expériences personnelles, en catégories exclusives et discrètes « sexe, "race", classe… ») mais sa fixité réintroduit une forme d'absolu qui mérite d'être questionnée[1]. Le choix d'une narration personnelle telle que la méthode de l'histoire de vie semble court-circuiter les relations, en passant de la dimension structurelle macro à celle, micro[2], de la formation de la subjectivité[3].

---

[1] Pour une critique des modèles « fixistes » de l' « identité intersectionnelle », voir notamment LA RIVIERE-ZIJDEL L., « The Ignored Aspects of Intersectionality », M. FRANKEN, A. WOODWARD, A. CABO et B.M. BAGILHOLE (dir.), *Teaching Intersectionality. Putting Gender at the Centre*, Utrecht, Pays-Bas, ATHENA, 2009, p. 31-44.. Dans cet article, la militante féministe Lydia La Riviere Zijdel décrit son quotidien de femme lesbienne handicapée. Elle ecrit notamment (nous soulignons) « En tant que femme lesbienne handicapée, mon expérience est qu'il est rare que tous les aspects discriminent en même temps. Les plus visibles sont le fait d'être une femme et d'être handicapée, mais dans un contexte féminin, l'aspect du handicap joue un rôle qui prédomine sur le fait d'être une femme. Le fait d'être lesbienne joue un rôle secondaire, sauf dans les groupes de femmes très traditionnels et religieux. […] *La discrimination se produit où les identités intersectent avec d'autres identités.* Elle devrait plutôt être considérée comme une variable dans laquelle le temps, le lieu et la communauté sont déterminants. Quand la société qui nous entoure est globalement blanche, masculine et hétérosexuelle, les aspects de l'ethnicité, de l'orientation sexuelle et du sexe intersectent » (*Ibid.*, p. 33-34.) Elle explique ainsi qu'au sein des mouvements militants de personnes handicapées, il est possible d'être victime d'homophobie et que dans les mouvements LGBT, le fait d'être handicapé·e peut poser problème. On peut faire un rapprochement entre cette analyse et les propos d'Erving Goffman au sujet du stigmate : le ou la stigmatisé·e peut passer d'un groupe à l'autre, mais tous les groupes en dehors de celui des « stigmatisé·e·s » sont considérés comme n'étant, en réalité, pas les siens. Son « vrai » groupe est la catégorie qui le ou la discrédite (GOFFMAN E., *Stigmate*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1975.) Cependant, comme le montre l'exemple de Lydia La Riviere Zijdel, on peut cumuler les stigmates et par conséquent être indéfiniment « renvoyé·e » à un groupe autre.

[2] Une grande partie du débat sur l'intersectionnalité peut ainsi être formulée à partir de la question du choix de l'échelle, le macro surévaluant la dimension structurelle, et le micro la dimension personnelle, dans la formation des subjectivités (voir KNAPP G.-A., « Race, Class, Gender Reclaiming Baggage in Fast Travelling Theories », *European Journal of Women's Studies*, 2005, vol. 12, nº 3, p. 249-265.) Sirma Bilge montre que cette divergence recoupe des choix épistémologiques et politiques qui dépassent et se superposent à la pensée féministe : l'approche macro insisterait trop sur la dépendance aux structures au détriment de l'analyse de la dimension subjective (ce qui renvoie aux débats sur constructionnisme/constructivisme) et l'approche micro se réduirait à une narration introspective des identités (BILGE S., « Théorisations féministes de l'intersectionnalité », *Diogène*, 2009, vol. 225, nº 1, p. 70-88.)

[3] Passage qui est au cœur de la distinction constructionnisme/constructivisme, distinction qui ne fait pas consensus. Selon si l'accent est mis sur la dimension psychologique ou sociale de la construction, selon l'objet de la construction (institution, théorie scientifique, connaissance…), les lignes de démarcation varient ; voir notamment MUCHIELLI A., « Article "Constructionnisme" », P. SAVIDAN et S. MESURE (dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2006, p. 197-199 ; DUMORA B. et T. BOY, « Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1ère partie) », *L'orientation scolaire et*

Il semble en fait que l'objectif soit ici d' « épuiser l'identité », pour reprendre une expression employée par Marianne Blidon : à la fois au sens où l'on pourrait exhaustivement la livrer afin de donner toutes les clefs de lecture d'une position et d'un discours à l'auditoire, mais aussi pour l'affaiblir complètement, voire l'éliminer, c'est-à-dire en prétendant, par son exposition, conjurer ses effets épistémiques et pratiques. Or une telle visée présuppose l'identité comme un portrait, un bagage stable qu'il s'agit de livrer en amont des échanges. Lorsque Marianne Blidon affirme que (nous soulignons)

> La réflexivité, plus qu'un impératif de vérité sur soi ou de transparence, est une démarche qui doit se comprendre *en situation*, dans le contexte particulier de chaque enquête et à chaque étape de la recherche (du choix du sujet à sa restitution[1])

« Se comprendre en situation », cela signifie théoriser sa subjectivité sans s'*identifier* : le rapport à la différence qui doit être construit n'est pas un rapport à une différence dans l'identité mais à un différentiel dans la situation.

3. Le *care*, « point d'appui » plutôt que « point commun »

La situation au lieu de l'identité : outsiders et insiders

Dans un article consacré à la conceptualisation des différences au sein du féminisme, la philosophe Diemut Bubeck pointe les apories qui consistent à interpréter le point de vue [*standpoint*] dans un sens identitaire, interprétation qui, par le modèle antagoniste qu'elle présuppose, sape selon elle toute possibilité de théorisation[2] et d'action collective. Elle oppose à cette interprétation la méthode esquissée par María Lugones et Elizabeth Spelman[3], qui vise à déterminer les conditions qui rendent possible une sororité entre des femmes qui occupent des positions sociales différenciées[4]. Cette sororité diffère de l'unification freireienne parce

---

professionnelle, 2008, 37/3, p. 347-363.

[1] BLIDON M., « Géographie de la sexualité ou sexualité du géographe ? », *op. cit.*, p. 538.

[2] Ce qui conduit, affirme Diemut Bubeck, à pouvoir élaborer des histoires [*stories*] mais plus de théories : « les points de vue […] peuvent seulement générer des histoires et non des théories, puisqu'aucune revendication au-delà de sa propre expérience personnelle ne peut être formulée » BUBECK D., « Feminism in Political Philosophy: Women's difference », *op. cit.*, p. 189.

[3] LUGONES M.C. et E.V. SPELMAN, « Have We got a Theory for You! Feminist Theory, Cultural Imperialism and the Demand for "the Woman's Voice" », *Women's Studies International Forum*, 1983, vol. 6, n° 6, p. 573-581.

[4] María Lugones et Elizabeth Spelman cherchent à définir les conditions qui font qu'un dialogue entre une femme blanche et une femme de couleur en vue d'une théorisation féministe sera égalitaire. Ici, il s'agit plus précisément d'un échange, aux États-Unis, entre une femme blanche anglo-saxonne (« *white/Anglo woman* ») et une femme de couleur hispanique (« *woman of color* », « *Hispana* »). Les caractéristiques d'une bonne théorie (féministe) livrée par les deux auteures peuvent clairement être rapprochées de la méthode freireienne. Une théorie féministe doit selon elles : (1) permettre d'assembler de façon cohérente les différents aspects de sa vie, de voir des liens inaperçus auparavant ; (2) permettre de se situer concrètement dans le monde, (3) permettre d'évaluer sa part de responsabilité dans le fait d'être dans cette situation, de déterminer quel pouvoir on détient sur celle-ci. Ces critères sont des critères d'utilité, car l'utilité d'une théorie n'est pas en contradiction avec sa

qu'elle part du caractère relatif et asymétrique des points de vue. L'éducation freireienne est avant tout *dialogue*[1] : or, si l'on suit les deux auteures, il importe de repenser cette exigence en prenant en compte les positions sociales respectives des interlocutrices/teurs. Si le dialogue a pour caractéristique – en particulier par différence avec l'éducation bancaire – d'exiger une symétrie, alors la prise en considération des rapports de pouvoir asymétriques doit venir corriger une symétrie abstraite *a priori*[2].

Du fait des rapports de pouvoir qui traversent le groupe des femmes, celles-ci vivent dans des *mondes différents*[3]. Les auteures soulignent que lorsqu'une femme de couleur échange avec une femme blanche à propos de leurs situations respectives, elles sont, selon l'expérience dont il est question, en position de quelqu'un qui connaît les choses de l'intérieur [*insider*] ou en position d'extériorité [*outsider*]. Les auteures rappellent que si la position d'*outsider* a été considérée comme gage d'objectivité scientifique, ce présupposé a été radicalement mis en cause à travers la critique féminisme de l'androcentrisme des savoirs. Il s'agit donc de traduire cette critique en critères pour un dialogue sincère [*genuine*]. Elles suggèrent ainsi que « c'est seulement quand un dialogue sincère et réciproque entre *outsiders* et *insiders* a lieu que nous pouvons avoir confiance dans l'avis [*account*] de l'*outsider*[4] ». Or, si une vision abstraite laisse penser que la distinction *outsider/insider* disparaît avec le dialogue, il n'en est rien. Bien que la femme de couleur et la femme blanche soient à la fois *insider* et *outsider* vis-à-vis de leur propre expérience et de l'expérience de l'autre, *leurs positions ne sont pas symétriques* et les femmes blanches sont bien moins préparées à ce dialogue avec les femmes de couleur que ces dernières. Si ces femmes vivent dans deux mondes différents, l'étrangeté ressentie par la femme de couleur dans le monde de la femme blanche n'est cependant pas de même nature que l'étrangeté ressentie par la femme blanche dans le monde de la femme de couleur. Toutes deux éprouvent un inconfort, mais la différence est que la femme issue d'une *minorité* est contrainte de vivre dans le monde de la

---

vérité, au contraire ; or, une théorie utile donne des critères de changement et suggère des modes de résistance ; elle doit donner les moyens de forger une conscience politique.

[1] Pour plus de précisions sur la dimension dialogique de la pédagogie critique, voir Annexe 1.

[2] Cette politique de la conversation est proche d'une pratique thématisée par Donna Haraway : « Le féminisme aime […] les sciences et les politiques de l'interprétation, de la traduction, du bégaiement, et du partiellement compris. […] La traduction est toujours une interprétation, critique et partielle. Ici nous trouvons un point d'appui pour la conversation, la rationalité et l'objectivité – la "conversation", non pas pluraliste, mais sensible aux rapports de pouvoir » (Donna Haraway citée et traduite dans FRASCH D., « Sujets de connaissance dans les théories du *standpoint* », Mémoire de recherche de Master 2 en Philosophie, ENS de Lyon, France, 2016, p. 221.)

[3] Le « rapport au monde » (au singulier) qui définissait la conscience chez Paulo Freire et qui était implicitement garant d'une unité en même temps que d'une subjectivité est donc mis à mal ici.

[4] LUGONES M.C. et E.V. SPELMAN, « Have We got a Theory for You! Feminist Theory, Cultural Imperialism and the Demand for "the Woman's Voice" », *op. cit.*, p. 577.

femme « *majoritaire* », et non l'inverse : « nous avons eu à être dans votre monde et à apprendre ses façons [*ways*]. Nous devons y participer, y gagner notre vie, y être maltraitées, y être ignorées, et, rarement, y être appréciées[1] ». Il y a donc une asymétrie épistémique fondamentale, qui donne une « double connaissance » à la femme minoritaire (nous soulignons) :

> En apprenant à faire ces choses, en apprenant à les supporter, en apprenant à apprécier ce qu'il y a à apprécier, en apprenant à comprendre la conception que vous vous faites de nous, nous avons eu à apprendre votre culture et par conséquent votre langage et vos conceptions de vous-mêmes. Mais il n'y a rien qui nécessite que *vous* compreniez *notre* monde[2] .

La femme blanche peut participer au monde de la femme de couleur mais elle peut le quitter à tout moment ; de plus, à aucun moment le soi de cette femme n'est entamé par la vision que les femmes de couleur ont d'elle – puisque c'est une vision (de) minoritaire. Par conséquent, engager un dialogue strictement symétrique sur de telles bases reviendrait à consolider une hiérarchie en l'ignorant (nous soulignons) : « *L'asymétrie* est un fait crucial concernant *l'arrière-plan des relations possibles* entre les femmes blanches et les femmes de couleur, que ce soit comme compagnonnes politiques, collègues ou amies[3]. » Ceci étant entendu, si les femmes blanches et les femmes de couleur veulent théoriser ensemble d'une façon qui ne soit pas oppressive, inauthentique et biaisée, alors les femmes blanches ont un travail supplémentaire à fournir. Il s'agit d'un travail difficile et complexe, affirment-elles, qui peut être comparé au fait d' « apprendre un texte sans l'aide d'un·e enseignant·e[4] ». Diemut Bubeck, commentant le texte, affirme que si les rapports d'oppression biaisent [*skew*] les positions dans le dialogue, ils ne le rendent toutefois pas impossible ; simplement « les oppresseur·e·s ont beaucoup plus d'écoute à fournir que les opprimé·e·s[5] ».

Le couple *insider/outsider* indique ici que *la différence dit quelque chose de la référence, puisqu'elle la permet.* C'est ce que reflète également la notion d'*oustider within* théorisée par Patricia Hill Collins dans un article de 1986 intitulé « Learning from the Outsider Within : The Sociological Significance of Black Feminist Thought[6] ». À l'origine, elle mobilise le terme pour décrire la situation d'individus qui sont à la frontière entre différents groupes, et qui n'appartiennent donc clairement à aucun d'entre eux. Elle enrichit

[1] *Ibid.*, p. 576.
[2] *Ibid.*
[3] *Ibid.*, p. 580.
[4] *Ibid.*
[5] BUBECK D., « Feminism in Political Philosophy: Women's difference », *op. cit.*, p. 193.
[6] COLLINS P.H., « Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought », *Social Problems*, 1986, vol. 33, nº 6, p. S14-S32.

ensuite cette définition, qu'elle considère trop proche de celle de « l'homme marginal » en sociologie[1], ajoutant notamment l'idée d'inégalité de pouvoir entre les groupes frontaliers. Le modèle paradigmatique qu'elle mobilise pour penser cette notion est celui de la domestique noire dans la famille blanche :

> Avant la Seconde Guerre mondiale, les femmes noires états-uniennes travaillaient principalement dans deux domaines : l'agriculture et le travail domestique. Leur ghettoïsation dans le travail domestique déclenchait une contradiction importante. Le travail domestique entretenait l'exploitation économique des femmes noires, et pourtant il créait simultanément les conditions pour des formes de résistances distinctement noires et féminines. Le travail domestique permettait aux femmes afro-américaines de voir les élites blanches […] depuis des perspectives dissimulées aux hommes noirs et à ces groupes eux-mêmes. Dans leur « famille » blanche, les femmes noires n'accomplissaient pas seulement des tâches mais forgeaient fréquemment des liens forts avec les enfants dont elles prenaient soin et avec les employeurs eux-mêmes. À certains égards, cette relation d'*insider* était satisfaisante pour toutes les personnes impliquées. Les comptes rendus des travailleuses domestiques noires soulignent le sens d'affirmation de soi dont ces femmes ont fait l'expérience en voyant l'idéologie raciste démystifiée. Mais à d'autres égards, ces femmes noires savaient qu'elles ne pourraient jamais appartenir à leur « famille » blanche. Elles étaient des travailleuses exploitées et par conséquent restaient des *outsiders*[2].

Les termes *outsider/insider* renvoient bien à des situations (marquées par des asymétries structurelles), là où la *life history technique* de Sue Middleton[3] renvoyait à des identités (comme références absolues).

Le monde du care, un arrière-plan de femmes ?

Chez María Lugones et Elizabeth Spelman, l'introduction des notions de « monde(s) » et d' « *outsider/insider* » permet de rendre compte d'une asymétrie fondamentale sans pour autant figer les positions des interlocutrices. Si l'éducation se fait toujours « par l'intermédiaire du monde », pour reprendre l'expression freireienne, c'est bien parce que l'union du subjectif et de l'objectif exige d'*agir* sur une *situation* donnée. Affirmer que le sujet politique est l'effet d'une action collective et non sa cause dispense de viser directement une subjectivité en commun. Ce qui est visé, c'est précisément un « monde ».

---

[1] L'idée qu'une situation d'oppression peut constituer une ressource épistémique se retrouve chez Erving Goffman (avec l'idée que le ou la stigmatisé·e peut devenir observateur/rice de la scène sociale car sa situation rend davantage sensible au fait que le « spontané » est en réalité construit) ou encore, à certains endroits, chez Pierre Bourdieu : ceux et celles qui sont « à leur place » n'ont pas à contrôler et réfléchir leurs dispositions, et en prendraient moins souvent conscience ; voir GOFFMAN E., *Stigmate*, *op. cit.* et BOURDIEU P., *Méditations pascaliennes*, Paris, France, Points, 2003, p. 234.

[2] COLLINS P.H., *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, New York, États-Unis, Routledge, 2000, p. 10-11.

[3] MIDDLETON S., *Educating Feminists*, *op. cit.*

Les rapports de pouvoir font que les femmes qui entrent dans le dialogue décrit par María Lugones et Elizabeth Spelman sont tenues (ou non) d'occuper des « mondes » ; certains leur sont communs, d'autres non. D'après Marilyn Frye, le monde que les femmes ont en commun est un monde « invisible », qu'elles (main)tiennent en fournissant tout un travail indispensable du « personnel », travail qu'elle définit comme un ensemble de services liés aux besoins fondamentaux. Ce que la philosophe regroupe sous l'expression « services des femmes » est une catégorie assez large, aux contours relativement flous :

> Que cela soit dans un foyer de classe populaire, moyenne ou bourgeoise ou dans des situations de travail, le service des femmes inclut toujours un service personnel (le travail des servantes, des domestiques, des cuisinières, des secrétaires personnelles), un service sexuel (incluant un ravitaillement pour les besoins sexuels génitaux de l'homme, et pour porter ses enfants, mais incluant également « être gentille », « être attirante pour lui » etc.) et des services pour l'égo (encouragement, soutien, louanges, attention[1]).

Paradoxalement, parce qu'elles accomplissent tout cela, les femmes seraient privées de pouvoir[2] selon Marilyn Frye. Elle qualifie ce phénomène de « combinaison fatale de responsabilité et d'impuissance[3] [*powerlessness*] ». La démarche féministe consiste à briser cette combinaison en donnant à un ensemble de charges la légitimité d'une question politique, pour interroger ce qu'elles impliquent au regard du partage du pouvoir. Cette démarche constitue une véritable *dé-personnel-isation,* rendue possible par un travail d'exposition publique et de problématisation politique des charges qui sont traditionnellement renvoyées en-deçà du politique. Marilyn Frye forge le concept de « *backgrounding* » pour décrire le phénomène au rebours duquel procède la démarche féministe. Le *background* est ce qu'on tend à ignorer mais sans quoi le *foreground,* le premier plan, ne pourrait pas être ce qu'il est, puisqu'il faut bien qu'il se détache sur/d'un plan :

> Une scène de premier plan est créée par les gestes de figures de premier plan contre un arrière-plan statique. Les figures de premier plan sont perceptibles, définies, ont une identité, en vertu seulement de leurs gestes contre un arrière-plan. L'espace dans lequel les gestes des figures de premier plan se produit est créé et défini par leur mouvement, relativement les unes aux autres, et contre l'arrière-plan. Mais rien de l'arrière-plan n'est *dans* ou *fait partie de* ou *est inclus* dans la scène et l'espace du premier plan. L'arrière-plan est inaperçu par l'œil concentré sur les figures du premier plan, et si quelque chose attire l'œil sur l'arrière-plan, le premier plan se dissout. Ce qui pourrait attirer l'œil sur l'arrière-plan serait n'importe quel geste soudain ou clairement défini dans celui-ci. Par conséquent, il ne doit pas y avoir de geste du tout dans l'arrière-plan, sauf un bourdonnement monotone de petits gestes réguliers et répétitifs.

[1] FRYE M., *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*, New York, États-Unis, Crossing Press, 1983, p. 9.
[2] Phénomène que relève également Caroline Ibos à travers « l'étonnante conjonction de l'oppression sociale et de l'attention envers les plus vulnérables » qui caractérise les travailleuses de *care* que sont les « nounous » des pays du Sud employées dans les pays du Nord (IBOS C., *Qui gardera nos enfants ? Les nounous et les mères*, Paris, France, Flammarion, 2012, p. 12.)
[3] FRYE M., *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*, *op. cit.*, p. 9.

> L'arrière-plan doit être complètement sans-*événement* [un*event*ful] si l'on veut que le premier plan continue à tenir, c'est-à-dire, si l'on veut qu'il persiste à être un *espace* dans lequel il y a des *objets* délimités en relation les uns avec les autres.
>
> J'imagine la réalité phallocratique comme l'espace, les figures et les gestes qui constituent le premier plan, alors que les activités constantes, répétitives et sans-événement des femmes constituent et maintiennent l'arrière-plan contre lequel le premier plan se déroule. Il est essentiel au maintien de la réalité de premier plan que rien en elle ne fasse référence de quelque façon que ce soit à quelque chose dans l'arrière-plan[1].

Nous retrouvons l'idée selon laquelle la construction du « personnel » – avec tout ce que cela implique de dénigrement, d'invisibilisation, de trivialisation, mais aussi de responsabilisation, d'implication, d'investissement, etc. – est inextricablement liée à un *découpage* de l'espace social.

Pour que ce découpage persiste et tienne (le « maintien de la réalité de premier plan ») il est nécessaire d'entretenir un mode d'appréhension caractérisé par la privatisation (qui est aussi une privation : le privé est ce qui « ne regarde *que* moi »), autrement dit (nous soulignons), « que *rien* en elle [la réalité de premier plan] *ne fasse référence* […] à quelque chose dans l'arrière-plan ». Pour le dire dans les termes de María Lugones et Elizabeth Spelman, tout un « monde » minoritaire tient le « monde » majoritaire : avoir du pouvoir signifie séjourner dans le second, c'est-à-dire se reposer sur le premier sans avoir à l'habiter. Marilyn Frye indique bien que la subjectivité forgée par cette servitude varie, en particulier du fait du croisement du sexe avec la « race » et avec la classe – mais l'objet ici n'est pas de déterminer une identité, il ne s'agit pas d'identifier les caractéristiques d'un sujet. Il s'agit en revanche de *rendre politiquement problématique un ensemble de pratiques, de charges, de responsabilités ; de les extraire de leur confinement invisibilisant.*

Si l'on se réfère à la liste des « services » dressée par Marilyn Frye, il est clair que ceux-ci excèdent la sphère privée comprise comme cadre domestique. Le « monde invisible » dont il est question ici ne recoupe pas strictement la *sphère* du foyer, bien que cette dernière y occupe une place centrale. Pour saisir cette *situation* des femmes, il faut donc redéfinir les frontières de cette *dimension* « personnelle » qui semble être à leur charge. La définition de ces « services » nécessite un déplacement vis-à-vis du modèle du travail domestique. Rappelons que Christine Delphy substitue le concept de *travail domestique* à celui *de travail ménager* car le premier lui permet de penser tout un travail non-ménager gratuit effectué par les femmes dans le *domus*[2] (elle prend notamment l'exemple du travail productif des épouses

[1] *Ibid.*, p. 167-168.
[2] DELPHY C., *L'Ennemi principal 1. Économie politique du patriarcat*, *op. cit.*, p. 72.

d'agriculteurs). Dans un tel modèle, c'est bien la *sphère* domestique qui définit l'exploitation, et non une certaine *nature* (reproductive plutôt que productive, par exemple) du travail effectué. Penser en termes de travail de *care* plutôt que de travail domestique permet de recartographier l'analyse, puisqu'il s'agit d'un travail qui déborde la sphère domestique, qui semble bien caractérisé par une nature (reproductive, en continuité avec le travail « ménager[1] ») et qui n'est pas toujours gratuit (mais systématiquement dévalorisé et dévalué). La description de la « situation » des femmes depuis le monde du *care* nous invite donc moins à nous concentrer sur une « sphère » (un lieu localisé et délimité) qu'à déterminer une dimension parallèle, un pan de la réalité invisible et pourtant omniprésent, autrement dit, un « *background* ». La mise au premier plan de ces « services » constitue le nerf des théories du *care*.

Le care, un point d'appui à l'intersection des rapports sociaux

Il ne s'agit donc pas d'avancer que certains traits subjectifs qui seraient associés au travail de *care* se retrouveraient chez *toutes* les femmes, ni même d'affirmer que *toutes* les femmes ont directement en charge l'ensemble de ce travail. Les travaux de *care* recoupent largement ce que Marilyn Frye qualifie de « service des femmes », puisqu'il s'agit de prendre soin d'autres que soi. Mais, fondamentalement, du fait de la dévalorisation matérielle et symbolique de ces pratiques, elles caractérisent une *situation* « minoritaire[2] » – entendue ici

---

[1] Il nous semble important de souligner que la répartition inégalitaire des charges de *care* dans la Famille ne concerne pas seulement le partage du travail ménager dans le couple hétérosexuel – qui est l'exemple le plus fréquemment mobilisé. Elle déborde clairement le cercle familial, mais même en restant au sein de celui-ci, il existe une grande variété de situations dans lesquelles les femmes assument davantage le travail de soin (par exemple au sein d'une fratrie). En témoigne par exemple la proportion de femmes parmi les « aidant·e·s proches » (ou aidant·e·s familiaux/ales), soit les membres de la famille ou ami·e·s qui offrent des soins et de l'aide (sans être rémunéré·e·s) à une personne aux capacités réduites (voir BLANC A., *Les aidants familiaux*, Grenoble, France, Presses Universitaires de Grenoble, 2010. ou encore l'analyse de Geneviève Cresson au sujet des « soignant·e·s profanes », CRESSON G., « La production familiale de soins et de santé. La prise en compte tardive et inachevée d'une participation essentielle », *Recherches familiales*, 2006, vol. 1, n° 3, p. 6-15.) Je remercie ici Roxane Bettinger et Lucie Jégat pour ces références et ces exemples.

[2] Sur ce point, il existe en particulier des travaux qui ont cherché à montrer que (nous soulignons) « la sollicitude, l'aptitude à se soucier des autres, […] n'est pas une disposition morale spécifique aux individus de sexe féminin, mais qu'elle est clairement *l'effet d'une position sociale subalterne* : en un mot, le *care* n'est pas tant une morale genrée qu'une *morale sociale* » (DORLIN E., « *Dark Care*. De la servitude à la sollicitude », *op. cit.*, p. 118.). C'est ce que relève Joan Tronto dès 1987 : « des données circonstancielles suggèrent fortement que les conceptions morales des membres des groupes minoritaires aux États-Unis sont probablement mieux caractérisées par une éthique du *care* que par une éthique de la justice. » (TRONTO J., « Au-delà d'une différence de genre. Vers une théorie du *care* », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 56.) « Alors que les femmes blanches, les hommes et les femmes des minorités occupent des positions très différentes dans l'ordre social, ils occupent tous de façon disproportionnée les rôles dévolus au soin des autres dans notre société. » (*Ibid.*, p. 58.)

comme « état de moindre pouvoir[1] » dans une société – situation qui concerne *la plupart* des femmes et qui, historiquement, a concerné *surtout* les femmes[2]. Cela n'empêche pas de reconnaître ses évolutions et on a parfois identifié le « travail féminin » à un « véritable "laboratoire" de la précarisation, voyant ensuite d'autres catégories sociales, les migrants, les jeunes peu diplômés, etc. grossir ses rangs[3]. » Il n'en reste pas moins que si l'externalisation de ce travail hors de la Famille « déplac[e] des lignes de tension[4] », elle laisse inentamé le rapport social hommes/femmes, comme l'affirme Danièle Kergoat. Stéphane Haber résume ainsi le paradoxe de cette « sortie » des activités de *care* hors du foyer qui n'a pas destabilisé le patriarcat (nous soulignons) :

> Paradoxalement, la collectivisation tendancielle des activités liées au *care*, désormais inscrites dans le cadre de politiques publiques, n'a pas fait bouger la distinction privé/public comprise comme la pièce maîtresse du dispositif patriarcal. […] De ce point de vue, la problématique de la répartition des tâches domestiques, classique dans le féminisme politique de l'après-guerre, a joué à la fois le rôle de *modèle* et d'*obstacle*. En effet, la *focalisation sur le foyer* et les inégalités flagrantes dont il était le vecteur et le terrain a été capitale à tous égards (« le privé est politique ») ; mais elle occultait peut-être aussi les problèmes propres *à une sphère qui ne recoupe qu'en partie celle des pratiques domestiques*, *celle des formes non familiales de l'organisation du care.* Or, celles-ci constituent aujourd'hui sans doute un *point d'appui* pour la poursuite de transformations historiques souhaitables[5].

Partir des pratiques de *care* est un « point d'appui », mais pas un « point archimédien[6] » (un point ultime à partir duquel il serait possible de mettre fin à *toutes* les oppressions que subissent *toutes* les femmes[7]). Nous ne prétendons pas non plus que le *care* soit le

---

[1] GUILLAUMIN C., « Femmes et théories de la société : remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimées », *op. cit.*, p. 19.

[2] Dans la liste des vingt métiers contribuant le plus à l'indice de ségrégation professionnelle (pour la France, en 2011), on trouve, parmi les métiers comptant beaucoup de femmes (au-dessus de 85 %) : aides à domicile/aides ménagèr·e·s/ assistant·e·s maternel·le·s (part des femmes dans l'emploi : 97,7 %) ; secrétaires (97,6 %) ; employé·e·s de maison (94,3 %) ; aides-soignant·e·s (90,4 %) ; infirmièr·e·s, sages-femmes/maïeuticien·ne (87,7 %) [INSEE, « Enquête Emploi 2013 », *Dares Analyses. Publication de la direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques*, 2013, nº 79, p. 1-13.]. Pour les enseignant·e·s, la part des femmes n'est « que » de 65,7 % (2011) mais il est tout à fait intéressant de considérer la répartition dans le détail. En 2013-2014, les femmes représentent 66,3 % des enseignant·e·s du secteur public ; mais, au sein de celui-ci, elles représentent 82,2 % des enseignant·e·s du premier degré (et 92,5 % des effectifs pour le préélémentaire ou école « maternelle »), 57,3 % des enseignant·e·s du second degré, et 37,6 % des enseignant·e·s dans le supérieur. [MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « "Les personnels" », *Repères & Références Statistiques (enseignements, formation, recherche)*, 2014, année 2014, p. 289-345.]

[3] BOROTTO J., A. LOUTE, O. PETTENI, et S. WUSTEFELD, « Éditorial », *Cahiers du GRM (Groupe de Recherches Matérialistes)*, 2016, nº 10, p. En ligne.

[4] KERGOAT D., *Se battre, disent-elles...*, *op. cit.*, p. 231.

[5] HABER S., « Éthique du *care* et problématique féministe dans la discussion américaine actuelle. De C.Gilligan à J.Tronto », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 203.

[6] Au sens où le savant de l'Antiquité Archimède affirmait pouvoir déplacer la terre à condition de posséder un levier suffisamment long et un point d'appui.

[7] Ainsi, l'expression des rapports sociaux de sexe dans ses diverses formes – exploitation (notamment différentiel de salaire), domination (notamment plafond de verre), oppression (notamment violences) [KERGOAT D.,

« dénominateur commun » à *toutes* les femmes ou que *toutes* les femmes aient *également intérêt* à une lutte qui prendrait le *care* comme « levier essentiel dans la perspective d'une transformation […] radicale et […] générale des rapports de genre[1] ». Comme le note Elsa Dorlin, (nous soulignons) pour « les tâches qui ont trait au soin et au souci des autres, si *seules* les femmes sont *majoritairement* concernées, *toutes* n'effectuent pas *les mêmes* tâches ni ne bénéficient des *mêmes* rétributions matérielles ou symboliques en contrepartie[2]. » Nous considérons seulement que le *care* comme travail est un point d'appui à partir duquel émanciper un grand nombre de femmes *et en particulier les femmes les plus minoritaires*.

En effet, si sororité il y a, dans cette approche par le *care*, celle-ci ne relève pas de l'unification freireienne car elle prend acte des asymétries entre les femmes, des rapports de pouvoir qui traversent et divisent le groupe des femmes – comme l'exigeait la sororité réclamée par María Lugones et Elizabeth Spelman. En ce sens, elle est proche de la définition, déjà évoquée, de la solidarité livrée par Audre Lorde, qui revient à

> apprendre à faire cause commune avec toutes les personnes manifestement en dehors du système, afin d'imaginer et de construire un monde dans lequel nous pourrons *toutes* nous épanouir[3].

Il ne s'agit donc pas de chercher à ce que « les femmes qui partagent certains des privilèges des puissants […] [soient] autorisées à se rapprocher des centres du pouvoir[4] ». Cela revient, à l'inverse, à refuser de s'émanciper en prenant appui sur ce que Joan Tronto appelle les « privilèges partiels[5] », ce que font les femmes « qui continuent à considérer la maison du maître comme leur seul point d'appui[6] », pour citer Audre Lorde.

Faire *cause* commune[7] à travers un tel point d'appui, c'est défendre une solidarité « pragmatique » et non une solidarité qui se *fonde* sur une *identité* commune[1]. Cette solidarité

« Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *op. cit.*, p. 113.] n'est peut-être pas toujours « dérivable » d'une analyse sur le *care*, en tout cas pas directement. Cette nuance semble d'autant plus justifiée lorsqu'est appréhendée la situation de femmes qui subissent d'autres exploitations/dominations/oppressions que celle de sexe.

[1] HABER S., « Éthique du *care* et problématique féministe dans la discussion américaine actuelle. De C.Gilligan à J.Tronto », *op. cit.*, p. 205.

[2] DORLIN E., « *Dark Care*. De la servitude à la sollicitude », *op. cit.*, p. 119.

[3] LORDE A., *Sister outsider*, *op. cit.*, p. 121.

[4] TRONTO J., *Un Monde vulnérable : pour une politique du « care »*, Paris, France, La Découverte, 2009, p. 45.

[5] *Ibid.*, p. 46.

[6] LORDE A., *Sister outsider*, *op. cit.*, p. 121.

[7] La notion de « cause » telle qu'elle est utilisée ici peut être rapprochée du vocabulaire issu de la sociologie des mobilisations. Pour une réflexion sur la catégorie « cause des femmes », voir la thèse de doctorat en science politique de Laure Bereni : BERENI L., *De la cause à la loi. Les mobilisations pour la parité politique en France (1992-2000)*, Université Paris I-Panthéon Sorbonne, Paris, France, 2007. Diane Lamoureux déplace ainsi la question « qui est le "sujet" du féminisme ? » vers celle de la « cause commune » permettant de penser les

reste toutefois une solidarité spécifiquement féministe puisque seules les femmes sont majoritairement concernées par les travaux de *care*. En ce sens, cette ambition nous semble cohérente avec une politisation féministe qui exige de se saisir à l'*intersection* des rapports qui nous concernent comme dominé·e et comme dominant·e. Le *care* est le lieu d'une « interdépendance entre les différences (non dominantes[2]) ». Cette interdépendance est finement décrite par la sociologue Danièle Kergoat lorsqu'elle fait du travail de *care* un paradigme pour penser l'intersectionnalité des rapports sociaux[3]. Elle avance ainsi que « le travail de *care* se trouve au croisement même des rapports sociaux de classe, de sexe et de "race[4]" », qu'il est un paradigme « pour penser une société qui bouge, mais qui reproduit inlassablement l'écart hommes/femmes[5] ». Elle le décline de la façon suivante :

> Les femmes des sociétés du Nord travaillent de plus en plus ; elles sont de plus en plus fréquemment cadres et investissent dans leurs carrières. Pour réaliser ces dernières, et comme le travail domestique n'est toujours pas pris en compte dans les sociétés marchandes, et que l'implication subjective est de plus en plus demandée, sinon réquisitionnée par les nouvelles formes de gestion des entreprises, elles doivent externaliser « leur » travail domestique. Pour ce faire, elles peuvent puiser dans l'énorme réservoir des femmes précaires pauvres, françaises et immigrées[6].

Les rapports ethniques se remodèlent à travers les migrations féminines[7] en lien avec l'explosion des services aux personnes – ce phénomène se doublant d'une « naturalisation des qualités qui seraient propres à telle ou telle ethnie[8] » soit d'une racisation du travail de *care.* Au niveau des rapports sociaux de sexe, ce travail de *care* sous-traité déplace sans les régler les problèmes du travail domestique (pacification des relations sociales dans les couples[9] sans

---

actions élaborées en commun comme des coalitions ou des alliances (LAMOUREUX D., *Les Possibles du féminisme. Agir sans « nous »*, Montréal, Canada, les Éditions ouvrières, 2016, p. 12-14.)

[1] Sur la notion de « solidarité sans fondement » [*groundless solidarity*] de Diane Elam et sa confrontation avec la « solidarité pragmatique » de Richard Rorty, voir la thèse de Damien Tissot : TISSOT D., *Féminisme et universalisme : une définition commune de la justice*, Paris VIII Vincennes - Saint Denis, Saint-Denis, France, 2013, p. 388-390.

[2] LORDE A., *Sister outsider*, *op. cit.*, p. 121.

[3] Voir également l'analyse du travail de *care* en tant qu'il est « affecté par le genre, la race, la classe » de Joan Tronto (TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 156-157.).

[4] KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *op. cit.*, p. 122.

[5] KERGOAT D., *Se battre, disent-elles...*, *op. cit.*, p. 231.

[6] *Ibid.*, p. 231-232.

[7] Voir notamment la notion de « *care drain* », le « drainage » du *care* du Sud vers le Nord dans EHRENREICH B. et A.R. HOCHSCHILD (dir.), *Global Woman: Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy*, New York, États-Unis, Metropolitan Books, 2003. Eva Feder Kittay emploie l'expression de « Transplantation Planétaire du Cœur » (KITTAY E.F., « The Moral Harm of Migrant Carework: Realizing a Global Right to Care », A.M. JAGGAR (dir.), *Gender and Global Justice*, Cambridge, Royaume-Uni, Polity Press, 2014, p. 62-84.)

[8] KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *op. cit.*, p. 122.

[9] Des descriptions très précises de ce phénomène peuvent être trouvées dans l'ouvrage de Caroline Ibos, étayées par des extraits d'entretiens éloquents. La sociologue en tire des analyses dont la sévérité à l'égard des femmes se double d'une rareté des critiques visant les hommes : « la nounou semble également être, dans les familles bourgeoises, la variable d'ajustement des arrangements entre les sexes. On a vu que les tâches domestiques

pour autant faire avancer la lutte pour l'égalité). Enfin, il y a exacerbation des rapports de classe : quantitativement, à travers le développement d'une « nouvelle classe ouvrière, non industrielle, fortement féminisée, et le nombre croissant d'employeurs[1] » et, qualitativement, par l'opposition de classe directe (non plus médiée par les hommes) entre les femmes nanties et femmes précaires. C'est ce qui permet à Danièle Kergoat d'affirmer que les trois rapports sociaux se renforcent et se coprodruisent mutuellement :

> le rapport de classe renforce, par les procès de naturalisation, la racisation et la « genderisation » du travail de *care* ; la racisation […] inséparable des emplois domestiques renforce et légitime précarisation (donc rapports de classe) et genderisation ; le rapport de genre exacerbe les rapports de classe en ce que la féminisation de ces derniers est un phénomène nouveau pour le corps social […] et renforce les rapports de « race » par l'ancrage des raisonnements dans la naturalisation[2].

Il n'est pas question de saisir ici une population homogène, mais de partir d'une pratique ; ou, pour le dire dans les termes de Danièle Kergoat, « travailleurs et travailleuses du *care* ne forment pas une catégorie stabilisée […]. Ce qui est à mes yeux important, c'est de repérer l'enjeu que le travail de *care* représente dans les sociétés occidentales[3] ».

Si le *point de vue* minoritaire peut être un lieu *privilégié*[4] de production de connaissances sur la référence ou le majoritaire, comme le soutiennent María Lugones et Elizabeth Spelman, la situation minoritaire peut être un *point d'appui privilégié* pour une reconstruction critique de l'organisation sociale. Le monde du *care* constitue une différence de *situation*, qui concerne majoritairement les femmes et en particulier les femmes minoritaires : à cet égard, le travail de *care* renvoie bien à ce qui est traditionnellement qualifié de « personnel », mais appréhendé comme ensemble de conditions objectives. C'est pourquoi ce que nous caractérisons comme *point d'appui* n'a pas vocation à être érigé en *point commun* (une identité, au sens premier), suivant toutes les relativisations énoncées plus haut. Penser le sujet du féminisme n'exige pas d'*identifier* la catégorie « femmes », puisque

---

étaient bien plus souvent que les soins aux enfants à l'origine des tensions entre l'employeuse et l'employée. Or, dans le couple, la question des tâches domestiques cristallise l'inégalité entre les sexes. Souvent la femme, au lieu d'affronter cette question à l'intérieur même de son couple, se décharge sur la nounou. Certaines femmes trouvent éreintant et finalement dégradant d'aller au conflit avec leur compagnon pour savoir qui va faire le ménage. […] En quelque sorte, les femmes fuient l'humiliation en humiliant une tierce personne. En ce cas, la domination de classe (de la femme puissante sur la femme pauvre) est un déplacement, une conséquence de la domination masculine et de la complaisance des femmes envers celle-ci. La nounou utopique est supposée sauver les couples en guerre du ménage. » (IBOS C., *Qui gardera nos enfants ?*, *op. cit.*, p. 225-226.)

[1] KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *op. cit.*, p. 122.

[2] *Ibid.*, p. 122-123.

[3] KERGOAT D., *Se battre, disent-elles...*, *op. cit.*, p. 123.

[4] Sur le privilège épistémique des dominé·e·s (dans les épistémologies féministes) qui n'est ni un relativisme, ni un essentialisme, voir FRASCH D., « Sujets de connaissance dans les théories du *standpoint* », *op. cit.*

celui-ci est « l'effet d'une politique et non sa condition préalable[1] », pour reprendre les termes d'Elsa Dorlin : l'action n'est pas à penser *à partir* d'une ou des *identités*, mais comme projet[2], *en direction* d'une *situation*.

***

C'est une pensée qui appréhende l'oppression comme unique et comme résultant en deux bloc opposés (« oppresseur·e·s » *versus* « opprimé·e·s ») qui fonde la pédagogie freireienne. Par conséquent, celle-ci est toute entière tournée vers les opprimé·e·s et ne pense la conscience des oppresseur·e·s que comme une conscience *étrangère* à évacuer. Ce parti pris est problématique en théorie comme en pratique. Pour la théorie de la domination, cela conduit à occulter les liens entre « conscience oppressive » et « conscience opprimée » et à en faire deux catégories exclusives, rendant impensables les positions sociales paradoxales à l'intersection de plusieurs rapports sociaux. En pratique, cela se traduit par le présupposé selon lequel celles et ceux qui pratiquent la « pédagogie des opprimé·e·s » sont toujours, d'emblée, « du côté » des opprimé·e·s, laissant par là leur propre situation non interrogée.

Or, la pensée féministe, d'abord en pointant l'oubli de l'oppression des femmes dans la focalisation sur l'oppression de classe, puis en mobilisant le concept d'intersectionnalité, radicalise l'exigence de pensée en situation qui fondait cette pédagogie tout en sapant le modèle binaire qui la sous-tend. La prise en considération de la multiplicité des rapports sociaux empêche en effet une partition simple entre oppresseur·e·s et opprimé·e·s, chaque individu étant susceptible d'être l'un·e et l'autre suivant des axes d'oppression différents. L'oppression n'étant plus monolithique, il importe de penser, pour une pédagogie féministe, ce qu'implique le fait d'être oppresseur·e ; cela est d'autant plus vrai que la position de domination est la plus invisible, *la plus insensible.*

C'est l'idéal freireien d'une *unification* – de la conscience, par opposition à l' « être double », mais aussi d'une classe sujet de la transformation sociale – en tant qu'elle était fondée sur une *unicité* préalable, qui se trouve remis en question. Certes, dans la pédagogie des opprimé·e·s, c'est bien l'action qui fait le sujet, mais l'union définissant ce dernier a pour condition (nécessaire et non suffisante) l'unicité de l'oppression. À partir du moment où sont

[1] DORLIN E., « De l'usage épistémologique et politique des catégories de "sexe" et de "race" dans les études sur le genre », *Cahiers du Genre*, 2005, nº 39, p. 99.
[2] Diane Lamoureux utilise également la notion de « projet » pour défendre ce qu'elle qualifie de « perspective postidentitaire » féministe ; elle invite ainsi à « repenser le féminisme comme projet politique critique » (LAMOUREUX D., *Les Possibles du féminisme. Agir sans « nous »*, *op. cit.*, p. 158.)

pris en compte la segmentation et les paradoxes des intersections, ce passage d'une unité à l'autre semble compromis. Ce sujet ne peut donc plus être visé directement par une pratique éducative qui viendrait simplement révéler leur union à tou·te·s les opprimé·e·s. Parallèlement, la perspective d'une unification des femmes par le biais d'une communauté d'expérience a souvent laissé place à une universalisation abusive de situations spécifiques et privilégiées au regard d'autres rapports sociaux que le sexe. Faire d'une identité-histoire commune la condition d'une mobilisation semble donc mener à une impasse, si le féminisme veut concerner toutes les femmes.

Les discours de l'identité, tels que l'histoire de vie, lorsqu'ils prennent acte de la complexité des intersections, permettent une relativisation salutaire des différentes positions sociales. Ils conduisent à ne pas « neutraliser » les positions de dominant·e en ne considérant comme spécifiques que les positions de dominé·e. Ils échappent ainsi à l'illusion selon laquelle il y aurait une oppression « de base », « de référence » commune à toutes, qui serait par exemple celle de la femme blanche de classe moyenne hétérosexuelle, oppression qu'il faudrait venir « colorer » pour saisir l'expérience des femmes davantage dominées – reconduisant par là le phénomène d'invisibilisation de la situation privilégiée. Ces discours ont l'avantage de rendre compte des différences qualitatives entre les expériences de la domination.

Toutefois, cette relativisation « identitaire » réintroduit paradoxalement un substantialisme, en traduisant des rapports sociaux macro en un ensemble de caractéristiques fixes, dans une réflexivité sans médiation. Or, tout point de vue, en tant qu'il se situe dans des relations interindividuelles, institutionnelles et dans des rapports sociaux, dit quelque chose des « autres », avec lesquels il est précisément en relation. L'asymétrie de ces rapports doit être prise en compte dans la production de connaissance. Épistémologiquement, « opprimé·e » et « oppresseur·e » ne sont donc pas deux consciences étrangères ; d'abord parce qu'une même conscience peut être opprimé·e sous un rapport et oppressive sous un autre, mais également, et surtout, *parce que la conscience opprimée dit quelque chose de la conscience oppressive*. La reconnaissance de cette asymétrie engage à penser la différence en termes de situation : à cet égard, le travail de *care* constitue un point d'appui pertinent, en tant qu'il est un *background* invisibilisé, habité surtout par les femmes, et en particulier par les femmes minoritaires.

IV. Conclusion

Les analyses qui précèdent conduisent à relativiser la pertinence d'une pédagogie critique pour le projet féministe. Cette relativisation se décline à présent en deux versions : l'une reconstructive, l'autre déconstructive. La première vise à penser positivement la transformation éducative en prenant pour objet les relations éducatives à l'échelle *institutionnelle* – elle fera l'objet de notre deuxième chapitre. La seconde est négative, et elle consiste en une critique radicale des entreprises qui appréhendent la pédagogie comme lieu de formation d'un sujet féministe collectif unifié – elle fera l'objet de notre troisième chapitre.

***

L'usage des catégories macrosociales (oppresseur·e·s/opprimé·e·s) pour une pratique à l'échelle pédagogique est à interroger, et avec elle, plus largement, l'articulation des différentes échelles de relations impliquées pour penser la domination comme l'émancipation. La « translation » que semble opérer la pédagogie freireienne[1], dans un sens (des rapports sociaux « décalqués » sur la relation pédagogique lorsqu'elle est « transmissive » ou « bancaire ») ou dans l'autre (la relation pédagogique « dialogique » ou « critique » susceptible de boulerverser l'ordre des rapports sociaux) semble témoigner d'une méconnaissance du rôle joué par les entités intermédiaires que sont les institutions. La forme éducative qu'est la relation pédagogique est bien déterminante pour les individus, mais elle est elle-même déterminée par (car comprise dans) la forme institutionnelle.

L'éducation, comme institution(s), joue un rôle dans la distinction-hiérarchisation entre privé et public. Préciser ce rôle, c'est d'abord préciser la façon dont la fonction d'une institution informe les relations en son sein. Or celle-ci se comprend par le rapport à d'autres cadres institutionnels. Les relations *au sein* des institutions éducatives ne peuvent être comprises sans analyser les relations *entre* les institutions éducatives[2]. Les règles et les

[1] Voir Annexe 1, en particulier « La conception bancaire de l'éducation et de la conscience », *infra*, p.673.

[2] Robert Boyer avance qu'il existe des similarités entre la notion bourdieusienne de champ et celle de forme institutionnelle telle qu'elle est mobilisée dans la théorie de la régulation, en particulier parce que « Tant le champ que la forme institutionnelle assure un double mouvement *du niveau méso au plan micro* et *vice versa*. » (BOYER R., *Une Théorie du capitalisme est-elle possible ?*, Paris, France, Odile Jacob, 2004, p. 148.) Autrement dit, « *l'échelle intermédiaire* que constitue *le niveau méso* est importante, qu'il s'agisse du champ pour la SPB [sociologie de Pierre Bourdieu], de la forme institutionnelle pour la TR [théorie de la régulation] » (*Ibid.*, p. 149.). L'une des principales différences tient au fait que la théorie de la régulation analyse la cohérence entre ces entités meso : « la TR n'analyse les formes institutionnelles qu'en tant qu'étape intermédiaire dans la construction des modes de régulation conçus comme une *mise en cohérence* d'un ensemble de compromis institutionnalisés, *a priori* ou en théorie autonomes. » (*Ibid.*, p. 148.) La théorie de la régulation cherche donc, à travers la forme institutionnelle, à penser le *micro-méso* (cadre institutionnel et relation intra-institutionnelles) mais également le *méso-macro* (cadre institutionnel et relation inter-institutionnelles) : « la viabilité d'une forme

normes instanciées par les institutions « prennent un sens précis à travers les actions des organisations individuelles qu'elles constituent […], et elles structurent, largement mais imparfaitement, les interactions qui ont lieu entre ces organisations[1] ». Il faudra donc en passer par une étude de la Famille et de ses rapports avec l'École et/ou l'Université, pour déterminer leur rôle dans la division privé/public, et avec elle son éventuelle subversion.

L'éducation ne serait donc plus conçue comme *origine* possible d'un *sujet* féministe mais comme objet d'un *projet* féministe. La visée d'un sujet collectif dans la pédagogie critique, en tant qu'elle est aussi visée d'une unité, semble en réalité difficilement tenable dans une perspective féministe, et en particulier dans une perspective intersectionnelle. Le projet féministe n'exige toutefois pas d'unité préalable, mais il implique de déterminer une situation en direction de laquelle agir. Le travail de *care* constitue un point d'appui possible : partir de celui-ci, c'est penser une émancipation qui, si elle ne concerne pas également *toutes* les femmes, concerne *surtout* les femmes et en particulier *les plus minoritaires.*

***

Cette première relativisation de la portée de la pédagogie critique est donc l'occasion de penser un projet féministe d'éducation à l'échelle des institutions, objet de notre deuxième chapitre. Elle se traduit par un projet de transformation institutionnelle et par l'abandon de l'idée qu'un sujet féministe unifié pourrait émaner d'une éducation. Cette relativisation, à côté de ses effets positifs de redéfinition de la pensée féministe de l'éducation, peut également constituer une critique radicale de certaines démarches. Il s'agit alors d'avancer qu'une *pédagogie* qui prétend constituer *un sujet* féministe collectif unifié n'est pas seulement vouée à l'échec, mais qu'elle peut être dépolitisante et donc contre-productive.

En effet, la critique « de l'intersection » développée dans la dernière section a montré que la constitution d'*un* sujet politique comme *fin* de la pédagogie critique était problématique. Cette perspective téléologique et unifiante est difficilement tenable à partir du moment où l'on abandonne le modèle d' « oppression unique » freireien et que la pluralité et l'intersection des rapports sociaux est reconnue. De plus, la critique « de l'institution » nous a conduit à relever également que l'autonomie propre aux mouvements sociaux et aux groupes

---

institutionnelle particulière ne peut s'examiner au seul niveau des relations micro-méso mais se doit de considérer la compatibilité des évolutions qu'elle engendre à la frontière, ou à l'intérieur même des autres formes institutionnelles » (*Ibid.*, p. 149.)

[1] LOVENDUSKI J., « Foreword », F. MACKAY et M.L. KROOK (dir.), *Gender, Politics and Institutions: Towards a Feminist Institutionalism*, Basingstoke, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2011, p. vii-xi. (p.viii)

militants était difficilement soluble dans le cadre institutionnel scolaire et/ou universitaire, du fait de sa forme hiérarchique. La prise en considération de ces différents écueils permet de formuler une critique dirimante des pédagogies qui prétendent à elles seules constituer un sujet politique collectif, critique qui vise à révéler les logiques d'assujettissement à l'œuvre dans de telles entreprises. Cette mise en cause radicale, développée notamment par les féministes post-structuralistes, fait l'objet de notre troisième chapitre.

Chapitre 2. Les institutions éducatives au prisme d'un projet politique de *care*

L'éducation, dans ses institutions, participerait du découpage de l'espace social confinant à l'« arrière-plan » un ensemble de pratiques dont les attributs sont particularisés, jugés infra-politiques et de valeur moindre. Les théories du *care* sont une tentative de faire passer celles-ci au premier plan, avec, en ligne de mire, une mise en question de la cartographie sociale soutenant leur relégation.

Toutefois, si l'adoption d'une perspective éthique permet de rendre visible des activités de/aptitudes au soin, de rendre audible une « voix » traditionnellement occultée, elle reste insuffisante. En effet, pour réaliser pleinement un projet féministe – notamment un projet féministe portant sur l'éducation – il est nécessaire de doubler cette approche éthique d'une perspective politique. Défendre la nécessité du passage d'une *seule éthique* à une éthique *et une politique* du *care* permet d'étayer la reconception féministe de l'éducation que nous avons amorcée, la considérant non seulement dans ses relations interpersonnelles pédagogiques, mais également et d'abord comme institution(s). En retour, à partir de l'exemple spécifique de l'éducation, nous pouvons défendre et préciser la nécessité du passage d'une éthique à une politique du *care*.

Ce passage engage à saisir le *care* dans ses conditions concrètes, à le penser comme une *pratique sociale*, avant de l'appréhender comme une *disposition* morale ou une *valeur*. Toute transformation visant à lui donner une place moins marginale au sein de la société implique donc un changement dans les conditions dans lesquelles il s'effectue, et ne peut se faire sur le mode d'une seule éthique à valoriser. Cette perspective, matérialiste, nous invite en particulier à considérer qu'une « éducation au *care* » – par exemple à travers une pédagogie « *nurturant*[1] » caractérisée par la sollicitude et l'attention (parfois présentée comme pédagogie « féminine » ou « maternelle » par certain·e·s féministes) – est insuffisante. Il n'en reste pas moins que toute une dimension de l'éducation relève bien du *care*, et que reconnaître cela conduit à revoir les conceptions anthropologiques dominantes, en accordant une place déterminante aux relations dans la genèse individuelle. La mise au premier plan de cet arrière-plan essentiel et invisible exige une redéfinition de l' « universel ». Redonner une juste place au *care* dans l'éducation, avec les implications anthropologiques que cela suppose, conduit à

[1] Nous choisissons de ne pas traduire le terme « *nurture* », qui lie un certain nombre de notions (permettre la croissance, élever, soutenir, chérir, nourrir, cultiver) ; cette liaison ne se retrouve pas dans un équivalent français.

mettre radicalement en question les séparations soutenues par les institutions éducatives traditionnelles (privé/public, reproductif/productif, etc.) et à envisager d'autres institutionnalisations de l'éducation.

Nous verrons, dans une première section, qu'une analyse de l'éducation à travers ses institutions, en particulier dans la Famille[1], conduit à concevoir de façon génétique, processuelle et socialement informée la constitution des individus. Cette analyse portée par les *radical feminists*, parfois « différencialistes », confirme que les relations anthropologiquement déterminantes ne sont pas « seulement » interpersonnelles. Les interactions interindividuelles, si elles sont moralement déterminantes, sont loin d'être contingentes ou stricte affaire d'éthique. Elles sont elles-mêmes déterminées et réglées par des relations à d'autres échelles. Cette ontologie relationnelle ne se réduit toutefois pas à un travail descriptif, puisqu'elle a également une portée normative : c'est l'objet de notre deuxième section. Cette distinction, entre « ce qui est » et « ce qui doit être » est en fait mise en question par les théoricien·ne·s du *care*, dont l'étude du travail de soin a des implications méta-éthiques. Depuis les pratiques de *care*, pratiques *minoritaires* accomplies dans l'oppression, est ainsi formulée une critique radicale de ce qui est traditionnellement revendiqué comme « universel » et qui en réalité ne peut l'être, ni en droit, ni en fait. À partir de l'enjeu spécifique de l'éducation, la troisième et dernière section défend l'idée qu'une politique féministe ne peut revendiquer la reconnaissance du *care*-valeur sans une visée de transformation radicale des conditions concrètes du *care*-pratique. Pour la question qui nous occupe, cela signifie notamment qu'une « éducation au *care* » est insuffisante sans une ré-institutionnalisation visant à démocratiser le travail de soin – ce projet de démocratisation se fonde sur une critique de la place de la production vis-à-vis de la reproduction dans l'organisation sociale.

La critique radicale d'un universel androcentré

En présentant les pédagogies critiques féministes, nous avions souligné le fait que celles-ci pouvaient être qualifiées de « radicales » en tant qu'elles cherchaient à faire de l'éducation le lieu d'un changement « à la racine » du système, et non plus, comme dans le modèle libéral, le moyen privilégié par lequel il serait possible de faire progresser tous les individus au sein d'un monde inchangé. Cette perspective avait des implications dans la façon de concevoir la société, l'émancipation et l'éducation. Pour cette dernière, il importait en

[1] Bien que cet usage se soit fait rare, nous faisons le choix de distinguer les familles/écoles empiriques particulières de la Famille/l'École comme institutions en utilisant des majuscules.

particulier de mettre en question sa définition même ; non seulement son contenu, mais également sa forme et ses finalités. Cessant d'être considérée comme une ressource figée et héritée à transmettre et/ou à distribuer, l'éducation devenait également l'objet d'une pensée radicale, critiquant sa définition traditionnelle. Sur ce point, les pédagogies critiques féministes et les pédagogies du *radical feminism* ont un point de départ commun, qui consiste à refuser la conception libérale de l'éducation, jugée faussement libératrice et universelle[1].

Pour illustrer cet engagement, on peut reprendre ici l'idée avancée par Jane Roland Martin, philosophe de l'éducation féministe. Elle affirme, en s'inspirant de la critique d'Ivan Illich, qu'il y a une confusion entre les pratiques éducatives empiriques particulières et l'éducation comme principe de transformation, autrement dit, une confusion entre « le processus et la substance[2] ». Cela est valable y compris pour les théoricien·ne·s féministes. Cette vision n'est rien de moins qu'une *essentialisation*, c'est le terme qu'elle choisit, de l'éducation : « nous sommes endoctriné·e·s à croire que l'éducation a une nature fixe et inchangeable, à tel point que la plupart des chercheuses/eurs féministes considèrent tout changement éducatif fondamental comme pratiquement impensable[3] ». Cette incapacité à considérer l'éducation comme un construit est d'autant plus remarquable dans le cas des penseuses/eurs féministes qu'elles et ils travaillent en permanence à déconstruire d'autres réalités[4]. Elle est ainsi vue comme « la toile de fond statique contre laquelle les événements

[1] Pour un travail qui cherche à établir de façon systématique les liens et les points communs entre pédagogies critiques et éthiques du *care* (notamment par l'intermédiaire du pragmatisme de John Dewey), voir MONCHINSKI T., *Education in Hope. Critical Pedagogies and the Ethic of Care*, New York, États-Unis, Peter Lang Publishing, 2010. Frances Maher compare les modèles de la « libération » (comme la pédagogie critique) et celui du « genre » (comme le *radical feminism*) pour l'enseignement et l'apprentissage. Ce second modèle est très proche du *care*, puisqu'elle le définit comme un idéal qui « trouve dans l'expérience des femmes (comme "*nurturers*") une façon d'apprendre différente, plus expressive, subjective et participative que celle qui est reconnue par les modèles de l'éducation traditionnelle » (MAHER F., « Toward a Richer Theory of Feminist Pedagogy: a Comparison of "Liberation" and "Gender" Models for Teaching and Learning », *Journal of Education*, 1987, vol. 169, nº 3, p. 92.) Le premier modèle consiste en une recherche de la prise de pouvoir [*empowerment*] par les « groupes opprimés et réduits au silence en opposition à l'idéologie dominante et exploitrice » (*Ibid.*). Chaque approche est lacunaire sur un point qui pourrait être comblé par l'autre : le modèle « libération » pense l'émancipation dans la sphère publique du travail et de la politique, mais ignore la sphère privée, tandis que le modèle « genre » tend à occulter le fait que l'oppression elle-même informe l'expérience des femmes et que la « différence » s'est construite dans une hiérarchisation. Elle conclut donc que « Puisque les modèles du genre ont tendance à ignorer le pouvoir et que les modèles de libération ont tendance à ignorer le domaine personnel » (*Ibid.*, p. 98.) : selon elle, une combinaison entre les deux est non seulement possible, mais nécessaire.

[2] MARTIN J.R., « Education », A.M. JAGGAR (dir.), *A Companion to Feminist Philosophy*, Malden, États-Unis, Blackwell, 1998, p. 443.

[3] *Ibid.*

[4] L'introduction d'un numéro des *Cahiers du CEDREF* consacré aux savoirs et pédagogies féministes prend justement acte de ce parallèle par son titre : « Parce qu'on ne naît pas prof, on le devient… » (BLANCHARD S., S. CHAKER, A. DAMMAME, D. FOUGEYROLLAS, J. FALQUET, C. HAMEL, E. LATOUR, H. ROUCH, et S. SOFIO, « Parce qu'on ne naît pas prof, on le devient… », *Les cahiers du CEDREF*, 2005, nº 13, p. 15-33 (En ligne).)

sociaux, politiques, économiques et culturels […] se produisent[1] » car le cadre conceptuel ou la « géographie logique » à travers laquelle nous pensons tendent à en faire « l'un des faits bruts de ce monde[2] ». Jane Roland Martin avance que l'éducation est donc un « arrière-plan » [*background*], comme l'est le vécu des femmes dans une société patriarcale : elle reprend par là l'image forgée par Marilyn Frye, evoquée précédemment. Cependant, cette analogie n'est pas qu'une analogie. Ce que l' « analogie » formulée par Jane Roland Martin suggère, c'est qu'il y a bien une *dimension de l'éducation* qui renvoie à un *travail* majoritairement assumé par les femmes et qui n'est pas reconnue, ni *comme travail,* ni *comme éducation*. Autrement dit, la distribution genrée (notamment institutionnelle) – avec ses effets d'invisibilisation – des différentes dimensions de l'éducation *ferait partie* de la distribution genrée du travail.

Si le modèle libéral présente son éducation comme libératrice et universelle – libératrice parce qu'universelle – nous avons vu que les pédagogies critiques féministes, dans la lignée de Paulo Freire, s'attachent à critiquer cette conception de la liberté, qui se réduirait à une liberté négative individuelle. Contre celle-ci, elles envisagent une libération, individuelle et collective, qui détermine non seulement les contenus, mais également la forme éducative. Libérer avec des instruments de domestication serait en effet un contresens. Face à un modèle qui considère que la première liberté livrée par l'éducation consiste en la possibilité de progresser en tant qu'individu dans un système donné, ces pédagogies revendiquent des méthodes qui permettent de changer ce système même. On peut affirmer que les pensées éducatives du *radical feminism* font un travail critique similaire, à ceci près que c'est davantage l'*universel* porté par l'éducation libérale qui s'avère être leur cible ; Alison Jaggar résume leur perspective générale ainsi : « D'après les *radical feminists*, la bifurcation entre l'expérience masculine et l'expérience féminine signifie que chaque société a en réalité deux cultures : la culture visible, nationale ou la culture masculine et la culture invisible, universelle, féminine[3] ». Ainsi, l'idéal traditionnellement visé par l'éducation est, non pas universel, mais dominant. Le versant positif de cette critique consiste alors à *valoriser quelque chose de l'ordre du « féminin »* : mais sous cette idée sont rassemblés des positionnements très divers, parfois même incompatibles.

[1] MARTIN J.R., « Education », *op. cit.*, p. 443.
[2] *Ibid.*
[3] JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 249.

De l'ambivalence d'une valorisation du « féminin »

La seule appellation *radical feminism* peut être utilisée pour désigner des sensibilités théoriques et politiques qui, dans le contexte français du moins, seraient envisagées comme opposées[1]. La caractéristique principale de cette mouvance étant *la place centrale accordée à la reproduction humaine* (avec toutes les ambiguïtés charriées par cette catégorie), elle peut aussi bien mobiliser des thèses qu'on rattacherait au matérialisme (en questionnant la distinction travail reproductif/travail productif par exemple) que des perspectives qui relèveraient du différencialisme (en cherchant à déterminer et à valoriser une « culture féminine », à travers notamment le séparatisme et le lesbianisme). Cette dernière branche est souvent qualifiée de « féminisme culturel » [*cultural feminism*].

Soulignons d'abord que la valorisation du « féminin », dans la perspective du *radical feminism*, ne se fait pas forcément uniquement à destination des filles et des femmes : améliorer le statut des savoirs et travaux « féminins » dans la société, par exemple en les intégrant aux programmes scolaires, revient à sortir du différencialisme *stricto sensu*. On retrouve ainsi l'alternative entre différencialisme (ou « féminisme culturel ») et ce que nous avons qualifié d' « universalisme gynocentré » dans la première partie. Il s'agit de déterminer si le « féminin » mérite d'être développé parmi les femmes ou parmi les femmes et les hommes. Ce premier choix fondamental charrie des partis pris aussi bien épistémologiques que pratiques : par exemple, il implique de déterminer si le « féminin » est un donné ou un construit[2]. Du statut accordé au « féminin » découlent des choix théoriques et politiques sur la nature humaine, l'éthique, le rapport au savoir, l'organisation des institutions, etc. Dans tous les cas, ces positions méritent la caractérisation de théorie politique « radicale », si on entend par ce terme ce qui met en question les fondements d'un système (par opposition à ce qui cherche simplement à l'aménager en conservant ses principes).

---

[1] En témoigne notamment l'étonnement qu'exprime Christine Delphy dans ces lignes : « Judith Stacey, dans une analyse remarquable de l'émergence d'un "féminisme" conservateur et pro-famille […] a noté que ses principales avocates […] s'inspirent du même accent mis "sur les valeurs nourricières associées au maternage" que l'on trouvait déjà dans *Of Woman Born,* d'Adrienne Rich (1976), considérée comme une féministe radicale. Il y a donc une continuité idéologique incontestable entre les féministes grand teint telles que Rich et celles qui, après ou avant retournement de veste, prônent le retour à la maison, le partage strict des tâches et la séparation des sphères entre hommes et femmes, bref, tiennent un discours patriarcal classique. » DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 107.

[2] Nous considérons que ces divergences s'élaborent *au sein* du *radical feminism*, car, comme l'affirme Alison Jaggar, il est possible d'être *radical feminist* et de considérer la différence entre les sexes comme étant une construction sociale (JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 249.)

L'idée que la reproduction humaine doit trouver une place plus centrale au sein de la société peut être considérée comme le point commun des différentes tendances du *radical feminism.* Il est possible, à partir de celle-ci, de relever les filiations qui existent entre des courants pourtant bien distincts, tel que le féminisme culturel différencialiste et les théories politiques du *care* plus matérialistes. Chercher à souligner la parenté entre ces différentes tendances[1] a selon nous une pertinence heuristique qui dépasse l'intérêt généalogique. Plutôt que de présupposer, par exemple, une frontière absolue entre les pensées revendiquant une « nature » féminine qu'il s'agirait de mettre en valeur et les options considérant le *care* comme une disposition historiquement et socialement construite, nous choisissons de reconnaître d'abord la continuité afin de mettre en valeur les ruptures dans un second temps.

Le partage de certains présupposés par des théoricien·ne·s relevant de positionnements féministes bien distincts est ainsi riche d'enseignements. Par exemple, dans les écrits anglo-saxons portant sur les façons d'être un·e enseignant·e féministe, il est frappant de constater que – y compris de la part d'auteur·e·s ne se revendiquant ni du différencialisme ni même du *radical feminism* – la valorisation de caractéristiques « féminines » ou « maternelles » est souvent une évidence non-interrogée. Kathleen Martindale, qui défend une option « matérialiste déconstructiviste », reprend plusieurs textes classiques de la pédagogie féministe[2] critiquer ce parti-pris. Elle considère que l'idée que la pédagogie féministe est forcément *nurturant* relève d'une vision essentialiste de la maternité, aveugle à ses propres présupposés de genre et de classe quant à ce qu'est le travail maternel. Force est de constater que le constat d'une omniprésence de la *nurturance* est assez juste et que celle-ci est plus ou moins confondue avec *le* « féminin » ou *le* « maternel ». La notion se retrouve ainsi dans un certain nombre de textes de référence : Kathleen Martindale évoque par exemple l'article séminal « What Is Feminist Pedagogy ? » de Carolyn Shrewsbury[3], l'anthologie de Margo

[1] Notre travail ne consiste pas à étudier l'intertextualité dans le corpus que nous définissons par la valorisation du « féminin » ; toutefois, une telle étude viendrait confirmer les filiations théoriques que nous suivons. Il n'est ainsi par rare que des auteur·e·s qui considèrent le « féminin » comme construit (Carol Gilligan, Nel Noddings, Jane Roland Martin, Joan Tronto…) empruntent à des auteur·e·s qui le considèrent (davantage) comme une « essence » (parfois à partir de théories issues de la psychanalyse), voire comme une « nature » (notamment à travers l'analyse de la grossesse comme phénomène biologique), telles que Mary Belenky, Nancy Chodorow, Madeleine Grumet…

[2] De même, Jane Kenway et Helen Modra, lorsqu'elles recensent les thèmes récurrents au sein des pédagogies des *women's studies*, commencent par évoquer « l'idée que l'enseignant·e de *Women's Studies* est une *nurturer*/une mère », qui accompagne régulièrement les questionnements autour de l'autorité des femmes (KENWAY J. et H. MODRA, « Feminist Pedagogy and Emancipatory Possibilities », *op. cit.*, p. 152.) Comme Kathleen Martindale, les deux auteures soulignent la fréquence de cette thématique pour la critiquer.

[3] SHREWSBURY C., « What is feminist pedagogy? », *Women's Studies Quaterly*, 1987, vol. 15, 3/4, p. 6-14.

Culley et Catherine Portuges[1], ou encore le texte largement connu parmi les enseignant·e·s féministes « The Perils and Paradoxes of Feminist Pedagogy » de Kathryn Pauly Morgan[2]. Dans ce dernier, elle remarque que bien que Kathryn Morgan écrive avec davantage de recul critique de Carolyn Shrewsbury, elle « ne met jamais en doute l'affirmation fondamentale que l'enseignement féministe est *nurturant*, bien qu'elle mette en question l'idée qu'il puisse alors être également rigoureux d'un point de vue académique[3] ». Kathryn Morgan est en effet parmi les pédagogues qui considèrent qu'il est nécessaire de valoriser le « féminin » à travers sa façon d'enseigner, tout en reconnaissant qu'il faut également incarner des valeurs qui peuvent sembler « opposées », comme le fait d'être critique[4] (être à la fois critique et *nurturant* revenant, d'après elle, à être un composé paradoxal[5] de « féminin » et de « masculin » comme le serait une « mère à barbe » [*bearded mother*]). Ces pratiques valorisées sont donc presque systématiquement, bien que parfois implicitement, associées à des « profils féminins ». Autre exemple, Frances Maher associe le « style "féminin[6]" [*feminine*] » ou le « mode "féminin[7]" [*"female" modes*] » à la coopération, par différence avec la compétition. Nancy Schniedewind, écrit également, au début de son article :

> Lorsque les femmes ont l'occasion de se connaître en tant que personnes, de se parler honnêtement, de prendre des risques, et de se soutenir les unes les autres dans la salle de classe, les valeurs féministes de communauté, de communication, d'égalité et de *nurturance* mutuelle sont renforcées[8].

---

[1] CULLEY M. et C. PORTUGES (dir.), *Gendered Subjects: the Dynamics of Feminist Teaching*, Boston, États-Unis, Routledge & Kegan Paul, 1985.

[2] MORGAN K., « The Perils and Paradoxes of Feminist Pedagogy », *Resources for Feminist Research*, 1987, vol. 16, nº 3, p. 49-52.

[3] MARTINDALE K., « Theorizing Autobiography and Materialist Feminist Pedagogy », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 1992, vol. 17, nº 3, p. 328.

[4] La question de la compatibilité ou de l'opposition entre une éducation nurturant et une éducation critique occupe une place importante dans les travaux d'une autre féministe, Ann Diller. Voir notamment DILLER A., « Can we Reach a Rapprochement between Educational Criticism and Nurturance? », A. THOMPSON (dir.), *Philosophy of Education*, Normal, États-Unis, Philosophy of Education Society, 1993, p. 238-245.

[5] Cette tension qui traverse les pratiques des enseignant·e·s féministes, tiraillé·e·s entre deux « mondes » qu'elles et ils s'efforcent de représenter tous les deux se retrouve sous la plume de la *radical feminist* Sally Miller Gearhart : « Une étudiante en *women's studies* doit avoir la possibilité d'apprendre comment survivre […]. Une partie de son éducation et de sa formation devrait l'aider à apprécier les qualités « féminines » dévalorisées que sont l'intuition, l'émotion, la subjectivité et la pensée non linéaire. Mais ces qualités seules ne sont pas suffisantes pour une personne complète, pas plus que ne le sont les qualités dites masculines (logique, raison, objectivité, pensée linéaire). Les femmes ont besoin de compétences analytiques (prendre la parole, écrire, faire une lecture critique, réfléchir) pour survivre, et nous commettrions une injustice vis-à-vis des étudiantes si nous n'insistons pas suffisamment sur le fait qu'elles doivent acquérir de telles compétences. » (GEARHART S.M., « If the Mortarboard Fits... Radical Feminism in Academia », C. BUNCH et S. POLLACK (dir.), *Learning our Way: Essays in Feminist Education*, Trumansburg, États-Unis, Crossing Press, 1983, p. 12.)

[6] MAHER F., « Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women », *op. cit.*, p. 32.

[7] *Ibid.*, p. 38.

[8] SCHNIEDEWIND N., « Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies », *op. cit.*, p. 262.

La fluctuation du vocabulaire (« style », « mode », « valeur » …) est révélatrice de l'ambiguité de cette valorisation. Promouvoir certains traits de caractères dits « féminins », qu'ils soient naturels ou construits, revient à faire l'éloge d'un ensemble de caractéristiques psychologiques ou morales dont on considère qu'elles définissent toutes les femmes (ou seulement les femmes), ce qui est problématique. Que cette valorisation soit naturaliste ou constructiviste, elle s'accompagne d'une forme d'essentialisation. D'un autre côté, ménager à un ensemble de pratiques traditionnellement invisibilisées une place dans des lieux qui tendent à les exclure revient à mettre en question une séparation institutionnalisée (l'éducation « familiale » et l'éducation « scolaire » et/ou « universitaire »). Il y aurait donc ici un « potentiel subversif » dans cette revendication, celui de la non-séparation privé/public[1].

Dans cette tension[2] se joue selon nous toute la question de l' « essentialisation » susceptible d'être portée par les théories du *care* – et nous avançons que si cette critique est fondée et qu'elle n'est pas étrangère aux accointances « différencialistes » de ces théories, le passage d'une éthique à une politique du *care* permet de la dépasser.

Care et essentialisme(s)

L'analyse que Joan Tronto livre dans l'introduction d'*Un monde vulnérable* commence par l'évocation de la stratégie féministe qui a consisté à revendiquer la valeur d'une morale féminine spécifique pour justifier la place des femmes en politique[3]. Le contenu de cette « moralité des femmes » n'est pas défini avec précision, mais on peut y retrouver les idées suivantes : « la valeur attribuée au soin et à l'attention éducative, l'importance de l'amour maternel, leur rôle fondamental dans l'entretien des relations humaines et l'exaltation, primordiale, de la paix[4] ». Elle note toutefois que cette stratégie n'a pas réussi, et qu'elle a même été assez coûteuse : elle a conduit à exclure de nombreuses femmes. Et pourtant, note-t-elle (nous soulignons),

> cet argument continue d'exercer un certain attrait dans la culture commune, dans les

[1] Pour reprendre l'expression de Danièle Kergoat (KERGOAT D., *Se battre, disent-elles...*, *op. cit.*, p. 268-269.).

[2] L'écart que nous venons d'illustrer peut être lu à partir de la différence entre « qualités » et « compétences-qualifications » qu'utilise Danièle Kergoat pour analyser les revendications de la Coordination infirmière (*Ibid.*, p. 250-251.)

[3] Je remercie Joan Tronto pour ses réponses éclairantes au sujet de la notion de « relation » dans les théories du *care* et pour ses précieux conseils bibliographiques (TRONTO J., « Entretien avec Joan Tronto [21 octobre 2014] ».)

[4] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 26.

> conversations quotidiennes et dans certains cercles savants. Cet attrait provient sans doute pour partie du *caractère positif* de cet argument comparé à nombre de ceux avancés par les féministes, car il souligne la contribution des femmes au lieu de revenir sans cesse sur les torts qui leur sont faits par les hommes et la rancœur qu'ils suscitent. Nombre de femmes, quel que soit le degré d'attention qu'elles ont accordé à ces questions, trouvent un certain attrait à des formules comme « la coopération entre les femmes est la force qui maintient la civilisation[1]. » L'attrait exercé par la « moralité des femmes » tient, pour une autre part, aux idées sur lesquelles elle se fonde. *Les valeurs* de la sollicitude et de l'attention éducative, celles qui s'attachent à souligner l'importance des relations humaines comme éléments essentiels d'une vie bonne demeurent des perspectives séduisantes dans une culture qui valorise par-dessus tout la productivité et le progrès[2].

Comment défendre ces valeurs sans exclure de nombreuses femmes ? Cette exclusion est directement liée à la tendance essentialisante qu'est susceptible de porter une certaine interprétation du *care*. La plupart de ses théoricien·ne·s, y compris Carol Gilligan, affirment refuser toute essentialisation et toute naturalisation du « féminin », contrairement à ce que certaines lectures et critiques ont pu affirmer (en grande partie pour décrédibiliser ces théories). Toutefois, ces récusations explicites ne suffisent pas à invalider certaines critiques, en particulier celles portant sur la question de l'essentialisation comprise comme homogénéisation abusive.

Au début de l'introduction d'*Une voix différente*, Carol Gilligan nie doublement l'essentialisation, que celle-ci soit synonyme de fixité et de déterminisme ou de généralisation et d'homogénéisation (nous soulignons) :

> La voix différente que je décris n'est pas caractérisée par son genre mais par son thème. Qu'elle soit associée aux femmes est le résultat d'une observation empirique. […] Mais cette association n'est pas absolue. […] Je ne fais aucune hypothèse quant aux origines des différences ou quant à leur répartition suivant le milieu, la culture, l'âge. Il est évident que ces différences surgissent dans un contexte où des facteurs tels que la situation sociale et le pouvoir s'ajoutent à la biologie reproductrice pour façonner l'expérience des hommes et des femmes et les rapports entre les sexes[3].

En guise de réponse à ces affirmations, on peut mobiliser ce qu'écrit Christine Delphy dans l'article « Libération des femmes ou droits corporatistes des mères ? » La sociologue considère qu'il n'y a pas, en réalité, des théoricien·ne·s du *care* « essentialistes » d'un côté, et « constructivistes » de l'autre – toutes relèvent selon elle de la première catégorie :

> les auteures de ce nouveau courant en passe de devenir dominant du féminisme américain contemporain, comme Sara Ruddick ou Carol Gilligan, rendent un hommage du bout des lèvres à la problématique du genre dans des travaux aux titres évocateurs : "Maternal Thinking"

[1] Joan Tronto renvoie à ROBERTS J.I., « Pictures of Power and Powerlessness: a Personal Synthesis », J.I. ROBERTS (dir.), *Beyond Intellectual Sexism*, New York, États-Unis, David McKay, 1976, p. 14-60.

[2] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 27-28.

[3] GILLIGAN C., *Une voix différente. Pour une éthique du care*, Paris, France, Flammarion, 2008, p. 12.

(Ruddick 1980), *Une si grande différence* (Gilligan 1986) [*sic*]. Elles affirment au début de leur travail que les valeurs ou les attitudes dont elles parlent sont historiquement construites et se défendent d'adhérer à un quelconque déterminisme biologique. Mais, ayant dit cela, elles procèdent comme si ces attitudes et ces valeurs étaient partagées par toutes les femmes […] elles généralisent de telle sorte que leur thèse et en réalité ahistorique : contraire à la méthodologie découlant de la problématique sinon sociologique, du moins sociale, dont elles se réclament pourtant. *De facto*, en dépit de leurs protestations, elles se situent dans une problématique naturaliste[1].

Plusieurs choses sont à noter ici[2]. L'accusation d'essentialisme comme naturalisme nous semble discutable, mais celle d'essentialisme comme homogénéisation abusive a selon nous une portée réelle. Sur ce point, nous rejoignons Elsa Dorlin lorsqu'elle affirme que si « la critique anti-naturaliste [est devenue] la critique classique du *care*[3] », elle n'est peut-être pas la plus pertinente, et que le débat porté par une « deuxième génération de travaux » est certainement plus juste. Celui-ci a trait aux différenciations « entre les femmes elles-mêmes » : en effet, « Loin d'être une catégorie homogène, les femmes, parce qu'elles subissent une domination de genre modulée par les hiérarchies de classe et les discriminations sociales, telles que le racisme, n'ont pas le même rapport au *care*[4] ».

Dans l'extrait ci-dessus, les arguments à charge de Christine Delphy permettent d'accuser les théoricien·ne·s américaines d'« essentialisation », en admettant une essentialisation « sociologique » (il est possible d'être essentialiste sans être naturaliste). Le glissement de l'accusation d'essentialisme à celle de naturalisme, justifié par l'idée que la méthodologie sociologique n'est pas respectée, est problématique. Cela l'est d'autant plus, que, comme nous l'avons évoqué à la fin de la partie I, le féminisme matérialiste peut être accusé de maux similaires : il a également besoin, quand il conceptualise une « classe des femmes », d'une certaine homogénéisation, ou, du moins, de la mise entre parenthèses des variations et divisions qui affectent cette classe[5]. La critique la plus déstabilisante pour les éthicien·ne·s du *care* réside donc plutôt dans l'affirmation selon laquelle elles et ils fondent leurs analyses sur une homogénéisation et une généralisation abusives[6] de « valeurs » et d' « attitudes ». Dépasser cet écueil implique une réforme de la théorie du *care* telle qu'elle

[1] DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 107-108.
[2] Soulignons également que Christine Delphy affirme que ce positionnement qui met « en exergue les qualités et valeurs féminines », valeurs qui « sont censées découler d'une expérience spécifique aux femmes : la maternité », se retrouve « dans la quasi-totalité de la littérature féministe américaine », ce qui revient à accuser de « patriarcal » ou « pseudo-féministe » une littérature pour le moins importante.
[3] DORLIN E., « *Dark Care*. De la servitude à la sollicitude », *op. cit.*, p. 118.
[4] *Ibid.*, p. 119.
[5] Voir notamment LEPINARD E., « Malaise dans le concept. Différence, identité et théorie féministe », *op. cit.*)
[6] Voir aussi SCOTT J.W., « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF*, 1988, vol. 37-38, p. 125-153.

est originellement élaborée par Carol Gilligan. C'est ce qu'entreprend d'accomplir Joan Tronto, en livrant une analyse non plus seulement *éthique* mais également *politique* du *care*, c'est-à-dire en le pensant comme *pratique sociale* avant de le penser comme *valeur*. Cela la conduit à raisonner non plus en termes de revalorisation du « féminin » mais en termes de privilèges et de redistribution. Comme le souligne Elsa Dorlin, cette approche par les conditions permet de prendre en considération non seulement les rapports sociaux de sexe, mais également d'autres oppressions, et notamment celles qui « traversent » le groupe des femmes :

> Parmi les femmes elles-mêmes, qui prend soin de qui ? Qui est en charge des tâches relatives au soi ? C'est dans ce contexte qu'interviennent, aux États-Unis et en Angleterre principalement, les intellectuelles féministes pour qui l'éthique du *care* ne soulève pas tant la question de la naturalité des prédispositions morales que leur *économie*, c'est-à-dire la question des conditions de possibilités matérielles des sentiments moraux[1].

Une théorie radicale de la « différence » : le minoritaire est universel

Si l'on reprend les premières pages d'*Un monde vulnérable*, il apparaît que la question de la valeur et de la (re)valorisation du *care* engage des réflexions sur ce que signifie être « minoritaire » ou « *outsider*[2] ». Ce que nous avons développé précédemment au sujet de la « théorisation de la différence » qui permet de ne pas devenir (comme) l'oppresseur, ou encore des situations relatives *insider/outsider* se retrouve dans la problématisation des valeurs liées au *care*. Rappelons que les critiques de la thèse selon laquelle il faudrait (re)valoriser le « féminin » avancent que la hiérarchie précédant la différence, promouvoir des qualités nées dans l'oppression revient à promouvoir l'oppression. Et même si cette promotion vise l'ensemble de la société et non seulement les femmes, comme ces dernières sont traditionnellement socialisées et sensibilisées à ces traits et ces attitudes, plutôt qu'à une véritable (re)valorisation, il faudra s'attendre à un vernis de reconnaissance confinant plus encore les femmes à leurs sphères traditionnelles. Michèle Le Dœuff développe un argument

---

[1] DORLIN E., « *Dark Care*. De la servitude à la sollicitude », *op. cit.*, p. 199.

[2] À noter que Joan Tronto emploie le terme « *outsider* » dans un sens presque opposé à celui qui était mobilisé par María Lugones et Elizabeth Spelman, puisque les *outsiders* sont ici les minoritaires, alors que dans le dialogue imaginé par les deux auteures, les minoritaires étaient doublement *insiders*. Cela tient au fait que Joan Tronto emploie ces termes pour désigner une position sociale dans le système (les *insiders* étant les privilégié·e·s, ceux et celles qui sont au centre, tandis que les *outsiders* sont marginalisé·e·s et exclu·e·s), alors que María Lugones et Elizabeth Spelman qualifie par ces termes des positions épistémiques : l'*insider* étant celui ou celle qui connaît une situation de l'intérieur, tandis que l'*outsider* ne la connaît que de l'extérieur. On pourrait faire l'hypothèse que la posture d'*outsider* social conduit donc à être un double *insider* épistémique : au regard de la situation des dominé·e·s comme de celle des dominant·e·s. Cela n'est pas étranger à la théorie du privilège épistémique des dominé·e·s (voir FRASCH D., « Sujets de connaissance dans les théories du *standpoint* », *op. cit.*).

similaire en considérant que si la différence féminine est véritablement pensée de façon « relationnelle », toute ambition de (re)valorisation la concernant est vouée à l'échec :

> Dans les cercles qui débattent de l'égalité entre femmes et hommes, on entend souvent défendre un point de vue que je trouve étrange : puisque les femmes font tel type de travail, sont associées à telle ou telle chose, sont tout de bon comme ceci ou cela ou ont tel type de talent plutôt que tel autre, *alors*, plutôt que de chercher les moyens de nous faire accéder à des fonctions traditionnellement remplies par les hommes, de casser les associations d'idées auxquelles nous sommes liées, de nous faire être autrement que nous sommes ou de nous demander d'acquérir d'autres talents, il vaut mieux chercher à valoriser ou revaloriser les activités, talents, manières d'êtres qui sont les nôtres. Comme si la valeur des femmes montait ou descendait en fonction de ce à quoi nous sommes associées, comme si la valeur de ces choses pouvait se décider par un acte de pure volonté et comme s'il n'était pas possible d'affirmer directement notre valeur. Ainsi, pour reprendre l'exemple des facultés intellectuelles, on entend parfois dire que, si l'on reconnaissait toute sa valeur à l'intuition ou à sa version moderne qu'on appelle l'empathie, alors on revaloriserait *ipso facto* les femmes. Et la même chose pour les tâches domestiques, le maternage, etc[1].

Deux arguments, qui sont liés, le second étant une certaine interprétation plus précise du premier, sont à distinguer ici. Le premier concerne l'appréhension « atomiste » des valeurs, qui fait de chaque « valeur » une entité isolée, qui oublie de la penser dans un « système » ; le second porte sur l'idéalisme (« un acte de pure volonté ») d'une certaine pensée de la (re)valorisation, qui ignore le lien entre valorisation idéelle et conditions concrètes d'existence. La première, traduite par l'idée que « la valeur des femmes mont[e] ou descen[d] en fonction de ce que à nous sommes associées », fait comme si les caractéristiques féminines (en l'occurrence, Michèle Le Dœuff analyse l'intuition) existaient en soi. Comme si l'intuition existait « avant toute théorie épistémologique », alors que « la constitution et distribution des modes de connaissance relève du choix d'un référentiel théorique[2] ». Ce qui signifie qu'il n'est pas possible de revaloriser un point de l'ensemble sans repenser l'ensemble :

> le projet de revaloriser l'intuition, en promettant que l'on revalorisera ainsi les femmes, est un projet sans point fixe et dont le terme de référence – l'intuition, à revaloriser – n'est pas indépendant d'une théorie globale de l'agencement des modes de connaissance[3].

Si l'on suit Michèle Le Dœuff, le système est premier, et il contient des valeurs et des contre-valeurs ; que X soit valeur ou contre-valeur tient à l'ensemble du système. Or les femmes seront associées aux contre-valeurs, quel que soit leur contenu. C'est en tant que X est une contre-valeur qu'il devient « féminin » et non l'inverse : « l'attribution des contre-valeurs aux

[1] LE DŒUFF M., *Le Sexe du savoir*, Paris, France, Flammarion, 1998, p. 42-43.
[2] *Ibid.*, p. 43.
[3] *Ibid.*

femmes est chose constante dans sa forme, même si le contenu précis varie *ad libitum*[1] ». Pour preuve, elle montre que lorsque l'intuition était considérée comme un accès privilégié aux idées et la raison une voie de seconde zone, la première était conçue comme masculine, et la seconde comme féminine, par les philosophes. En revanche, lorsque la pensée évolue et que le rapport s'inverse, l'intuition devient féminine.

Michèle Le Dœuff semble conclure de cette analyse que toute « (re)valorisation du féminin » est vaine, et qu'il faut bien plutôt, comme elle l'évoque dans l'extrait précédemment cité, « nous faire accéder à des fonctions traditionnellement remplies par les hommes », etc. Or on peut tout à fait adhérer à la perspective critique développée ci-dessus et ne pas suivre la conséquence prescriptive et pratique qui en découle. En effet – et nous reprenons ici en partie les arguments en faveur de l' « universalisme gynocentré » –, on pourrait tout à fait envisager que si l'ensemble systémique détermine la valeur, alors il faut le remettre en question en tant qu'ensemble. Que la (re)valorisation du féminin n'implique pas moins qu'une mise en question radicale du système dans son intégralité[2]. C'est précisément ce qu'avance Joan Tronto, qui considère que penser le *care* revient à se situer au « niveau le plus fondamental de transformation de nos idéaux politiques », à savoir « celui de nos hypothèses sur la nature humaine[3] ». Si (re)valoriser l'intuition comme accès à la connaissance implique de (re)penser le modèle épistémologique dans son intégralité, alors (re)valoriser le *care* comme pratique implique de (re)penser le modèle anthropologique dans son intégralité.

Une telle entreprise conduit à penser à nouveau frais l'universel et le minoritaire. Sur ce point, Joan Tronto revendique une véritable « révolution copernicienne » (ce sont nos termes) quant à ce que signifie être « minoritaire » ou « *outsider* ». La question des frontières, et avec elle, de l'exclusion, mérite d'être pensée à rebours de son traitement traditionnel. Elle revendique ainsi, à un « niveau métathéorique et politique », un « rejet des termes de la discussion établis par la logique de la situation de l'*outsider*[4] ». Autrement dit, cela revient à situer « la discussion en dehors d'un cadre où l'on se demande comment ceux qui sont

[1] *Ibid.*, p. 42.

[2] Pour un exemple de revendication de reconnnaissance identitaire dépolitisée car ne mettant pas en cause les structures qui produisent les « identités », voir l'analyse d'Abdellali Hajjat au sujet de certaines stratégies des luttes de l'immigration postcoloniale : HAJJAT A., « Les dilemmes de l'autonomie : assimilation, indigénisme et libération », « Luttes de l'immigration, luttes antiracistes », Université Paris 7, France, 2015.

[3] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 211-212.

[4] *Ibid.*, p. 49.

dépourvus doivent plaire aux puissants[1] ». Ce parti-pris manifeste une ambition radicale qui rompt avec une stratégie réformiste :

> Aussi longtemps que les femmes ont été dans cette attitude consistant à quémander du pouvoir à partir d'une position d'*outsider*, sans contester la légitimité de l'ordre social qui les plaçait à l'extérieur, aucune stratégie fructueuse d'inclusion n'a été possible[2].

Dans ce retournement, le (faux) dilemme entre égalité et différence se voit pulvérisé. Joan Tronto avance que l'existence de ce dilemme est dûe à des frontières théoriques, pratiques et institutionnelles qu'il s'agit alors de mettre en question[3].

Ce renversement, qui consiste à « voir le monde autrement » implique que (nous soulignons) « les *activités* qui légitiment l'accumulation du *pouvoir* chez les puissants soient moins valorisées et que celles qui pourraient légitimer un partage du pouvoir avec les *outsiders* soient mieux appréciées[4] ». Nous retrouvons ici l'analyse de Marilyn Frye au sujet de la combinaison fatale entre « responsabilité et impuissance » : celles et ceux qui tiennent tout un pan essentiel de notre monde sont privé·e·s de pouvoir. Tant dans la métaphore spatiale que dans la portée politique, nous retrouvons également les idées développées par Audre Lorde : l'émancipation ne consistera pas en l'appropriation des « outils du maître », qui laisseraient intacte sa « maison » : défaire le système implique d'autres outils. Le « véritable changement » suppose ainsi de « faire cause commune avec toutes les personnes manifestement en dehors du système[5] »; autrement dit, partir des *outsiders* et de la marge plutôt que de chercher à se rapprocher du centre, à devenir un *insider.*

Mais l'ambition n'est pas seulement politique et métathéorique, en réalité. Elle a une dimension – et c'est peut-être cela qui est premier – anthropologique. Les tâches assignées aux minoritaires (celles et ceux qui sont en situation de moindre pouvoir) ne concernent pas une minorité (un petit nombre d'individus). Les valeurs liées à ces tâches concernent en réalité tous les êtres humains, elles sont universelles[6]. L'invisibilité du *care* vient précisément

---

[1] *Ibid.*, p. 48.
[2] *Ibid.*, p. 231.
[3] Voir également les travaux déjà évoqués de Carole Pateman, qui montre également que le « dilemme Wollstonecraft » doit son existence à une certaine compréhension de la citoyenneté fondée sur un contrat social qui est aussi un contrat sexuel. Chez les contractualistes, c'est l'appartenance à la société civile qui définit les individus libres et égaux. Or celle-ci se voit réduite au *domaine public* : les femmes, qui sont considérées comme « hors » de ce domaine, se trouvent exclues de la citoyenneté (PATEMAN C., *Le Contrat sexuel*, *op. cit.*)
[4] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 49.
[5] LORDE A., *Sister outsider*, *op. cit.*, p. 121.
[6] S'il s'agit ici de défendre cette thèse paradoxale pour la question précise du *care*, une réflexion plus générale sur ce que la minorité (non pas quantitative, rappelons-le, mais comme situation de moindre pouvoir) dit de la condition humaine mériterait d'être développée. Michèle Le Dœuff reprend ainsi à Hannah Arendt une mise au point sur le statut des esclaves dans l'Antiquité : le fait les Anciens fassent témoigner les esclaves sous la torture

de son évidence, de son omniprésence – ce que Joan Tronto qualifie de « *background[ing]*[1] » – nous retrouvons là encore l'image de Marilyn Frye. Elle écrit ainsi : « le *care* est tellement "mis à l'arrière-plan" ["*backgrounded*"] intégralement […] que son rôle est difficilement visible[2] ». C'est ce qui permet à la théoricienne d'affirmer que le fait que celles et ceux qui assument le *care* estiment ce travail alors qu'il est dévalorisé socialement n'est pas un cas de « fausse conscience », mais qu'au contraire, elles et ils « comprennent correctement la valeur de ce qu'ils font[3] » (ce qui ne revient pas à nier la dévaluation et la dévalorisation sociales de ce travail). Le paradoxe est que l'éthique du *care* « liée à des conditions concrètes, au lieu d'être générale et abstraite », comme le rappelle Sandra Laugier, est d'une certaine façon universelle, car elle (nous soulignons)

> trouve sa meilleure expression, non pas sous la forme d'une théorie, mais sous celle d'une *activité* : le *care* comme *action* […] et comme *travail,* autant que comme attitude, comme perception et attention aux détails non perçus, ou plutôt présents sous nos yeux, mais non remarqués parce que trop proches, comme fil conducteur assurant l'*entretien* […] *d'un monde humain*[4].

C'est pour cela, que bien que l'ouvrage de Carol Gilligan soit susceptible d'être critiqué sous plusieurs aspects, il faut, avec Sandra Laugier, lui reconnaître au moins un mérite : « faire voir (faire voir ce qui est sous nos yeux, à nos pieds dit Wittgenstein ; ou encore, pour reprendre une expression de Foucault : faire voir le visible[5]) ». L'exclusion et la particularisation du *care* vont avec l'idée qu'il ne concerne que celles et ceux « inaptes à une pleine appartenance à la société[6] » : non seulement celles et ceux qui le prodiguent, mais également celles et ceux qui en seraient *manifestement* destinataires, les « dépendant·e·s ». Or il importe de reconnaître que « chacun de nous est non seulement celui qui s'occupe des autres d'une manière appropriée, mais aussi que nous sommes tous, à des degrés divers au

---

ne résulte pas d'une croyance selon laquelle un esclave serait incapable de dire la vérité dans d'autres conditions, (nous soulignons) « C'est faux, dit H.Arendt, les Anciens pensaient que personne n'est capable d'inventer un mensonge sous la torture, donc que personne ne dit à coup sûr la vérité, sauf dans ce cas. Mais la torture détruisant la liberté, il était impossible de l'appliquer à des citoyens libres, donc seuls les esclaves, etc. Autrement dit, mais c'est moi qui glose, ce qui est à expliquer ce n'est pas le traitement infligé à l'esclave, celui-ci correspondant au système général de croyances, mais la dérogation accordée aux hommes libres. Voilà une *révolution copernicienne*, dont on devrait toujours tenir compte au moins à titre de question quand on discute de situations duelles. Il est possible que, dans certains cas, *ce qui est explicité à propos des femmes corresponde à une condition humaine ordinaire, au standard voire à l'universel, tandis qu'une dérogation exceptionnelle est prévue, pour les hommes en général ou pour quelques-uns seulement.* » (LE DŒUFF M., *Le Sexe du savoir*, *op. cit.*, p. 111.)

[1] TRONTO J., *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*, New York, États-Unis, New York University Press, 2013, p. 139.

[2] *Ibid.*

[3] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 162.

[4] LAUGIER S., « L'éthique du *care* en trois subversions », *op. cit.*, p. 114.

[5] *Ibid.*, p. 118.

[6] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 13.

cours de notre vie, tout comme au quotidien, destinataires de l'attention des autres[1] » – cette reconnaissance implique une reconsidération anthropologique de la *dépendance*.

Ces remarques esquissent une première réponse à la critique de Michèle Le Dœuff quant à une appréhension « atomiste » des valeurs. Les valeurs font en effet système, et pour (re)valoriser le *care*, il importe d'interroger l'ensemble du système et ses fondements. Toutefois, et cela conduit à considérer la seconde critique formulée par Michèle Le Dœuff, il est difficile d'admettre que « la valeur de ces choses [peut] se décider par un acte de pure volonté ». En effet, si les valeurs minoritaires, « particularisées », le sont parce qu'elles sont les valeurs *des* minoritaires, elles ne peuvent changer de statut que si change celui des minoritiares. Une autre remarque de Michèle Le Dœuff semble aller dans ce sens, bien que ce soit peut-être malgré elle. Au sujet du clivage qui existait entre « différencialistes » (représenté·e·s dans ce passage par Luce Irigaray) et « universalistes » (représenté·e·s par Simone de Beauvoir) en France, à propos duquel les étudiantes étaient elles-mêmes divisées, elle fait l'hypothèse suivante :

> Le clivage apparu correspond, me semble-t-il, à deux issues possibles des études. Celles qui se sentent fortes et espèrent bien trouver un métier, une insertion dans le monde professionnel et une bonne indépendance matérielle préfèrent Simone de Beauvoir ; celles qui sont moins sûres de tout cela ont sans doute besoin qu'on leur parle en bien d'une destinée domestique qui sera peut-être la leur. C'est une préparation psychologique à ce que la crise de l'emploi qualifié fera peut-être d'elles. En tout cas, si une ou des femmes se chargent de ce genre de tâche, les hommes peuvent bien la leur laisser[2].

Ce que ce diagnostic de Michèle Le Dœuff laisse entrevoir, c'est qu'il y a bien un enjeu *matériel* à la revalorisation du *care*. Dans une perspective féministe, « revaloriser » le *care* de façon seulement symbolique est au mieux un vœu pieu, au pire contreproductif, puisque cela entérinerait l'assignation du travail domestique aux femmes. Si « les valeurs sont adéquates à l'organisation sociale[3] », celles-ci ne peuvent en effet être changées directement. Pour changer les valeurs, il faut changer les conditions qui déterminent l'ordre des valeurs. La conversion morale (tant au sens de « psychologie » que de norme) est seconde, c'est pourquoi Joan Tronto affirme que si (nous soulignons) « accorder de la valeur aux *activités* humaines du *care* transformera nos valeurs ». Or il importe de garder à l'esprit qu' « Une telle réévaluation est cependant un processus *politique* tout autant que moral[4] ».

---

[1] *Ibid.*, p. 15.
[2] LE DŒUFF M., *Le Sexe du savoir*, *op. cit.*, p. 120.
[3] DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 253.
[4] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 138.

Nous retrouvons ici les arguments développés précédemment au sujet du « point d'appui » depuis lequel agir. Il ne s'agit pas de déterminer un modèle « féminin » qui correspondrait à des traits susceptibles d'être rencontrés chez toutes les femmes – entreprise de toute façon impossible – modèle qu'on pourrait ensuite « promouvoir » comme une éthique « bonne pour tou·te·s ». Il s'agit en revanche de donner une place différente à certaines activités non reconnues, de procéder à une autre distribution du pouvoir et du travail de *care,* à une autre distribution *entre* pouvoir et travail de *care*. L'effectuation d'un tel travail est donc bien une situation depuis laquelle repenser l'organisation sociale, avec l'idée que cette transformation de l'organisation sera émancipatrice pour un grand nombre de femmes, qui sont les seules à être majoritairement concernées par les tâches de soin. Une telle démarche, *matérialiste*[1], invite donc à sortir de l'idéalisme qui consiste à simplement vouloir diffuser ou démocratiser *directement* des « valeurs ». Parce qu'elle revendique une conception du *care* non pas comme disposition mais comme pratique, Joan Tronto s'inscrit selon nous dans une démarche de ce type.

Au sujet du dilemme entre « émanciper les femmes par le travail salarié » et « émanciper les femmes en revalorisant le travail domestique », Nancy Fraser écrit :

> si les deux modèles sont utopiques […] aucun n'est assez utopique […] aucun ne demande aux hommes de changer. Aucun des deux modèles, en somme, ne réalise l'entièreté de ce que veulent les féministes. […] Jusqu'à présent, nous avons examiné, et n'avons pas trouvé à la hauteur, deux approches initialement plausibles : l'une cherchant à rendre les femmes davantage semblables aux hommes, l'autre laissant les hommes et les femmes à peu près inchangés tout en cherchant à supprimer le coût de la différence des femmes. Une troisième possibilité consiste à inciter les hommes à ressembler davantage aux femmes telles qu'elles sont aujourd'hui[2].

La troisième voie qu'elle envisage – celle du « modèle de pourvoyeur universel du *care* » dans lequel les hommes prennent part au travail de *care* – ne consiste pas à viser directement que les valeurs de *care* soient davantage reconnues, mais à ce que le travail domestique soit organisé autrement. Si elle ne précise pas les modalités de cette réorganisation, nous avançons que cela implique une mise en question de la frontière entre privé et public telle qu'elle est soutenue par les institutions, notamment éducatives.

---

[1] Pour l'ouverture d'un dialogue plus systématique entre les théories du *care* et la tradition marxiste/matérialiste voir le numéro récent des Cahiers du GRM « Travail immatériel et immesurable ? Perspectives féministes et nouvelles antinomies du capitalisme contemporain », en particulier l'éditorial : BOROTTO J., A. LOUTE, O. PETTENI, et S. WUSTEFELD, « Éditorial », *op. cit.*

[2] FRASER N., « Après le revenu familial. Exercice de réflexion postindustrielle », *Le féminisme en mouvements*, Paris, France, La Découverte, 2012, p. 184-185.

Il y a homologie entre, d'une part, le passage de l'échelle de la relation pédagogique à l'échelle de l'institution éducative que nous défendons et, d'autre part, le passage d'une éthique à une politique du *care* tel que le conçoit Joan Tronto. La focalisation sur une échelle de relation au détriment d'autres échelles traduit dans le domaine éducatif un biais plus général, que la théoricienne affirme par exemple déceler dans certaines éthiques du *care*. C'est notamment le cas chez Carol Gilligan, qui (nous soulignons) « conçoit l'éthique du *care* presque exclusivement en termes de relations *personnelles*, ignorant la possibilité que les relations puissent *s'étendre à des entités plus larges*[1] ».

Cette prise en compte de différentes échelles de relation participe du projet de mise en question de certaines frontières par Joan Tronto. Ces frontières, qui sont liées, sont au nombre de trois : celle qui existe entre morale et politique[2], celle du « point de vue moral » qui affirme que les jugements moraux doivent être formulés depuis un point de vue distant et désintéressé[3], mais également celle qui sépare vie publique et vie privée[4]. Cette analyse recoupe l'idée que la mise en question de l'opposition personnel/politique est mêlée à celle de la distinction privé/public. Tout le cheminement qui va d'une éthique du *care* à une politique du *care* peut être lu comme une légitimation croissante, dont l'achèvement est une forme de reconnaissance que « le personnel est politique ». Les premiers écrits de Carol Gilligan, en concevant une « éthique », visent la reconnaissance de la portée normative de certains raisonnements et comportements. D'une certaine façon, il s'agit déjà d'un travail sur « le personnel », puisque toute une expérience morale se voyait décrédibilisée au nom de son caractère « personnalisé » et donc « particulier » (opposé à l'universel, porté par le modèle de la justice). Prolonger ce geste en considérant que le *care* n'est pas « personnel » au sens où il ne regarde pas seulement les personnes *privées*, mais bien politique, en tant qu'il implique la distribution et la prise en charge collective d'un travail, est une étape supplémentaire que franchit Joan Tronto.

C'est parce que l'éducation est à la jonction de l'individuel et du social, et qu'elle ne se laisse pas réduire à l'un ou à l'autre, qu'elle est un lieu clef pour apprécier l'ordre de la transformation, en particulier la façon dont les différentes échelles de relations peuvent se déterminer les unes les autres. Par l'attention portée à la *reproduction* comme phénomène social fortement marqué par les logiques de rapports sociaux de sexe, et à son institution

[1] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 137.
[2] *Ibid.*, p. 33.
[3] *Ibid.*, p. 36.
[4] *Ibid.*, p. 37.

fondamentale, à savoir la Famille, le *radical feminism,* tout comme les théories du *care,* permettent de penser la forme déterminante de l'éducation (ses institutions) et par extension, sa forme déterminée (ses relations interindividuelles). L'institution familiale est marquée par des rapports sociaux macro qu'elle instancie de façon spécifique, et elle est elle-même une matrice dans le développement des individus. Mais les fonctions *de* et *dans* la Famille ne prennent sens qu'eu égard à d'autres institutions, au premier rang desquelles l'École. Ainsi, considérer l'éducation comme relation implique de ne pas en rester à une relation interindividuelle (telle que la relation pédagogique ou la relation mère-enfant) pour penser les institutions, mais également à considérer les rapports qui existent *entre* les institutions. L'étude de l'éducation comme genèse et croissance relationnelles conduit à articuler ces différents réseaux de relations, et plus fondamentalement encore, elle invite à une reconception anthropologique.

C'est la raison pour laquelle la mise en question des frontières morale/politique et privé/public ne peut se réduire à un travail pédagogique. On ne peut ignorer que *l'École elle-même, comme institution, joue un rôle dans ces séparations ; et ce, en particulier, dans la façon dont elle s'articule avec une autre institution : la Famille*[1]. À partir de l'éducation comme question spécifique, il s'agit donc de penser une politique du *care*. Cela implique d'appréhender la Famille et l'École comme institutions éducatives, pour déterminer comment, en tant que telles, elles participent de la division privé/public.

Pour penser cette articulation entre *care* et éducation, nous considérons donc qu'il importe de passer d'une *éthique* à une *politique*, d'un *idéalisme* à un *matérialisme*, des *dispositions* aux *pratiques,* et des relations *interindividuelles* aux relations *institutionnelles.*

[1] À plusieurs reprises ont été précédemment évoquées des pistes quant à la transformation de l'institution familiale : son abolition, par Madeleine Pelletier ; sa réforme couplée à la création de l'École maternelle, par Pauline Kergomard ; les expériences de vie en communauté des militant·e·s féministes des années 1970, qui semblaient confirmer que la tension entre droits des femmes et droits des enfants pouvait se résoudre par une transformation de l'institution familiale, oppressive pour les femmes comme pour les enfants dans sa forme traditionnelle…

I. L'institution familiale, cadre d'une pratique sociale de *care*

En définissant l'éducation comme un type de relation, nous avons précisé que celle-ci ne pouvait être considérée comme une seule relation dyadique, mais qu'elle devait être appréhendée dans ses institutions. Cette distribution en institutions dit quelque chose du découpage entre privé et public : toute une dimension de l'éducation semble constituer ce « *background* » que la démarche féministe cherche à dévoiler. Un phénomène de distribution genrée – et institutionnalisée – de l'éducation ferait disparaître une partie du travail éducatif comme travail et comme éducation.

Le premier objectif de cette section est de chercher à décrire cette part de l'éducation qui semble niée voire méprisée, notamment dans ce qu'elle a de « féminin ». Cette description dévoile qu'elle est un exemple de *care*. Deuxièmement, il s'agit de déterminer ce qu'elle « doit » à la Famille, c'est-à-dire en quoi son ancrage dans l'institution familiale est déterminant[1]. Troisièmement, nous cherchons à évaluer ce que signifierait « (re)valoriser » cette éducation. L'idée selon laquelle il faudrait que l'École donne une place à cette façon d'éduquer jugée « féminine », à cette « voix » considérée comme « maternelle », est tout à fait proche de ce que revendiquent les éthiques du *care*. Or nous souhaitons montrer que ces deux perspectives – éthiques du *care* et pédagogies « maternantes » ou « féminines » – tombent sous le coup d'une même critique : elles tendent à oublier que l'éducation « maternelle », pour l'une, et le *care*, pour l'autre, sont avant tout des *pratiques sociales*. En tant que telles, ces pratiques ne peuvent donc être simplement « exportées » et « décontextualisées ». L'éthique du *care*, comme les pédagogies « féminines », exemplifient ainsi un même paradoxe, considérant une pratique sociale comme une simple disposition morale : toutes prônent une généralisation de dispositions sans transformer les conditions. Selon nous, une telle dissociation est impossible. Nous procéderons à cette démonstration en analysant la constitution des relations individuelles, en tant qu'elles sont déterminées par les formes institutionnelles – au premier rang desquelles celle de la Famille – instanciant elles-mêmes des rapports sociaux. En retour, nous affirmons qu'une refonte à l'échelle de la forme institutionnelle a des implications éthiques, comme le montre l'exemple de l'*othermothering* et de ses relations éducatives.

[1] Certaines auteures mobilisées ici abordent la Famille en présupposant de façon plus ou moins explicite un modèle nucléaire avec un père et une mère. Nous relativisons ces analyses comme renvoyant à une certaine forme familiale, tout comme le profil « féminin » et/ou maternel auquel elles l'associent. Quoiqu'il en soit, ce n'est pas pour leur description d'*un* féminin ou d'*une* Famille que nous mobilisons ces textes. Il s'agit bien plutôt de retenir ce qu'ils ont à exposer au sujet du travail éducatif familial comme exemplification du *care*.

1. Pédagogie « maternante » et éthique du *care* : un même paradoxe

Si l'on résume ce qui fonde les positions féministes « différencialistes » en éducation, l'idée est que l'éducation traditionnelle, pensée et élaborée de façon androcentrée – du fait, par exemple, de l'accent qui est mis sur la compétition et la transmission autoritaire – mettrait en difficulté les filles[1], à qui elle ne convient pas. De là, naît une nécessité de rendre cette éducation « adaptée aux filles » [*girl-friendly*[2]] ou « centrée sur les filles » [*girl-centered*[3]] en développant une pédagogie, des programmes et un environnement qui s'inspirent des façons de (sa)voir « féminines » ou « maternelles », tels que la douceur ou l'échange. Ces écrits proposant d'autres pratiques éducatives se fondent sur un ensemble de travaux qui cherchent à montrer qu'il existe une *psychologie* spécifique aux femmes/filles, à l'origine d'une façon propre de connaître et d'agir. En identifiant des façons d'être « féminines », ces travaux suggèrent que d'autres formes d'éducation, qui seraient « "naturelles" pour les femmes[4] » leur permettraient de s'épanouir davantage. La volonté d'introduire certaines « façons de faire » dans l'École peut être lue comme celle d'une duplication dans la sphère scolaire de certaines « façons » d'éduquer traditionnellement propres à la sphère familiale et majoritairement assumées par les mères.

Parmi les ouvrages qui cherchent à cerner, avec l'éducation en ligne de mire, une psychologie dite féminine, le livre *Women's Ways of Knowing*, paru en 1986 et écrit par Mary Field Belenky, Blythe McVicker Clinchy, Nancy Rule Goldberger et Jill Mattuck Tarule, est une référence[5]. Il constitue un repère pour bon nombre de féministes, y compris des épistémologues qui ne peuvent être caractérisées comme « différencialistes », telles qu'Evelyn Fox Keller et Sandra Harding. Partant du constat qu'en dépit des luttes féministes de la deuxième vague, les femmes se sentent encore souvent réduites au silence dans leur famille et leurs écoles, les auteures décident dans les années 1970 d'explorer ce ressenti. Elles mènent alors une centaine d'entretiens[6]. Ces derniers leur permettent d'élaborer une typologie

---

[1] Une telle affirmation semble contredite par les enquêtes françaises sur la plus grande réussite scolaire des filles, qui tendent au contraire à montrer que l'*habitus* féminin est plus en accord avec les attentes de l'École, comme nous l'évoquions dans la partie précédente (*supra*, p.193). Les filles seraient en effet « scolaires », voire « formatées » à être « bonnes élèves » (BAUDELOT C. et R. ESTABLET, *Allez les filles !*, *op. cit.*) Toutefois, ces enquêtes montrent bien que lorsqu'il s'agit de choisir une orientation ou de réussir dans un environnement compétitif, la « docilité » des filles tend à les desservir.

[2] KENWAY J. et H. MODRA, « Feminist Pedagogy and Emancipatory Possibilities », *op. cit.*, p. 142.

[3] *Ibid.*

[4] MANICOM A., « Feminist pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics », *op. cit.*, p. 375.

[5] BELENKY M.F., B.M. CLINCHY, N.R. GOLDBERGER, et J.M. TARULE, *Women's Ways of Knowing: the Development of Self, Voice, and Mind*, New York, États-Unis, Basic Books, 1997.

[6] Pour être exacte, elles mènent 135 entretiens (p.xix) et leur panel est varié : « des femmes ordinaires menant des vies ordinaires. Nos enquêtées étaient des femmes américaines rurales et urbaines d'âges, de classes,

sur les façons de savoir [*ways of knowing*] des femmes ; elles dégagent, dans la première partie de l'ouvrage, cinq grands profils qui renvoient à cinq façons de voir la réalité, de tirer des conclusions sur la vérité et sur la connaissance, et sur le rapport à l'autorité. Elles soulignent, dans la seconde partie de l'ouvrage, que la façon dont les femmes se perçoivent et la façon dont elles connaissent sont liées, et cherchent à montrer en particulier comment les deux institutions dédiées au développement humain – la Famille et l'École – peuvent promouvoir ou entraver leur croissance.

Les auteures soulignent que leur démarche était loin d'aller de soi dans le cadre des recherches en psychologie de l'époque ; comme l'avait montré Carol Gilligan dès 1977[1], l'utilisation de l'expérience masculine pour définir l'expérience humaine était en effet la norme – ce biais masculin s'expliquant notamment par le fait que la présence des femmes, y compris dans les populations sur lesquelles portaient les recherches en psychologie, restait relativement rare. Peu d'attention était accordée aux façons d'apprendre et de connaître « spécifiques, ou du moins communes, aux femmes[2] ». De plus, elles relèvent que la progression des femmes dans l'Université avait plutôt correspondu à des travaux cherchant à chasser les croyances en une polarisation sexuée de l'intelligence et de la personnalité, la démonstration de l'intelligence des femmes passant alors par une minimisation des différences. Puis, certains écrits, en particulier ceux de Carol Gilligan, ont changé la donne. Les féministes ont alors amorcé une entreprise difficile, celle qui consiste à « exprimer les valeurs du monde féminin et à transformer les disciplines de façon à inclure la voix[3] de la

---

d'arrières-plans ethniques et d'histoires éducatives différents » (*Ibid.*, p. 4.).

[1] GILLIGAN C., « In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and of Morality », *Harvard Educational Review*, 1977, nº 47, p. 481-517.

[2] BELENKY M.F., B.M. CLINCHY, N.R. GOLDBERGER, et J.M. TARULE, *Women's Ways of Knowing*, *op. cit.*, p. 6.

[3] La notion de « voix » – terme choisi par Carol Gilligan dans le titre de son article de 1977 et conservé pour le titre de son ouvrage fondateur de 1982 – occupe une place centrale dans *Women's Ways of Knowing*. Les auteures insistent sur le fait que, dans leur recherche, la « voix » n'est pas seulement une métaphore pour désigner le « point de vue ». En effet, elles ont très tôt noté que le champ lexical de la parole revenait continuellement dans les entretiens et que la notion de « voix » méritait d'être conservée dans toute son épaisseur. Le fait que la métaphore visuelle soit très présente dans les représentations classiques de la connaissance – ce qui va souvent avec un modèle épistémologique représentationnaliste et réaliste – s'accompagne de l'idée que la *distance* est une valeur épistémique. Or l'oreille, pour sentir, doit être relativement proche, contrairement à l'œil. Mieux : les images et méthodes associant le fait d'être aveugle à l'objectivité (l'allégorie de la justice les yeux bandés, le voile d'ignorance de John Rawls, les études en double aveugle) sont courantes, ce qui implique la valorisation d'une absence totale de contact perceptif. À l'opposé, le sens qu'est l'ouïe renvoie à l'interaction du dialogue (il faut parler et écouter). Notons ainsi que le fait d'écouter réellement la façon dont les personnes interrogées décrivent leur cheminement moral (et non simplement de classer d'emblée ces réponses dans un modèle préétabli) est une méthode revendiquée par Carol Gilligan, méthode qui, parce qu'elle prend au sérieux la parole des enquêté·e·s, relativise la rupture épistémologique.

femme [*the woman's voice*], tout en continuant à faire pression pour que les femmes aient le droit de participer comme égales à un monde masculin[1] ».

Sur les cinq profils[2] – ou « façons de savoir » – décrits par les chercheuses, le dernier est considéré comme devant être un modèle pour l'École et les sciences. Il s'agit de ce qu'elles nomment la « connaissance construite ». Ce profil *intègre* différentes voix, il fait la synthèse entre la connaissance « personnellement importante » et celle « apprise des autres[3] ». Cette perspective tolère les contradictions en abandonnant le « ou » exclusif. La recherche de la complétude suppose d'accepter de vivre avec le conflit, nécessaire pour ne pas nier certains aspects du « soi » : « ces femmes veulent embrasser toutes les parties du soi dans un sens suprême du tout – fille [*daughter*], amie, mère, amante, *nurturer*, penseuse, artiste, militante[4] ». Ces femmes ont la conviction que la connaissance est construite et que le sujet connaissant fait partie intégrante de ce qui est connu ; de là l'idée que cette connaissance dépend fortement du contexte – ce qui se manifeste également dans la *dimension pratique* : « que faire dans *cette situation* ? » Elles considèrent qu'un véritable échange [*real talk*[5]] implique d'écouter, et qu'il est donc distinct de la parole descendante didactique. On ne doit pas choisir entre parler et écouter, la conversation étant « un accord mutuellement partagé qu'ensemble vous êtes en train de créer le cadre optimal pour que des idées non encore mûres, ou émergentes, croissent[6] ».

Il importe de souligner ce que ce profil, tant valorisé par les auteures, « doit » à la Famille. La seconde partie de leur ouvrage aborde ainsi la *genèse* des différents profils en mettant l'accent sur le *contexte familial et scolaire* dans lequel ces femmes ont grandi. Elles constatent que les histoires de famille sont très proches lorsque les enquêtées appartiennent à un même profil épistémique[7]. Elles construisent, à partir de ce constat, une typologie des

---

[1] BELENKY M.F., B.M. CLINCHY, N.R. GOLDBERGER, et J.M. TARULE, *Women's Ways of Knowing*, *op. cit.*, p. 6.
[2] Les cinq profils retenus par les chercheuses sont : 1) le silence (être sans esprit, sans voix, sujette à la soumission à l'autorité extérieure) ; 2) la connaissance reçue (qui consiste à écouter les voix des autres, être capable de recevoir et de reproduire la connaissance, mais incapable de la créer) ; 3) La connaissance subjective (la voix intérieure, la quête du soi, qui consiste à appréhender la connaissance comme quelque chose de personnel, de privé, de subjectif ou d'intuitionné) ; 4) La connaissance procédurale (la voix de la raison, où la connaissance est à la fois séparée et connectée, puisqu'il s'agit d'apprendre et d'appliquer des procédures objectives pour obtenir et communiquer la connaissance) ; 5) La connaissance construite : elle est vue comme contextuelle et l'expérience est appréhendée comme créatrice de connaissance.
[3] BELENKY M.F., B.M. CLINCHY, N.R. GOLDBERGER, et J.M. TARULE, *Women's Ways of Knowing*, *op. cit.*, p. 134.
[4] *Ibid.*, p. 137.
[5] *Ibid.*, p. 144.
[6] *Ibid.*
[7] Elles notent que rares sont celles qui ont été capables, grâce aux ami·e·s, à l'école, etc. de « dépasser […] l'atmosphère épistémologique dépeinte dans leur histoire familiale » *Ibid.*, p. 155.

familles qui correspondent aux styles épistémiques des femmes recensés dans la première partie : quel type de famille correspond à telle ou telle façon de connaître des femmes ?

Au vu des histoires familiales racontées par les enquêtées, l'aspect le plus déterminant dans la construction du profil épistémique semble être les « politiques de la parole[1] » [*politics of talk*] au sein des familles[2]. Elles définissent ces politiques comme « ces formes de discours qu'une famille permet et encourage et ceux qu'elle minimise ou interdit[3] ». Les règles sur la prise de parole, les habitudes d'écoute, le fait que les parent·e·s apprennent *à* mais qu'ils apprennent également *de* leurs enfants, la façon dont les questions sont posées, la place accordée aux sentiments et à l'intimité par rapport à l'intellectualisme impersonnel, la possibilité et la fréquence des débats… Tous ces éléments permettent d'établir différentes politiques de parole. Elles affirment en particulier que la relation avec la mère s'est avérée déterminante[4]. Il semble donc que ces femmes aient bénéficié d'une certaine « politique de la parole » dans leur famille, et en particulier avec leurs mères, et qu'elles soient également susceptibles de la reproduire[5].

À partir de ce qu'elles ont pu observer dans ces familles, Mary Belenky, Blythe Clinchy, Nancy Goldberger et Jill Tarule *invitent à valoriser cette voix pour tou·te·s*. L'étude de la « psychologie féminine » ne les conduit pas à des conclusions différencialistes (nous soulignons) :

> Les femmes posent davantage de questions que les hommes, *elles écoutent les autres*, et elles s'abstiennent de revendiquer [*refrain from speaking out*] – cela a longtemps été considéré comme le signe de leur impuissance, de leur assujettissement et de leur inadaptation. Lorsque la parole des femmes est évaluée à l'aune des standards établis à partir du comportement des hommes, elle est vue comme indécise, vacillante et diminuée[6].
>
> Le mode de discours [*pattern of discourse*] que les femmes ont développé, toutefois, *serait mieux compris en étant considéré comme une réponse appropriée au travail des femmes*. *Le soin [care] des enfants*, ou la pratique maternelle, engendre la pensée maternelle et des façons

[1] On note à nouveau ici l'importance de la « voix ».
[2] Ce lien fait entre type d'autorité familiale et autonomie intellectuelle des enfants est confirmé dans les enquêtes sociologiques françaises récentes, voir notamment LE PAPE M.-C. et A. VAN ZANTEN, « Les pratiques éducatives des familles », M. DURU-BELLAT et A. VAN ZANTEN (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2009, p. 190.
[3] BELENKY M.F., B.M. CLINCHY, N.R. GOLDBERGER, et J.M. TARULE, *Women's Ways of Knowing*, *op. cit.*, p. 156.
[4] Quelques traits d'histoire familiale des femmes du profil « connaissance construite » : la mère a une voix ; elle est capable de dire les sentiments comme de dire le rationnel ; les filles entretiennent un rapport étroit avec elle, ; les pères sont ou deviennent plus tolérants et compréhensifs ; les métaphores du réseau, du tissu, des toiles, sont fréquentes pour les définir.
[5] Les chercheuses n'opèrent pas de comparaison avec les hommes élevés dans les mêmes familles.
[6] Elles renvoient ici à la référence suivante : LAKOFF R., *Language and Woman's Place*, Chicago, États-Unis, University of Chicago Press, 1975.

> particulières de se rapporter au monde[1]. Tout locuteur apprécie les auditeurs qui mettront en sourdine leur propre voix et poseront les bonnes questions. […]
>
> Beaucoup de mères s'entretiennent avec leurs enfants, plutôt que de leur faire la leçon, peut-être parce qu'elles *sont sincèrement fascinées* par les pensées et les sentiments de l'enfant et qu'elles apprécient de le ou la faire parler. Par ailleurs, les mères sentent peut-être intuitivement qu'amener l'enfant à exprimer ses idées l'aide à préciser et à développer ses émotions et ses pensées. […] Le fait de poser des questions, comme nous l'avons vu, est au centre de la pratique maternelle dans sa forme la plus élaborée. Le fait de poser des questions est au cœur de *la connaissance connectée* [*connected knowing*]. Nous affirmons que la façon de discuter [*mode of talk*] des femmes, au lieu d'être dénigrée, devrait devenir un modèle pour tou·te·s celles et ceux qui cherchent à promouvoir le développement humain[2].

D'après cette description, c'est, plus largement, une « façon d'élever » (qui dépasse les « politiques de la parole ») qui est en jeu dans ce « développement ». Autrement dit, c'est un ensemble de *soins,* qui permettent *l'entretien et la croissance*, qui semble faire l'objet d'une « promotion » par les auteures de *Women's Ways of Knowing*. Nous pouvons ainsi retrouver dans cet extrait les trois grandes définitions du *care* (qui recoupent trois façons de traduire le terme en français, si l'on suit Marie Garrau[3]) :

- la sollicitude : l'accent est mis sur la dimension affective, le *care* apparaît comme une disposition éthique (*to care for*) ;
- l'attention : l'accent est mis sur la dimension cognitive et perceptive (*to care about*) ;
- le soin : l'accent est mis sur la dimension pratique (*to take care of*).

Les auteures invitent à « faire sortir » cette « voix » de la Famille, en particulier pour lui ménager une place dans l'École[4]. Cette ambition est décrite dans le chapitre « Connected Teaching », qui contient un ensemble de suggestions pédagogiques. Il s'ouvre sur une citation de Nel Noddings : « il est temps pour la voix de la mère d'être entendue dans l'éducation[5] ». Il semble ainsi pertinent de rapprocher cette démarche d'une éthique du *care* ; elle semble en effet constituer, sur la question précise de l'éducation, la même démarche de valorisation d'une « voix » qui exprime la sollicitude, l'attention et la connexion.

---

[1] Elles indiquent ici RUDDICK S., « Maternal Thinking », *Feminist Studies*, 1980, nº 6, p. 70-96.

[2] BELENKY M.F., B.M. CLINCHY, N.R. GOLDBERGER, et J.M. TARULE, *Women's Ways of Knowing*, *op. cit.*, p. 188-189.

[3] GARRAU M., *L'importance de la vulnérabilité. Essai sur la signification et les implications de la catégorie de vulnérabilité dans la philosophie morale et politique contemporaine*, *op. cit.*, p. 229-230.

[4] BELENKY M.F., B.M. CLINCHY, N.R. GOLDBERGER, et J.M. TARULE, *Women's Ways of Knowing*, *op. cit.*, p. 214.

[5] *Ibid.*

Or, on ne peut ignorer que cette « façon d'élever » est attachée à une *fonction* qui s'ancre elle-même dans une *institution*. Elle constitue *une pratique sociale,* c'est-à-dire *une pratique ancrée dans un contexte social structurel stable.* L'« influence réciproque de l'expérience et de la pensée[1] », pour reprendre les termes de Carol Gilligan, doit être conçue comme l'imbrication entre des valeurs/traits moraux et des pratiques sociales qui reflètent un contexte. Ainsi, lorsque Sara Ruddick pose les fondements de ce qu'elle qualifie de « pensée maternelle » [*maternal thinking*[2]], elle affirme que pour ce faire, elle mobilise des concepts qui se sont développés au sein de théories qui considèrent que (nous soulignons) « toute pensée *émerge* de la *pratique sociale*[3] ».

Les modalités de ces relations ne relèveraient donc pas seulement de décisions éthiques, mais d'un cadre institutionnel déterminant. Faire entendre « la voix de la mère » ailleurs que dans la Famille, soit la « déboîter[4] » de cette institution, impliquerait de mettre en question l'organisation sociale qui fait qu'elle (n')est (que) celle de la « mère », entendue comme une fonction. C'est bien une *pratique* maternelle qui est visée, telle qu'elle existe au sein de *la Famille* comme lieu principal et initial d'entretien et de croissance, de soins et de maintien, d'éducation et de conservation, bref, de « reproduction » au sens large. Cette voix est donc bien une « éthique hétérodoxe », mais elle est d'abord et avant tout « suscitée par le travail quotidien effectué traditionnellement par les femmes dans le domaine privé », et elle « renvoie à une myriade de gestes ayant trait au soin, à la compréhension et au souci des autres[5] ».

Cela apparaît d'autant plus clairement, par contraste, lorsque les auteures dépeignent les expériences[6] des enquêtées au sein des institutions scolaires et universitaires, dans le chapitre « Toward an Education for Women ». Ces institutions fonctionnent davantage sur le mode

---

[1] GILLIGAN C., *Une voix différente. Pour une éthique du care*, *op. cit.*, p. 12-13.

[2] Le fait que la notion soit *maternal thinking* et non *maternal thought* semble dénoter un accent mis sur la dimension temporelle, processuelle et pratique de cette pensée. C'est la raison pour laquelle « *thinking* » est souvent traduit par « opinion », dans le sens où l'opinion est davantage rattachée aux conditions pratiques et concrètes d'existence, et qu'elle reflète donc un intérêt.

[3] RUDDICK S., « Maternal Thinking », J. TREBILCOT (dir.), *Mothering. Essays in Feminist Theory*, Totowa, États-Unis, Rowman & Allanheld, 1983, p. 214.

[4] Expression utilisée par Fabienne Brugère : « Est-il possible de déboîter la sollicitude de la complémentarité pour la faire entrer dans une éthique ? » (BRUGERE F., *Le Sexe de la sollicitude*, Lormont, France, Éditions Le Bord de l'eau, 2014, p. 88.)

[5] DORLIN E., « *Dark Care*. De la servitude à la sollicitude », *op. cit.*, p. 117.

[6] Elles avaient tendance à « dérober aux étudiantes le soutien dont la plupart d'entre elles avaient besoin pour s'émanciper [*break free*] » (Nel Noddings, citée dans BELENKY M.F., B.M. CLINCHY, N.R. GOLDBERGER, et J.M. TARULE, *Women's Ways of Knowing*, *op. cit.*, p. 213.).

impersonnel de la bureaucratie (et non selon la « *housewifery*[1] »). Leur « style », assez directif, fondé sur la compétition, et favorisant l'uniformisation, est adapté à leur fonction au sein de la société (en particulier dans leur rapport au marché du travail).

Vouloir faire entendre « la voix de la mère » – pour reprendre l'expression de Nel Noddings – hors de la Famille, sans mettre en question la Famille comme institution semble donc bien relever d'un paradoxe. La distinction heuristique entre « dispositions » et « conditions » est comprise comme une distinction « en fait ». Par là, la disposition de la « voix de la mère » ou celle du *care* sont considérées comme « transférables » à d'autres contextes sans bouleversement dans les conditions. Ce paradoxe semble également à l'œuvre dans une certaine conception du *care,* celle d'une *éthique sans politique*, celle qui consiste à « affirmer que la vie se trouverait améliorée si on laissait les femmes affirmer davantage leur moralité dans la vie publique[2] », stratégie vouée à l'échec d'après Joan Tronto.

Situer l'analyse à l'échelle des institutions permet de ne pas disjoindre le psychologique et le social ou de réduire l'un à l'autre, mais véritablement de penser leur articulation. Elle permet de « situer la morale de manière concrète, c'est-à-dire pour les acteurs particuliers d'une société particulière[3] ». C'est par exemple ce que défend Nicole Mosconi dans son analyse de la genèse du « rapport au savoir[4] » au sein de la Famille. Son approche ne correspond ni à un modèle « intrapsychique » ou « monadique[5] », ni à une démarche qui conçoit l'individu comme étant *directement marqué* par des déterminismes socio-politiques macro. On échappe aux écueils de ces deux approches – le fait de sous-estimer l'importance des processus inter-relationnels pour la première, et le décalage entre l'échelle individuelle et l'échelle sociale de la seconde – *en analysant les institutions.* L'étude de la Famille est alors tout à fait cruciale : elle est « le premier milieu où interviennent ces processus interrelationnels si déterminants », c'est pourquoi l'étude du milieu familial renseigne grandement sur « la manière dont les individus constituent leur "rapport au savoir[6]" ». Mais, précise-t-elle (nous soulignons),

---

[1] *Ibid.*
[2] TRONTO J., « Au-delà d'une différence de genre. Vers une théorie du *care* », *op. cit.*, p. 61.
[3] *Ibid.*, p. 63.
[4] La notion de « rapport au savoir » si l'on reprend la définition de Jacky Beillerot, l'un de ses théoricien·ne·s, désigne « "un processus créateur de savoir" par un sujet qui se fait "auteur" en travaillant et en intégrant les savoirs disponibles de son temps en vue de sentir, d'agir et de penser. » Cité par MOSCONI N., « Famille et construction du rapport au savoir », J. BEILLEROT, C. BLANCHARD-LAVILLE et N. MOSCONI (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, France, L'Harmattan, 1996, p. 99.
[5] Caractérisation qu'elle emprunte à André Ruffiot, *Ibid.*, p. 100.
[6] *Ibid.*, p. 101.

étudier la constitution du rapport au savoir dans le cadre familial ne permet pas seulement de la comprendre comme *processus individuel* et *inter-personnel*, mais aussi comme *processus social*. En effet, la famille, siège de processus interpersonnels, est aussi sous l'influence de facteurs macrosociologiques, économiques, culturels et idéologiques. La considération du milieu familial permet de rendre compte de ces déterminants sociaux dont les analyses sociologiques soulignent l'importance dans la constitution du rapport au savoir des individus.

Souvent les tentatives pour mettre en évidence les effets des déterminismes socio-politiques sur le rapport au savoir des individus donnent une impression d'artifice. Il y a une sorte de décalage entre les phénomènes macro-sociologiques, avec les concepts qui en rendent compte, et les processus individuels avec lesquels on tente de les mettre en relation. *C'est que les grandes forces sociales n'agissent jamais directement sur les individus mais toujours au travers de collectifs, groupes ou institutions dont l'individu fait partie*.

Or, la famille est précisément le premier de ces groupes auxquels l'individu appartient et c'est d'abord par elle que la société exerce son influence sur lui. Elle est donc la *première médiation* nécessaire pour rendre compte de *cette influence de la société sur la manière dont l'individu constitue son rapport au savoir* au long de son enfance, de son adolescence et même de l'âge adulte[1].

La Famille est donc, ajoute-t-elle, au croisement de trois niveaux de processus : le niveau inter-personnel, le niveau groupal et le niveau socioculturel.

La Famille est une « institution moralement déterminante […] et politiquement déterminée[2] ». Sa forme spécifique, d'une part, est modelée par les rapports sociaux et, d'autre part, modèle les relations interindividuelles. C'est la raison pour laquelle la valorisation d'un certain type de relation interindividuelle « inspiré » par un type de relation familiale ne peut faire *seulement* l'objet d'une éthique. Il est bien évident que ces façons de « prendre soin » existent *déjà* hors de la Famille – or, leur « projection » hors de la sphère domestique s'accompagne de la *même* division sexuée du travail qui existe dans cette sphère[3], et non de l'assimilation par *tou·te·s* de la disposition au soin[4], ce qui est précisément visé par une éthique du *care*. Comme l'écrit Elsa Dorlin (nous soulignons),

La concentration massive des femmes dans les métiers du service et du soin apparaît comme la

[1] *Ibid.*, p. 103.

[2] GAUTIER C., « *Care* et justice au sein de la famille. À propos de la critique libérale de S.M. Okin », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 157.

[3] Les enquêtes visant à quantifier la répartition des temps sociaux selon le sexe nous indiquent que le partage du temps domestique est encore largement inégal. Ainsi, en France, le temps domestique quotidien (ménage, cuisine, linge, courses, soins aux enfants et adultes, bricolage, jardinage, soins aux animaux) est de 3h26 pour les femmes contre 2h pour les hommes. Si on ne prend en compte que ménage, cuisine, linge, courses, soins aux enfants et adultes, on a 3h01 pour les femmes contre 1h36 pour les hommes, soit pratiquement la moitié (Source : INSEE, *INSEE - Enquête « Emploi du temps » 2009-2010*, 2010.)

[4] Ce qu'on retrouve, à l'échelle mondiale, dans le « paradoxe de la nounou » des pays du Sud employée dans les pays du Nord, décrit par Caroline Ibos : « les femmes sont désormais suffisamment affranchies pour faire comme les hommes et partir seules travailler au bout du monde, si ce n'est que les emplois qu'elles y trouvent les rabattent sur la conception sexiste et patriarcale de la femme comme naturellement (liée au monde) domestique. » (IBOS C., *Qui gardera nos enfants ?*, *op. cit.*, p. 195.)

> *projection* dans la sphère publique de la *division* sexuelle du travail domestique : tout se passe comme si les femmes effectuaient les mêmes tâches au travail ou à la maison, où elles restent largement en charge des tâches domestiques[1].

Si beaucoup de femmes assument des charges/ se voient assigner des charges hors de la Famille qui sont indirectement liées à ce qu'on attend d'elles dans l'espace domestique, cela montre bien qu'il n'est pas possible de « déboîter » cette éthique de son institution séminale sans remettre en question l'institution elle-même. La diffusion « quantitative » et égalitaire d'une « voix » (le fait que tou·te·s soient capables de prendre soin) ne peut avoir lieu sans une redéfinition « qualitative » du découpage de l'espace social. On peut lire de cette manière le souhait formulé par Madeleine Grumet, auteure qui affirme prendre le relais de *Women's Ways of Kowing* dans son ouvrage *Bitter Milk. Women and Teaching*, paru en 1988. Il faudrait selon elle donner à la reproduction, dans toutes ses dimensions, sa « juste » place dans l'espace social : « Je veux défendre l'idée que *ce qui est le plus fondamental dans nos vies comme hommes et femmes partageant un moment sur cette planète est le processus et l'expérience de notre reproduction*[2] ». Elle avance, par exemple, que le terme « reproduction » est central en sociologie, en particulier en sociologie de l'éducation, mais qu'on oublie « d'où il vient », quel est son *foyer* :

> Si notre compréhension de l'éducation repose sur notre compréhension de la reproduction sociale, alors la reproduction sociale elle-même repose sur notre compréhension de la reproduction, un projet qui informe nos vies, qui domine notre expérience sexuelle, familiale, économique, politique et, enfin, éducative[3].

Si l'on suit Nancy Fraser dans sa définition de la « reproduction sociale », celle-ci est synonyme de *care* – elle consiste en

> une série de capacités sociales essentielles, à savoir la mise au monde et l'éducation des enfants, la sollicitude envers amis et membres de la famille, la tenue des foyers et des communautés sociales, ainsi que, plus généralement, la pérennisation des liens sociaux[4].

Au vu de ce qui a été exposé précédemment, il nous semble que la seule façon de faire du *care* un enjeu politique, et par là un enjeu pleinement féministe, implique de le considérer *d'abord* comme *travail* de soin (*to take care of*). Et c'est précisément pour ne pas le

---

[1] DORLIN E., « *Dark Care*. De la servitude à la sollicitude », *op. cit.*, p. 120.
[2] GRUMET M., *Bitter Milk. Women and Teaching*, Amherst, États-Unis, University of Massachusetts Press, 1988, p. 4.
[3] *Ibid.*
[4] FRASER N., « Sur les contradictions sociales du capitalisme contemporain : De la famille, du féminisme, et de leurs relations avec le néo-libéralisme », EHESS (38e Conférence Marc Bloch), Paris, France, https://www.ehess.fr/fr/media/38e-conf%C3%A9rence-marc-bloch-contradictions-sociales-capitalisme-nancy-fraser, 2016. Cette conférence à l'EHESS est la traduction en français d'un article paru le même été dans la *New Left Review* : FRASER N., « Contradictions of Capital and Care », *New Left Review*, 2016, nº 100, p. 99-117.

confondre avec une « idéalisation de la maternité » que Joan Tronto revendique une conception du *care* non pas comme *disposition* mais comme *pratique*. Assimiler le *care* à une disposition serait un premier pas vers une romantisation ou une sentimentalisation d'un phénomène qui apparaîtrait alors comme relevant de l'individu, « objet sentimental ou privé[1] ». Prendre en compte le contexte de sa constitution comme travail revient à le considérer comme une *pratique sociale,* c'est-à-dire à reconnaître « la possibilité d'une cause sociale et non seulement psychologique de la voix différente de Gilligan[2] ». Il n'est donc plus possible de s'en tenir à un projet d' « universalisme gynocentré » qui consisterait seulement en une « démocratisation » ou une « généralisation » de qualités historiquement « féminines » ou « maternelles » (à supposer que celles-ci existent) tout en laissant intact le découpage de l'espace social soutenu par les institutions existantes. Impossible de faire du foyer-familial un foyer-source de diffusion de « valeurs » sans interroger son statut de foyer-privé (lieu où sont concentrés et confinés certains besoins). Dans les termes de Joan Tronto,

> Comme l'étymologie le suggère, ce qui est privé est « privé de » en un sens au moins : dans la mesure où les frontières du privé (en l'occurrence, la morale privée telle qu'elle s'exprime par le *care*) sont établies par les catégories et la définition du public (en l'occurrence, la morale publique, c'est-à-dire l'éthique de la justice), ce qui est relégué dans le privé n'est pas jugé selon ses propres termes. La morale privée n'est pas, dans la perception courante, indépendante de la sphère publique jugée « plus importante ». Elle est par nature relative et secondaire[3].

2. Une autre institutionnalisation de l'éducation : l'exemple de l' « *othermothering* »

Si des pratiques sociales émergent des « valeurs », la transformation des secondes implique bien celle des premières, et en particulier du contexte qui les informe. Le passage d'une échelle (inter)individuelle à une échelle collective suppose de penser des échelles intermédiaires institutionnelles avec leurs spécificités, leur organisation propre. Il convient en particulier de ne pas oublier que les conditions dans lesquelles ces pratiques et ces valeurs émergent sont des conditions oppressives : le foyer est en effet le lieu de l'exploitation du travail domestique. Vouloir garder ces traits sans changer cette organisation conduirait simplement à entériner l'oppression sous prétexte de reconnaissance.

Pour éviter un tel écueil, certain·e·s théoricien·ne·s féministes en appellent à une réappropriation *critique* du travail maternel. C'est par exemple ce que revendique Fiona Joy Green, qui affirme que le travail de mère peut être « le locus d'[un] changement social

[1] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 163.
[2] TRONTO J., « Au-delà d'une différence de genre. Vers une théorie du *care* », *op. cit.*, p. 57.
[3] *Ibid.*, p. 60.

délibéré[1] », mais pas à n'importe quelle condition et *pas dans n'importe quelles conditions*. Pour ce faire, il faut savoir distinguer un travail, indispensable, de son institutionnalisation, oppressive. Elle livre une étude empirique des pratiques des mères féministes[2] dans les années 1980 et 1990[3] qui s'inscrit dans une littérature féministe sur l'expérience des mères.

Son cadre théorique repose sur une distinction faite par Adrienne Rich, dans son ouvrage *Of Woman Born : Motherhood as Experience and Institution*, publié pour la première fois en 1986. Comme le titre l'indique, il s'agit de différencier, dans la maternité, ce qui relève de l'*expérience* et ce qui relève de l'*institution*. D'une certaine façon, celle-ci aurait *deux* sens qui seraient souvent confondus : « la relation potentielle de n'importe quelle femme avec ses pouvoirs reproductifs et avec les enfants ; et l'institution, qui vise à assurer que ce potentiel – et toutes les femmes – restent sous contrôle masculin[4] ». Ce contrôle passe par la dépendance économique à travers le mariage, le viol conjugal, le vol de la naissance aux femmes par le pouvoir médical, les lois qui régulent la contraception et l'avortement, le déni du travail des femmes dans la production, leur aliénation par l'amour et la culpabilité, l'absence de bénéfices sociaux des mères, leur isolement et le confinement qu'elles subissent lorsqu'elles restent au foyer, l'illégitimité symbolique ou légale de l'enfant né hors mariage, la rareté et le caractère inadapté des lieux de soin pour enfants, la représentation des mères comme ignorantes dans la pédiatrie[5], etc. Cette distinction formulée par Adrienne Rich, entre « maternance » ou « maternage » [*mothering*] et « maternité » [*motherhood*] permet de reconnaître qu'être mère n'est pas naturellement, essentiellement, inévitablement oppressif. Il faut se garder d'essentialiser la maternité, de faire de pratiques et d'institutions situées historiquement et géographiquement un donné. Adrienne Rich relève ainsi que

> Lorsque nous pensons à une institution, nous pouvons en général la voir en tant qu'elle est incarnée dans un bâtiment : le Vatican, le Pentagone, la Sorbonne, le Trésor Public, le Massachusetts Institute of Technology, le Kremlin, la Cour Suprême. Ce que nous ne pouvons

[1] GREEN F.J., « Feminist Mothering: Challenging Gender Inequality by Resisting the Institution of Motherhood and Raising Children to be Critical Agents of Social Change », *Socialist Studies/Études Socialistes*, 2005, vol. 1, nº 1, p. 83.

[2] Sur les 16 enquêtées, 15 vivaient à Winnipeg, au Canada. Cela n'empêche pas l'échantillon d'être varié en termes de nationalité/éthnicité (elle en recense 17, du fait du métissage). Pour des études plus récentes portant sur des mères féministes et l'éducation qu'elles choisissent pour leurs enfants, voir MASCLET C., « Le féminisme en héritage ? », *Politix*, 2015, nº 109, p. 45-68 ; GREGO C. et P. ROMITO (dir.), *Madri (femministe) e figli (maschi)*, Rome, Italie, XL, 2013.

[3] GREEN F.J., *Feminist Mothering in Theory and Practice, 1985-1995. A Study in Transformative Politics*, Lewiston, États-Unis, The Edwin Mellen Press, 2009.

[4] Adrienne Rich citée dans GREEN F.J., « Feminist Mothering: Challenging Gender Inequality by Resisting the Institution of Motherhood and Raising Children to be Critical Agents of Social Change », *op. cit.*, p. 84.

[5] RICH A., *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*, New York, États-Unis, Norton, 1995, p. 276-277.

> pas voir, jusqu'au jour où nous étudions de près l'institution, sont les façons par lesquelles le pouvoir est maintenu et transféré derrière les murs et sous les dômes, les accords invisibles qui garantissent qu'il restera dans certaines mains et non dans d'autres, que l'information sera transmise à un·e tel·le et non à tel·le autre, les collusions et connexions cachées avec les autres institutions dont elle est supposément indépendante. Quand nous pensons à l'institution de la maternité, aucune architecture symbolique ne nous vient à l'esprit, aucune incarnation visible de l'autorité, du pouvoir, ou d'une violence potentielle ou effective[1].

Telle qu'elle existe institutionnellement, la maternité est patriarcale : le patriarcat ne pourrait en effet subsister sans elle ou sans l'hétérosexualité obligatoire ; c'est pourquoi il leur donne les atours de l'évidence, dans un mécanisme proprement idéologique. La maternité est ainsi traitée comme un axiome, comme « naturelle[2] » et impossible à mettre en question. Adrienne Rich enjoint par conséquent les femmes à devenir des *hors-la-loi* de la maternité. Si l'institution est oppressive, l'expérience de la maternité, lorsqu'elle est définie par les femmes, serait en revanche potentiellement émancipatrice. C'est de la maternance que viendra la transformation radicale de la maternité, comme le résume Fiona Joy Green (nous soulignons) :

> Une fois que les femmes comprennent que c'est la *construction sociale* du pouvoir reproductif des femmes et *la configuration de leurs relations avec les membres de leur famille* qui sont un fardeau trop pesant, et non la maternance elle-même, alors, déclare Rich, elles peuvent mettre en question et transformer les *conditions oppressives de la maternité* à travers leur pouvoir de mères[3].

De là une nécessité de « croiser » une conscience féministe avec cette expérience de mère pour ne pas simplement la reconduire dans les mêmes conditions ; la réappropriation individuelle, psychologique et seulement symbolique d'une telle expérience, en n'en transformant pas les conditions, ne ferait qu'entériner l'oppression. La maternance consciente et la pédagogie féministe sont ainsi des dimensions nécessaires mais non suffisantes de la transformation ; ce qu'il faut, c'est « changer le cadre » [*Re-framing mothering*[4]].

Le travail d'Adrienne Rich était majoritairement critique, au sens littéral d'une séparation : il s'agissait de livrer une distinction afin de ménager de la place pour des alternatives. Cependant, il semble que la dés-essentialisation de la maternité comme institution s'accompagne, chez elle, d'une essentialisation de la maternance comme

---

[1] *Ibid.*, p. 275.

[2] Idée reprise par certain·e·s féministes, comme Shulamith Firestone, qui considérait que la libération des femmes passerait par une émancipation vis-à-vis des fonctions reproductives naturelles, intrinsèquement aliénantes, cette émancipation devenant permise par la technologie (les utérus artificiels, par exemple) ; voir FIRESTONE S., *The Dialectic of Sex : The Case for Feminist Revolution*, *op. cit.*

[3] GREEN F.J., *Feminist Mothering in Theory and Practice, 1985-1995*, *op. cit.*, p. 84.

[4] GREEN F.J., « Feminist Mothering: Challenging Gender Inequality by Resisting the Institution of Motherhood and Raising Children to be Critical Agents of Social Change », *op. cit.*, p. 89.

expérience. Le présupposé est en effet que « sous » les rapports de pouvoir se trouve une expérience « pure », qui lui serait antérieure ou extérieure – ce postulat est selon nous problématique (pensons notamment au récit de bell hooks au sujet des écoles noires ségréguées, qui montrait bien que les rapports de race étaient *constitutifs* de son expérience scolaire[1]). Cette tendance essentialisante de la maternance est confirmée par le fait qu'Adrienne Rich la rattache à un vécu « corporel », « biologique ». Toutefois, nous retenons l'idée qu'une refonte institutionnelle de la maternité permettrait des expériences émancipatrices, et ce, d'autant plus, que cela semble corroboré par certaines études empiriques portant sur la maternance hors de la Famille nucléaire hétéropatriarcale traditionnelle[2].

En particulier, les travaux portant sur les mères lesbiennes et/ou afro-américaines semblent étayer cette voie. Patricia Hill Collins montre ainsi que le travail maternel [*motherwork*] des Afro-Américaines brouille les frontières entre privé et public[3] puisque leur maternance est inextricablement liée à la résistance de leur communauté face au racisme[4]. La tradition de l'*othermothering*, en est une illustration forte : les *othermothers* sont « les femmes qui aident les mères biologiques en partageant des responsabilités maternelles[5] ». Audrey Thompson décrit le caractère multidimensionnel de cette pratique :

> Les conditions oppressives dans lesquelles les femmes africaines-américaines travaillent [*labor*] ne devraient pas occulter la créativité et la richesse des valeurs éthiques que les femmes noires ont développées […]. Par exemple, la tradition de l'« *othermothering* » n'est ni simplement une

[1] L'idée d'une solidarité et d'une « connexion » nées dans la souffrance et l'oppression est exprimée par la *Black feminist* Hortense Spillers dans le film *Dreams are colder that death* ; nous ne traduisons pas cet extrait dont la charge politique est directement liée à la charge poétique : « I know we are going to lose this gift of black culture unless we are careful. This gift that is given to people who don't have a prayer. Frederick Douglass, black people, black people 200 years ago, didn't have a prayer, beat our skin off of our bodies, kill and rape our mama's in front of us, we didn't have a prayer. Now we're the head of international courts, president of the United States, sitting on the United States Supreme Court, presidents of Universities, CEO of American Express. You name it, some black person is it. But the price of that is to lose this precious insight that connects you to something human and bigger than white folks, I don't give a fuck what color the folks is, something bigger than that. We are losing that connection because we are buying this other shit. I know that. I know that. » (JAFA A., *Dreams Are Colder Than Death*, Pumpernickel Films, 2014.)

[2] En plus de l'enquête de Fiona Joy Green, voir l'expérience de vie en communauté dépeinte dans l'article déjà cité LE GARREC E., « De fil en aiguille et de mères en filles », *op. cit.* Ou encore, MCCULLOUGH K., « Of Woman (but Not Man or the Nuclear Family) Born: Motherhood Outside Institutionalized Heterosexuality », A. O'REILLY (dir.), *From Motherhood to Mothering: the Legacy of Adrienne Rich's Of Woman Born*, Albany, États-Unis, State University of New York Press, 2004, p. 103-124.

[3] La conception du *care* au sein des féminismes soucieux de l'intersection entre genre et « race » est loin d'être consensuelle et univoque. Notons toutefois que certains travaux défendent l'idée que la promotion du *care* ne fait sens que pour les féministes blanches, puisque celui-ci fait *déjà* partie intégrante des normes pratiques des communautés afro-américaines et des *Black feminist ethics*.

[4] COLLINS P.H., « Shifting the Centre: Race, Class and Feminist Theorizing about Motherhood. », E. NAKANO, G. CHANG et L. FORCEY (dir.), *Mothering: Ideology, Experience and Agency*, New York, États-Unis, Routledge, 1994, p. 45-66.

[5] COLLINS P.H., *Black Feminist Thought*, *op. cit.*, p. 178.

> adaptation aux conditions dans lesquelles les mères biologiques [*birth mothers*] (à cause de l'esclavage ou de la précarité économique) ne pourraient pas être disponibles, ni un expédient ou une approximation de second ordre de la maternance. Ce n'est pas quelque chose dont les enfants doivent se contenter quand leur « vraie » mère n'est pas disponible pour eux. C'est bien plutôt une tradition honorée qui remonte aux racines ouest-africaines des africain·e·s-américain·e·s, une tradition dans laquelle l'élevage des enfants [*childrearing*] était partagé par les adultes, y compris quand les mères biologiques étaient disponibles. Comme Collins, hooks, Ward, James et d'autres l'ont observé, l'*othermothering* est une tradition qui enrichit les liens communautaires ainsi que la vie des enfants. Par conséquent, l'*othermothering* n'est pas seulement une question de soin [*caring*] aux enfants, mais est significativement aussi une façon d'entretenir les relations entre adultes et au sein de la communauté[1].

La dimension communautaire de l'enjeu éducatif est également revendiquée par Audre Lorde dans le texte « Petit homme : réflexions d'une lesbienne féministe noire », où elle évoque l'éducation de son petit garçon – l'élever « dans la bouche d'un dragon raciste, sexiste et suicidaire représente une entreprise périlleuse et incertaine[2] » mais cet enfant incarne pour elles et ses sœurs « l'espoir d'un monde futur[3] ».

L'importance de la « communauté » qui vient articuler, dans l'expérience des Afro-Américain·e·s, des réalités qui peuvent être *déconnectées* voire *opposées* en « contexte blanc », apparaît également dans les travaux portant sur les enseignant·e·s noir·e·s. Michèle Foster part précisément de la pratique de l'*othermothering* pour analyser les interrelations entre École, Famille et communauté[4]. La « connectivité » [*connectedness*[5]] est en effet une clef de lecture pour comprendre la façon dont les femmes enseignantes noires définissent ce qu'est une relation adaptée avec les élèves, les familles et les communautés. Elle se situe ainsi dans une épistémologie féministe noire, qui « prend l'intégrité de la communauté noire américaine comme point de départ[6] ». La connectivité est un concept central dans ces études qui examinent la vie des familles et communautés noires, au sein desquelles les liens de parentés concernent aussi bien la famille élargie que ceux qui ne sont pas biologiquement parent·e·s mais qui en endossent le rôle social. Elle note en particulier que pendant la période de ségrégation, les enseignant·e·s noires jouaient un rôle déterminant dans ces « réseaux de parenté étendus[7] » [*extensive kin-networks*], intergénérationnels,

---

[1] THOMPSON A., « Not the Color Purple: Black Feminist Lessons for Educational Caring », B.J. THAYER-BACON, L. STONE et K.M. SPRECHER (dir.), *Education feminism: classic and contemporary readings*, Albany, États-Unis, SUNY Press, 2013, p. 274.
[2] LORDE A., *Sister outsider*, *op. cit.*, p. 79.
[3] *Ibid.*, p. 83.
[4] FOSTER M., « Othermothers: Exploring the Educational Philosophy of Black American Women Teachers », M. ARNOT et K. WEILER (dir.), *Feminism and Social Justice in Education*, Londres, Royaume-Uni, Falmer Press, 1993, p. 101-122.
[5] *Ibid.*, p. 104.
[6] *Ibid.*
[7] *Ibid.*

décisifs pour le bien-être des enfants. Un ensemble de conditions, notamment matérielles, y contribuaient (la sédentarité des enseignant·e·s, la stabilité de leur emploi, les logements de fonction[1], etc.)

Des analyses similaires se retrouvent dans les travaux, déjà évoqués, de Vanessa Siddle Walker. En particulier, elle note que la pratique du *care* dans les écoles noires sous la ségrégation dépassait la seule relation pédagogique interpersonnelle, et qu'elle informait également le cadre scolaire institutionnel (les deux aspects étant liés, puisque l'implication des enseignant·e·s était telle qu'elle pouvait remettre en question les frontières traditionnelles de l'École). Elle identifie ainsi quatre structures particulièrement prégnantes dans ces écoles[2] : les nombreuses activités extrascolaires, les assemblées démocratiques avec élèves, enseignant·e·s et acteurs/rices locaux/ales, un programme exigeant mais répondant aux besoins des élèves, et un suivi fort à travers du tutorat et des enseignant·e·s « *homeroom* » – ces dernier·e·s ayant pour fonction de suivre une promotion et de prendre en charge une « vie de classe[3] ». L'importance accordée à la communauté brouille ici les frontières entre les institutions éducatives et, par ce biais, entre spère privée et sphère publique. Il ne s'agit pas pour nous d'ériger cet exemple particulier en modèle[4], mais de prendre acte de ce qu'une telle subversion implique pour penser le *care* depuis les institutions éducatives.

***

Le cadre de l'institution permet de penser le social *avec* le moral, son échelle permet d'articuler construction sociale et psychologie individuelle. L'éducation pose précisément la question du passage d'une échelle à l'autre, avec le risque permanent que ce passage se transforme en une réduction, celle de la myopie de l'individu ou celle de la presbytie du social. Concevoir le passage du macro au micro (et inversement) par le biais des *institutions éducatives* invite à considérer la spécificité de l'échelle méso, dont les modalités ne sont ni le simple décalque de déterminismes macrosociaux, ni le produit de choix individuels. L'analyse génétique confirme l'impossibilité d'isoler les relations interpersonnelles des contextes

[1] *Ibid.*, p. 105.
[2] WALKER V.S., « Caring in the Past: The Case of Southern Segregated African American School », *op. cit.*
[3] Le rôle de ces dernier·e·s serait mal saisi par l' « équivalent » français de « professeur·e principal·e », c'est pourquoi nous choisissons de ne pas traduire le terme.
[4] Sur les articulations, parfois problématiques, entre « famille » et « communauté », voir notamment GAUTIER C., « *Care* et justice au sein de la famille. À propos de la critique libérale de S.M. Okin », *op. cit.*. Notons pour l'heure que comme le signale Joan Tronto, « Alors que les aspirations courantes à une plus grande communauté semblent manifester une conception du sujet qui admettrait davantage le *care*, il n'y a rien d'intrinsèque à la communauté qui l'empêche d'opprimer des femmes ou d'autres personnes » (TRONTO J., « Au-delà d'une différence de genre. Vers une théorie du *care* », *op. cit.*, p. 68.)

institutionnels dans lesquelles elles existent. Ces dernières ne sont ni contingentes, ni autonomes, car elles ne sont pas seulement déterminées par les décisions éthiques des personnes en interaction. En conséquence, une pédagogie du *care* – version éducative d'une éthique du *care* – ne peut pas être le tout d'une redéfinition de l'éducation visant à (re)valoriser le *care*. Le projet doit être plus vaste : il faut, pour l'éducation, comme l'exige Joan Tronto, « exposer une théorie sociale et politique qui soit compatible avec les niveaux de *care* les plus étendus[1] ». Or « Toute théorie morale s'acccorde mieux avec certaines institutions sociales qu'avec d'autres[2] », ce qui invite donc à imaginer une refonte des formes institutionnelles. Nous pourrions qualifier cela de nouvelle « cartographie sociale » – et, rappelle Joan Tronto (nous soulignons) « le fait que certaines des conceptions politiques du care les plus attrayantes soient *utopiques* devrait nous donner à réfléchir[3] ».

De plus, cette analyse génétique a des implications anthropologiques. Cette articulation entre individuel et social manifestée par l'analyse de la Famille engage une certaine conception de la « nature » humaine. En effet, si sont mis de côté les désaccords entre les auteures étudiées ci-dessus – constructivisme/essentialisme, promotion ou critique de la « différence » féminine… – reste un présupposé fondamental commun : *les êtres humains sont faits de rapports et de relations à différentes échelles.* L'individu est donc appréhendé comme « relationnel », si cet adjectif « comprend aussi bien les rapports interpersonnels que les rapports sociaux au sens large (cadres institutionnels et culturels, facteurs politiques[4]) ». Ce parti-pris quant à « nos hypothèses sur la nature humaine », s'il est assumé véritablement, doit s'accompagner d'une « transformation des conceptions que nous avons du soi, mais aussi de celles que nous avons des relations avec les autres[5] », soit une transformation éthique et politique[6]. Il est à noter que l'un des points métaéthiques sur lesquels les éthiques du *care* se distinguent des éthiques universalistes concerne précisément le passage d'une échelle sociale à l'autre. Comme le rappelle Claude Gautier, « Alors que les éthiques universalistes, par une décision théorique, confondent le point de vue de l'individu rationnel et l'universel, les éthiques du *care* posent explicitement le problème du passage à la généralité en tant que

[1] TRONTO J., « Au-delà d'une différence de genre. Vers une théorie du *care* », *op. cit.*, p. 67.
[2] *Ibid.*
[3] *Ibid.*
[4] MAILLARD N., *La Vulnérabilité : une nouvelle catégorie morale ?*, Genève, Suisse, Labor et fides, 2011, p. 65.
[5] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 212.
[6] Ce lien entre théorie de la nature humaine et philosophie politique est précisément ce qui sert de fil conducteur à Alison Jaggar pour élaborer une typologie des paradigmes féministes : JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*

problème[1] ». La coextension entre local et global apparaît à partir du moment où l'on reconnaît que les conditions de vie reposent sur l'interdépendance entre les personnes ; les *médiations* de cette interdépendance deviennent alors les objets d'une politique.

[1] GAUTIER C., « Jeux d'échelles et dimensions du *care* », Journée d'étude « Jeux d'échelles et conflits : légitimités politiques et citoyennetés », Université Jean Moulin Lyon 3, France, 2014.

II. Le *care* est universel : pour une anthropologie relationnelle

« Faire le nécessaire » ou le rejet de la distinction entre descriptif et prescriptif

Repenser la « différence », le « minoritaire », et leur rapport à l'universel implique de voir ce qui, paradoxalement du fait de son omniprésence, est devenu une toile de fond invisible, un *background*. C'est ce que se proposent de faire les théories du *care*, qui, en même temps qu'elles ont une portée normative, prétendent également livrer une description plus fidèle du monde humain. « En même temps », parce qu'elles brouillent précisément la distinction entre les deux dimensions, du fait de leur attention à la genèse des individus. C'est la première chose qui les caractérise, d'après Nel Noddings[1] :

> Premièrement, l'éthique du *care* rejette la vieille distinction entre *est* et *doit être*, comme étant un pseudo problème. […] Le devoir – mieux, le « je dois » – émerge directement dans l'expérience vécue. Le « devoir-être » [*oughtness*], on pourrait dire, fait partie de notre « être » [*isness*]. Quiconque vit au-delà de la petite enfance a au moins une vague idée de ce que c'est que de dépendre d'un soin [*being cared for*] et cela est certainement insuffisant pour produire un adulte pleinement attentionné [*caring*]. Mais c'est la racine de notre responsabilité envers l'autre[2].

La description du travail de *care* est toujours en même temps chargée d'une dimension éthique ; et, à l'inverse, chercher à penser une éthique du *care* hors des pratiques concrètes s'avère impossible[3]. C'est pourquoi, bien qu'elles soient qualifiées de « locales » ou de « particularistes », les éthiques du *care* ont en réalité quelque chose à dire de l'universel : « au niveau prescriptif, il n'y a pas d'universalisation […]. Les seuls universaux reconnus par les théoricien·ne·s du *care* sont ceux qui décrivent la condition humaine[4] ». Or cette condition se caractérise par une vulnérabilité fondamentale : la naissance, la mort, les besoins physiques et émotionnels, le désir d'être objet de soin…C'est le point de départ de Carol Gilligan : l'hypothèse que les représentations dominantes de la vie humaine sont partielles, la discordance entre les narrations des femmes et les modèles établis révélant (nous soulignons) « peut-être qu'il existe un problème de représentation, une conception *incomplète* de la *condition humaine*, un oubli de *certaines vérités concernant la vie*[5] ».

---

[1] Et elle les rapproche en cela de la philosophie pragmatiste.
[2] NODDINGS N., *Philosophy of Education*, Boulder, États-Unis, Westview press, 2012, p. 232.
[3] PAPERMAN P., « D'une voix discordante : désentimentaliser le *care*, démoraliser l'éthique », S. LAUGIER, P. MOLINIER et P. PAPERMAN (dir.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, France, Payot, 2009, p. 90.
[4] NODDINGS N., *Philosophy of Education*, *op. cit.*, p. 233-234.
[5] GILLIGAN C., *Une voix différente. Pour une éthique du care*, *op. cit.*, p. 12.

Le *care* est une pratique importante par son omniprésence, mais également par sa nécessité : comme le résume Liane Mozère dans son avant-propos à *Un monde vulnérable*, il est un « soin invisibilisé et qui pourtant me maintient en vie[1] ». Non visible car répétitif (re-création continuée nécessaire au maintien, à la perpétuation et à la réparation du monde, si l'on reprend la définition de Joan Tronto et Berenice Fisher[2]) et comme travail émotionnel ne créant rien de tangible ; invisible en tant que son caractère inaperçu est gage de sa qualité (la discrétion d'une secrétaire qui anticipe les besoins et y répond avant même qu'on ait pu les formuler[3]), en tant que ses limites temporelles sont floues[4] et qu'il se fond, comme arrière-plan, dans d'autres pratiques. Le *care* est invisibilisé, enfin, parce qu'il renvoie à la vulnérabilité humaine, qu'on ne saurait voir ; parce qu'il est associé aux moments et aux aspects de la vie qui rappellent la fragilité de notre condition, que nous préférons oublier, « refouler[5] » va jusqu'à écrire Jane Roland Martin. Il est le « sale boulot », ce qui se passe dans l'arrière-boutique de la vie publique : la dépendance peut susciter la rancœur, en particulier dans une culture qui valorise autant l'indépendance, elle est « la face "cachée" d'une éthique ne reconnaissant que des individus séparés[6] » rappelle Patricia Paperman. Elle ajoute :

---

[1] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 6.
[2] *Ibid.*, p. 143.
[3] « Pour être efficace, le travail de *care* doit s'effacer comme travail ; de son invisibilité dépend son succès. À chaque fois qu'il s'agit de souligner la souffrance (ou de ne pas en rajouter), afin de ne pas fatiguer ou gêner une personne, et conjointement pour s'économiser à soi aussi les gestes ou déplacements inutiles, il faut savoir *anticiper sur la demande* et dissimuler les efforts et le travail accomplis. Cela peut prendre des formes tout à fait banales, par exemple mettre à portée de main sonnette et verre d'eau, ne pas dire "comme vous avez l'air fatigué" mais tendre une chaise. Le souci du confort psychologique de l'autre est toujours impliqué dans ce type de savoir-faire ; il s'agit de ne pas mettre l'autre mal à l'aise, de ne pas lui faire honte, de respecter sa pudeur, son désir d'autonomie, de lui épargner l'humiliation de la dépendance, etc. Mais les savoir-faire discrets peuvent également mobiliser des connaissances techniques, comme lorsqu'une (bonne) infirmière panseuse tend au chirurgien qu'elle "sert" le bon instrument au bon moment, *avant* qu'il n'ait pris la peine de le demander, tout comme la (bonne) secrétaire va préparer les bons dossiers en fonction de la liste des rendez-vous de son patron. Savoir-faire discrets aussi, ceux qui consistent à faire le ménage sans déranger la table de travail du chercheur. Savoir-faire discret encore, celui qui consiste à ne pas dire aux parents qu'un événement privilégié, comme les premiers pas de leur enfant, a eu lieu à la crèche en leur absence. Ces savoir-faire sont *discrets* au sens où, pour parvenir à leur but, les moyens mis en œuvre ne doivent pas attirer l'attention de celui qui en bénéficie et doivent pouvoir être mobilisés sans en attendre forcément de la gratitude. Il en résulte que *le travail de care se voit avant tout quand il échoue,* quand le sourire se crispe ou disparaît sur le visage de l'infirmière, quand le geste devient mécanique, quand la réponse à la demande est par trop différée, quand l'enfant revient de la crèche griffé ou mordu par un autre, ou quand la ménagère fait de la propreté une forme de tyrannie domestique […]. » (MOLINIER P., « Le *care* à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 343-344.)
[4] PAPERMAN P. et A. DAMAMME, « *Care* domestique : délimitations et transformations », S. LAUGIER, P. MOLINIER et P. PAPERMAN (dir.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, France, Payot, 2009, p. 133-158.
[5] MARTIN J.R., *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families*, Cambridge, États-Unis, Harvard University Press, 1992, p. 122.
[6] PAPERMAN P., « D'une voix discordante : désentimentaliser le *care*, démoraliser l'éthique », *op. cit.*, p. 93.

> La vulnérabilité et la dépendance ne sont pas des accidents de parcours qui n'arrivent qu'aux « autres » quels qu'ils soient : ce sont des traits de la condition de chacun, même si les mieux lotis ont la possibilité d'en estomper la rigueur ou d'en nier l'acuité[1].

Car avec la reconnaissance anthropologique de la dépendance comme condition partagée[2] va un certain nombre d'enjeux politiques, en particulier celui de la distribution des responsabilités et activités du *care*. Il y a en effet un gain idéologique dans le fait de considérer cet aspect central de l'existence comme *marginal* ; l'invisibilisation, la minimisation et l'exclusion font que « ceux qui occupent des positions de pouvoir et de privilège peuvent continuer d'ignorer et de dévaloriser les activités de soin et ceux qui les dispensent[3] ». Ainsi, la révolution anthropologique que représente une ressaisie de la nature humaine à partir des relations a des implications politiques : « passer du dilemme de l'autonomie ou de la dépendance à un sentiment plus élaboré de l'interdépendance humaine[4] » permet d'entamer l'un des fondements du maintien des inégalités de pouvoir et de privilèges qui « abaissent les "autres", ceux qui effectuent actuellement les tâches du soin dans notre société[5] ».

C'est donc plus particulièrement la notion de *dépendance* qui demande à être pensée à nouveaux frais ; sa place dans la norme doit être reconsidérée, tant au sens descriptif de ce qui est majoritaire, qu'au sens prescriptif de ce qui mérite d'être recherché. Là encore, les deux aspects sont liés, car reconnaître que « La dépendance est un fait inévitable de la vie humaine[6] » conduit à ne plus ignorer qu'elle nous rattache à celles et ceux « qui nous ont porté·e·s, élevé·e·s et appris[7] » et donc à cesser de « nous accrocher à un idéal illusoire d'une nation composée de personnes déconnectées les unes des autres[8] ».

Le présupposé métaéthique de ces inférences est bien que la frontière entre « être » et « devoir être » est, si ce n'est à bannir, du moins à interroger. Un parallèle avec les analyses qui conduisent Joan Tronto à mettre en question la frontière qui sépare « morale » et

---

[1] *Ibid.*
[2] Cela n'empêche pas de nombreux/ses auteur·e·s de distinguer « vulnérabilité commune » et « vulnérabilité(s) problématique(s) » (à ce sujet, voir GARRAU M., *L'importance de la vulnérabilité. Essai sur la signification et les implications de la catégorie de vulnérabilité dans la philosophie morale et politique contemporaine*, *op. cit.*, p. 281.)
[3] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 153.
[4] *Ibid.*, p. 141.
[5] *Ibid.*
[6] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 187.
[7] *Ibid.*
[8] *Ibid.*

« politique » est éclairant. La théoricienne féministe montre que la politique a besoin de la morale pour fonctionner alors que la conceptualisation de la première se construit par la distinction d'avec la seconde. Un exemple qu'elle expose au début d'*Un monde vulnérable* montre la dimension fortement genrée de ce double mécanisme : les Mères de la place de Mai, en Argentine, ont joué un rôle politique crucial en délégitimant le régime militaire corrompu, responsable de la disparition de leurs enfants – toutefois, cette intervention ne leur a pas permis d'être incluses comme des actrices politiques à part entière dans la configuration politique argentine[1]. Comme le *care*, nous avons besoin de ces pratiques pour être, et *a fortiori* pour être « publiquement », mais nous en faisons un repoussoir et une réalité à la marge. C'est en cela que cette réalité est la « face cachée » de l'individualisme et de la survalorisation de l'indépendance, son secret inavouable ; l'effort qui consiste à la nier n'a d'équivalent que sa nécessité.

Le phénomène de « mise à l'arrière-plan », ou *backgrounding,* est la synthèse de ces deux tendances : l'arrière-plan est presque invisible, mais il est ce sans quoi le premier plan ne peut exister en tant que tel. Jane Roland Martin en fait un aspect de la pensée occidentale de la culture, en opposition à la nature : d'après elle, ce n'est pas seulement parce que la domesticité[2] est associée à la féminité qu'elle est « refoulée » dans nos sociétés ; cela a plus fondamentalement quelque chose à voir avec la volonté de séparer l'homme de la nature[3] et des autres animaux[4]. La « séparation » avec ce qui est, avec le donné, est évidemment nécessaire dans une certaine mesure ; mais « ne pas se réduire à » n'est pas la négation complète, et la morale classique, comme la politique, semblent souffrir d'une obsession de la séparation. Celle-ci traverse les théories anthropologiques, morales et politiques dominantes, qu'elles se revendiquent descriptives ou normatives : elle peut ainsi être retrouvée dans « le point de vue moral » distant critiqué par Joan Tronto, mais plus fondamentalement dans les descriptions de la vie humaine (les personnes sont des « entités métaphysiquement séparées », c'est-à-dire que « les souffrances, satisfactions ou intérêts de A ne sont pas les souffrances,

[1] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 32. Au sujet de ce mouvement, elle renvoie en particulier aux écrits de Sara Ruddick. En France, une initiative similaire a existé dans les années 1990, celle des femmes corses du « Manifeste pour la vie ». Elles demandaient à ce que cessent les violences dans l'île et se présentaient comme des mères, des filles, des sœurs, des épouses, s'adressant à leurs fils, leur père, leurs frères ou leur époux. Pour un aperçu de l'histoire du mouvement : ANTOMARCHI F., « La société civile insulaire et ses aspirations à l'autonomie », *Confluences Méditerranée*, 2001, vol. 1, nº 36, p. 57-64.

[2] La description faite par Hannah Arendt de la consommation humaine comme cycle « naturel » en est une bonne illustration (ARENDT H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, France, Pocket, 1961.)

[3] C'est un schème qu'on peut tout à fait mobiliser pour analyser la critique du « féminin » et du « maternel » formulée par Simone de Beauvoir (voir partie I, chapitre 2, *supra*, p.166).

[4] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 195-196. Les deux aspects sont clairement liés, puisque le « féminin » est associé à la « nature », etc.

satisfactions ou intérêts de B[1] »). Or les théoricien·ne·s du *care* remettent en question la séparation, dans ses différentes dimensions.

Leur geste fondamental consiste en effet à refuser de nier la valeur de ce qui est indispensable au maintien en vie. Lorsque Carol Gilligan interroge les filles pour savoir ce que signifie la dépendance pour elles, elle remarque que ce n'est pas un terme connoté négativement à leurs yeux[2]. Par conséquent, une reconnaissance du caractère central et de la valeur de l'interdépendance et des pratiques de *care* revient à affirmer que les éthiques inspirées par des expériences *de femmes*[3] ne font que révéler un aspect de l'*humanité* qui a été ignoré et refoulé. En ce sens, les éthiques et politiques du *care* ont une prétention universaliste. Il s'agit bien de revendiquer un universel, un universel *en fait* qui devrait avoir une conséquence sur l'universel *en droit* : quelque chose qui concerne déjà tout le monde comme receveur mais qui devrait également concerner tout le monde comme pourvoyeur.

L'adoption d'une perspective qui ne « pose » pas les individus, mais qui cherche à déterminer ce qui s'avère nécessaire à leur advenir, vient temporaliser et processualiser l'individualité. En orientant le regard vers les conditions de la genèse individuelle, c'est un ensemble de pratiques, ainsi que les traits et les valeurs qu'elles supposent et actualisent, qu'il est alors impossible de ne plus voir. L'éducation, entendue au sens large, comme ce qui permet une croissance continuée, semble par conséquent dépasser le cadre des institutions dans lesquelles on la confine traditionnellement.

---

[1] MAILLARD N., *La vulnérabilité*, *op. cit.*, p. 68-69.

[2] GILLIGAN C., *Une voix différente. Pour une éthique du care*, *op. cit.* ; MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 189.

[3] Déterminer si Carol Gilligan superpose « voix différente » et « voix féminine » est loin d'être évident, et Marilyn Friedman affirme qu'elle soutient en réalité au moins deux positions distinctes (qu'on retrouve également chez Nel Noddings selon nous : il n'est pas anodin que son ouvrage phare, avant de s'intituler *Caring : A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, ait eu pour titre *Caring : A Feminine Approach to Ethics and Moral Éducation* .[NODDINGS N., *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley & Los Angeles, États-Unis, University of California Press, 2013.]) : « Selon la première la perspective du *care* est distincte de la perspective morale, qui se concentre sur la justice et les droits. Je la qualifierai, suivant en cela Gilligan […] d'hypothèse de la "voix différente" dans le raisonnement moral. L'autre hypothèse de Gilligan pose que la perspective du *care* est, de manière typique ou caractéristique, une voix morale féminine alors que la perspective de la justice est, de manière typique ou caractéristique, une voix morale masculine. Appelons cela l'hypothèse de la "différence de genre" dans le raisonnement moral. » FRIEDMAN M., « Au-delà du *care* : dé-moraliser le genre », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 81. D'autres auteures, comme Susan Hekman, ont mis l'accent sur le fait que l'enjeu principal d'*Une voix différente* était moins de *déterminer* ou de *décrire* (une perspective morale « féminine » par exemple) ce qui aurait nécessité une démarche quantitative qu'elle n'adopte pas, que d'énoncer une *critique* épistémologique portant sur les présupposés des théories modernes du développement moral (GARRAU M., *L'importance de la vulnérabilité. Essai sur la signification et les implications de la catégorie de vulnérabilité dans la philosophie morale et politique contemporaine*, *op. cit.*, p. 237-239.)

Des individus toujours déjà là ?

L'approche génétique, qui pense la constitution dans le temps du sujet humain, participe de la mise en question de la distinction entre ce qui est et ce qui doit être, et ce, parce qu'elle introduit un troisième terme. En effet, elle montre que pour le développement humain, en particulier pour l'enfant, certaines pratiques et attitudes sont nécessaires ; ce qui se fait, ce qui *est* (le soin) *doit être* (au sens où il est nécessaire) pour la croissance du (petit) humain ; par conséquent, le soin *doit être* (au sens où il est désirable). L'éducation entendue au sens large, comme le fait d' « élever », vient donc brouiller ces différentes dimensions : ce qui est/ ce qui est nécessaire/ ce qui est désirable. Penser depuis le « développement », c'est réintroduire du processus et de la temporalité, et invalider une appréhension des individus comme toujours-déjà-là. Ceux-ci n'apparaissent pas du jour au lendemain, complètement formés, « comme des champignons », métaphore que la philosophe féministe Seyla Benhabib emprunte à Thomas Hobbes pour en faire le symbole de certaines théories politiques contractualistes ou libérales[1]. En effet, la fiction de l'état de nature pose les hommes[2] isolés comme premiers, comme s'ils sortaient de terre[3] pleinement mûrs : « cette vision des hommes [*men*] en champignons est l'image par excellence de l'autonomie[4] ».

C'est un cadre plus large qu'il importe de saisir pour cerner cette conception de la personne autonome, « suje[t] autosuffisan[t] et motiv[é] par la seule poursuite de [ses] intérêts propres[5] », directement liée à la façon de penser la liberté, comme le rappelle Nathalie Maillard. La liberté défendue par les théories libérales est une *liberté négative*, qui se définit par la non-interférence. C'est cette vision de la liberté qui rapproche l'individu pré-social, à l'état de nature, du sujet politique. L'un comme l'autre ont en effet en commun une indépendance, synonyme d'auto-suffisance pour le premier et d'exercice de son autonomie pour le second[6]. Toutefois, Nathalie Maillard soutient que si la position *normative* du libéralisme « insiste sur la séparation des personnes » (en tant que doctrine politique, il « revendique l'insubordination et l'indépendance des sujets à l'égard des autres et du pouvoir

---

[1] MAILLARD N., *La vulnérabilité*, *op. cit.*, p. 73.
[2] Ce qui signifie *parfois* les humains…
[3] Voir aussi la fable de John Locke au sujet des frères arrachés d'une plate-bande de persil par leur mère, analysée par Michèle Le Dœuff :LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 336-337.
[4] Citée par BARCLAY L., « Autonomy and the Social Self », C. MACKENZIE et N. STOLJAR (dir.), *Relational Autonomy. Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*, New York, États-Unis et Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press, 2000, p. 57.
[5] MAILLARD N., *La vulnérabilité*, *op. cit.*, p. 65.
[6] Rien d'étonnant alors à ce que Jean-Jacques Rousseau, par exemple, considère qu'avec le contrat, l'individu « retrouve » une liberté, malgré la différence entre « liberté naturelle » et « liberté conventionnelle ».

collectif[1] »), cela ne signifie pas pour autant qu'il soit fondé sur une *ontologie* individualiste qui nierait que les personnes ont besoin de relations pour se développer. Elle reconnaît néanmoins que si l'ontologie-atomiste-du-libéralisme qu'affirment viser les féministes prend parfois les traits d'un épouvantail, certains caractères anthropologiques ont toutefois été faiblement éclairés, si ce n'est impensés, par les théories visées. Nous pouvons ajouter que leurs auteur·e·s font cette impasse sciemment, car les libéraux/ales cherchent à limiter les hypothèses sur la nature humaine dans leurs discussions normatives, ce qui les conduit en réalité à ignorer certains de leurs présupposés[2]. Elle maintient toutefois que cette distinction entre descriptif et normatif est nécessaire pour évaluer avec justesse la portée des critiques des penseuses/eurs du relationnel. Ce qu'elle caractérise comme « individualisme ontologique au sens faible » revient à tenir pour vraie l'idée que les personnes sont des entités métaphysiquement séparées ; il faut, affirme-t-elle, le distinguer de l' « individualisme ontologique au sens fort » qui est « l'idée que les personnes autonomes sont autosuffisantes ou qu'elles auraient une nature présociale[3] ». Selon elle, la première forme d'individualisme ne fait pas problème, et même les tenant·e·s de l'approche relationnelle ne la contesteraient pas[4]. Elle peut être résumée, dans sa place au sein du libéralisme, par ces mots de Martha Nussbaum[5] (nous soulignons) :

> le libéralisme répond de manière aiguë à ce fait fondamental que chaque personne a une existence propre de la naissance à la mort qui n'est pas exactement la même que celle des autres

[1] MAILLARD N., *La vulnérabilité*, *op. cit.*, p. 66.

[2] À ce sujet, voir par exemple la critique développée par Michael Sandel à propos de la place du sujet transcendantal kantien chez John Rawls, sujet dont les traits et les valeurs sont individualistes et qui n'est, sociologiquement, pas neutre (dans l'introduction et la première partie de SANDEL M., *Le Libéralisme et les limites de la justice*, Paris, France, Seuil, 1999.) Je remercie Blondine Desbiolles d'avoir attiré mon attention sur cette analyse.

[3] MAILLARD N., *La vulnérabilité*, *op. cit.*, p. 69.

[4] Certains travaux montrent le contraire. Par exemple, les critiques formulées par Naomi Scheman à l'égard de conceptions qui sous-tendent l'épistémologie majoritaire en psychologie vont très loin dans la critique de l'individualisme ontologique : « Ce présupposé largement ininterrogé, que les objets de la psychologie – émotions, croyances, intentions, vertus et vices – sont attachés à nous, individuellement [*singly*] (quelque soit la part du social dans leur acquisition), fait partie, je veux le montrer, d'une idéologie. Ce n'est pas un fait naturel, et les façons qu'il a d'imprégner nos institutions sociales, notre vie, et le sentiment que nous avons de nous-mêmes, ne sont pas inaltérables. Il est profondément utile dans le maintien de la société capitaliste et patriarcale et est profondément intégré dans les notions de libération, de liberté et d'égalité qui sont les nôtres. Il est lié à des traits particuliers du développement psycho-sexuel des hommes maternés par des femmes dans une société patriarcale, au développement de l'ego et de ses frontières. Il est fondamentalement entamé par un examen de l'expérience féminine, si cette expérience est vue dans ses propres termes et non comme une expérience masculine tronquée. » (SCHEMAN N., « Individualism and the objects of psychology », S.G. HARDING et M.B. HINTIKKA (dir.), *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*, Dordrecht, Pays-Bas et Boston, États-Unis, D. Reidel, 1983, p. 226.)

[5] Le fait que Martha Nussbaum reconnaisse cette forme d'individualisme alors qu'elle s'est par ailleurs attachée à penser la vulnérabilité va dans le sens de la nécessité d'une distinction entre descriptif et normatif défendue par Nathalie Maillard. Toutefois, les rapports que Martha Nussbaum entretient avec les théories du care sont complexes et ont évolué, voir GOLDSTEIN P., *Vulnérabilité et autonomie dans la pensée de Martha C. Nussbaum*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2011.

> personnes ; que chaque personne est une et pas plus qu'une, que chacun éprouve de la douleur dans son propre corps, que la nourriture donnée à A n'arrive pas dans l'estomac de B. La séparation des personnes est un fait fondamental de la vie humaine. En mettant l'accent sur ce fait, le libéralisme met l'accent sur quelque chose de vrai et de fondamentalement important du point de vue de l'expérience[1].

Pour davantage de clarté et de précision, il est possible de distinguer en réalité trois formes d'individualisme, ajoute Nathalie Maillard : l'atomisme, l'égoïsme et l'individu abstrait[2] :

- L'atomisme est « l'idée que les agents sont causalement isolés les uns des autres […] qu'ils n'ont besoin ni des autres sujets ni de la société pour se développer et fonctionner comme des agents autonomes[3] ».
- L'égoïsme[4] (psychologique et normatif), aussi appelé « individualisme éthique », est « l'idée que les agents ne sont mus que par la maximisation de leurs propres intérêts et qu'ils ne *doivent* poursuivre que leurs propres intérêts[5] ».
- La notion d'individu abstrait est « la notion selon laquelle la formation et le sens de l'identité individuelle sont constitutivement indépendants des relations que les sujets entretiennent avec les autres et, d'une manière générale, du contexte social et culturel au sein duquel ils évoluent[6] ».

Cette distinction a une valeur heuristique incontestable. Je peux défendre une position atomiste sans pour autant valoriser l'égoïsme dans le même temps ; et je peux même partir d'un individu abstrait pour, *in fine,* critiquer l'atomisme[7]. Toutefois, à partir du moment où l'on adopte la perspective critique permise par l'appréhension des humains *en développement*, comme le font les théoricien·ne·s du *care,* ou plus largement du relationnel, il est clair que leur articulation fait système. En effet, pour saisir comment chaque forme implique les autres, il faut sortir de l'individualisme, comme grille de lecture ou cadre épistémologique cette fois, et saisir le fonctionnement à l'échelle de l'ensemble, dans une perspective holiste. Si j'adopte une éthique égoïste, alors je considère que je ne m'occuperai que de moi-même et non des

[1] MAILLARD N., *La vulnérabilité*, *op. cit.*, p. 68.
[2] *Ibid.*, p. 71.
[3] *Ibid.*
[4] Cette forme semble davantage relever du libéralisme économique que du libéralisme politique.
[5] MAILLARD N., *La vulnérabilité*, *op. cit.*, p. 71.
[6] *Ibid.*, p. 72.
[7] Il est possible de faire une lecture de la théorie de la justice de John Rawls de cette façon. En effet, en partant de la perspective épistémologique d'un individu abstrait (sans position sociale, sans identité culturelle, etc.), John Rawls montre que l'idée selon laquelle les agents n'ont pas besoin de « la société » est invalidée ; des mécanismes collectifs de (re)distribution et de régulation sont nécessaires pour que les intérêts individuels de base de chacun soient préservés (RAWLS J., *Théorie de la justice*, Paris, France, Seuil, 1991.)

autres ; or, pour que ceci soit tenable, il faut considérer que chaque personne n'a pas besoin d'autrui ou de la société pour se développer ou simplement être (atomisme), la personne se développant alors isolément, la personnalité et l'identité ne dépendent pas du contexte ou des relations (individu abstrait). L'opposé symétrique correspond point par point au phénomène du développement « relationnel » : c'est parce que d'autres se soucient de moi et s'intéressent à moi, et non seulement à elles et eux, que je peux croître et (sur)vivre, ce qui signifie que je suis constitué·e dans mon être par ces interactions avec elles et eux. À l'échelle d'un groupe, ces différentes dimensions font système[1].

Nous pourrions toutefois émettre une autre réserve vis-à-vis de ces critiques portant sur l'individualisme libéral. Nous pourrions, avec Marilyn Friedman[2], nous demander dans quelle mesure ce procès concerne véritablement les conceptions *philosophiques* de l'autonomie, qui sont nombreuses à reconnaître le rôle joué par les relations sociales dans son élaboration et son actualisation[3]. Par exemple, lorsque Jane Roland Martin promeut le « gouvernement de soi[4] » [*self-government*] comme compréhension de l'autonomie, plutôt que « l'auto-suffisance » [*self-sufficiency*], cette notion peut être trouvée chez un Emmanuel Kant. De même que sa distinction entre individualité et individualisme[5] n'est pas étrangère à bon nombre de penseurs/euses classiques. Peut-être que ce qui est visé par les féministes défendant une conception relationnelle de l'individu et de l'autonomie est, plutôt que la philosophie classique elle-même[6], « un idéal masculin qui imprègne la culture populaire de

[1] Une autre façon de le montrer est d'analyser la réponse donnée par certain·e·s libéraux/ales à la critique selon laquelle le libéralisme ne prend pas réellement en compte la nature sociale des êtres humains. Ils et elles affirment que la preuve que le libéralisme prend en compte cette nature sociale est que son objet principal consiste à déterminer les règles qui doivent déterminer les interactions entre les personnes. Si cela montre que le libéralisme reconnaît que les individus ne vivent pas seuls, il n'en reste pas moins que cela implique que la personnalité est quelque chose de présupposé et qu'il s'agit de protéger des « intrusions » (NEDELSKY J., « Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities », *Yale Journal of Law and Feminism*, 1989, vol. 1, nº 7, p. 9.)

[2] FRIEDMAN M., « Feminism in Ethics. Conceptions of Autonomy », M. FRICKER et J. HORNSBY (dir.), *The Cambridge companion to Feminism in Philosophy*, Cambridge, Royaume-Uni et New York, États-Unis, Cambridge University Press, 2000, p. 205-224.

[3] Et hors des philosophies libérales, on trouve un certain nombre de théories morales et politiques, tout à fait reconnues dans l'histoire de la philosophie, qui mettent l'accent sur les relations, les affects, etc. C'est notamment ce qui conduit Joan Tronto à faire un rapprochement entre éthique du *care* et pensée morale de l'Écosse des Lumières dans le premier chapitre d'*Un monde vulnérable* (cela lui permet notamment d'historiciser l'association de la sympathie morale avec le féminin).

[4] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 186.

[5] *Ibid.*, p. 179.

[6] Par exemple, lorsque Fabienne Brugère s'attache à décrire « les fictions de l'indépendance », elle situe d'abord ces fictions dans les représentations sociales. Cela la conduit notamment à relativiser l'importance de ce modèle (qui ne reflète pas l'organisation d'autres sociétés, qu'elle qualifie de « holistes », comme la société indienne) ; voir BRUGERE F., *Le Sexe de la sollicitude*, *op. cit.*, p. 44.

nombreuses sociétés[1] » – par exemple, également mobilisé par Joan Tronto[2], la figure du *self-made man* :

> Dans les sociétés occidentales qui idéalisent l'autonomie, les hommes sont idéalisés comme étant auto-suffisants, substantiellement indépendants, et évitant tout dépendance financière ou émotionnelle vis-à-vis des autres. Les normes ordinaires de la masculinité glorifient les traits et les comportements qui équivalent à un idéal d'indépendance substantielle, un idéal qui n'est pas neutre du tout dans ses procédures. Ce modèle de l'autonomie (masculine) manifeste l'individualisme atomiste que les féministes ont critiqué[3].

Si toutes les théories philosophiques classiques, y compris libérales, ne souscrivent pas à cette interprétation réductrice et très orientée de l'autonomie, il n'en reste pas moins qu'elles ne donnent pas les moyens, pour la plupart, de les critiquer dans leur dimension genrée :

> Les récits [*accounts*] philosophiques dominants [*mainstream*] de l'autonomie ont peu à dire sur ce qui ne va pas avec ces idéaux masculins. Ils ignorent simplement les idéaux qui informent la compréhension populaire de l'autonomie. Malheureusement, ne pas prendre en compte ces idéaux revient à ignorer la façon dont les conceptions genrées pèsent sur, et déforment, cette compréhension populaire. En négligeant ces idéaux culturels genrés, les approches philosophiques dominantes [*mainstream*] occultent les pratiques qui informent la façon dont les femmes et les hommes réel·le·s comprennent et s'efforcent d'atteindre l'autonomie personnelle. Ils ne prennent pas en compte les façons dans lesquelles la poursuite effective de l'autonomie n'est pas à la hauteur des idéaux philosophiques du fait des pratiques de genre. Les approches féministes de l'autonomie visent précisément à remédier à ce déficit. Les théories féministes de l'autonomie prennent ainsi en charge une dimension de conscience sociale et d'observations de la société [*social awareness and commentary*] qui manquent à la plupart des approches philosophiques dominantes[4].

L'éducation comme contre-modèle pour l'autonomie

Nier la place de la relation dans définition de l'individu et de l'autonomie n'est-il pas une façon d'« oublier » celle de l'éducation dans leur genèse et leur maintien, et plus largement, celle de leur *développement* ? En effet, partir de la question du développement des individus permet de mettre l'accent sur des pratiques, sur les activités qui accompagnent et favorisent leur croissance. Celles-ci peuvent être caractérisées comme « éducation », à condition de prendre cette dernière dans un sens large (élever, instruire, former). *Ainsi, ce n'est pas à partir d'une théorie que l'éducation se trouve réformée, mais c'est l'éducation, comme pratique fondamentale de la vie humaine, qui pourrait venir questionner des modèles majoritaires*. C'est en partie parce que les représentations et théories évoquées précédemment font l'impasse sur le *développement* qu'elles peuvent réduire l'autonomie à l'indépendance, et

[1] FRIEDMAN M., « Feminism in Ethics. Conceptions of Autonomy », *op. cit.*, p. 218.
[2] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 154.
[3] FRIEDMAN M., « Feminism in Ethics. Conceptions of Autonomy », *op. cit.*, p. 218.
[4] *Ibid.*, p. 218-219.

« oublier » que « le développement d'une personne requiert des relations avec les autres[1] », que ce soit pour la simple survie comme pour la croissance affective, cognitive, etc. Il n'est pas anodin que le point de départ des théories du *care* ait pour ancrage disciplinaire la psychologie du développement ; cette origine marque certaines orientations, notamment le refus d'un normatif déconnecté[2] du descriptif[3].

L'éthique du *care,* dans sa première formulation chez Carol Gilligan, est saisie dans le cadre d'un travail en psychologie qui vise à rendre compte de biais dans les théories majoritaires du développement moral. Ces dernières sont représentées par Lawrence Kohlberg – avec qui travaille Carol Gilligan – qui s'inspire notamment de Sigmund Freud, de George Herbert Mead et de Jean Piaget. Ces conceptions considèrent que le développement moral est un processus individuel qui connaît différents stades, chaque stade correspondant à un certain degré de maturité dans le raisonnement moral. Schématiquement, trois attitudes morales se succèdent : l'attitude morale « pré-conventionnelle » (stades 1 et 2), l'attitude morale « conventionnelle » (stade 3 et 4), l'attitude morale « post-conventionnelle » (stade 5 et 6) : c'est cette dernière qui est évaluée comme « pleinement morale » par ces théories. Dans l'attitude « pré-conventionnelle », l'individu juge et agit en fonction de ses intérêts égoïstes ; dans l'attitude « conventionnelle », il le fait en fonction de règles qui sont propres à sa communauté et des attentes liées à sa place dans un groupe social ; dans l'attitude « post-conventionnelle », enfin, il est capable de remettre en question les règles particulières propres à son contexte à partir de principes universellement valables. Or, à l'aune de ce modèle, les filles[4] sont systématiquement jugées comme moralement inférieures aux garçons, la plupart d'entre elles ne dépassant pas l'attitude conventionnelle. À nouveau, il faut souligner l'articulation étroite entre l'attitude morale et la fonction sociale. Comme le précise Carol Gilligan (nous soulignons) :

> À ce stade, la moralité est conçue en termes interpersonnels et la bonté se traduit par l'aide et le plaisir qu'on apporte à autrui. Kohlberg et Kramer estiment que cette conception de la bonté est *fonctionnelle* dans la vie d'une femme d'âge mûr tant qu'elle demeure au foyer. Ce n'est que si les femmes entrent dans l'arène d'*activités* traditionnellement masculines qu'elles reconnaissent l'insuffisance de cette perspective morale et progressent comme les hommes vers les stades où

[1] MAILLARD N., *La vulnérabilité*, *op. cit.*, p. 65.
[2] On pourrait se demander à quel point cette continuité entre descriptif et normatif fondée sur les théories du développement ne présuppose pas une forme de réductionnisme de la philosophie morale à la psychologie morale.
[3] GARRAU M., *L'importance de la vulnérabilité. Essai sur la signification et les implications de la catégorie de vulnérabilité dans la philosophie morale et politique contemporaine*, *op. cit.*, p. 229.
[4] Mais il ne s'agirait pas du seul groupe, puisque Carol Gilligan écrit qu'elles « font partie du groupe de ceux dont le développement moral paraît être l'un des plus immatures » (GILLIGAN C., *Une voix différente. Pour une éthique du care*, *op. cit.*, p. 39.)

> les rapports humains sont subordonnés aux règles (quatrième stade), et les règles aux principes universels (cinquième et sixième stade[1]).

La distinction-hiérarchisation entre l'éthique du souci d'autrui, des sentiments et de l'attention aux particularités – du *care* – d'une part, et celle de la mise à distance des émotions, de la rationalité et visant l'universel – de la justice – d'autre part, n'est pas une construction nouvelle ou propre à Lawrence Kohlberg : le chercheur s'inscrit dans une tradition qui domine la psychologie morale. Le geste de Carol Gilligan est ainsi « une réaction critique à l'égard de ce consensus[2] », comme le résume Marie Garrau, une révolution copernicienne, là encore, qui part d'une différence pour remettre en question la norme, plutôt que d'évaluer la première à l'aune de la seconde.

Nous ne reviendrons pas ici sur les enquêtes empiriques (les cas d'Amy et de Jake notamment[3]) qui permettent à Carol Gilligan de saisir et de reformuler cette « voix différente » qu'elle décèle chez tou·te·s, mais plus particulièrement chez les femmes (car « moins rapidement étouffée[4] »). Notons cependant que pour envisager le *care* comme ayant une dignité éthique à part entière, il fallait « perdre ses concepts, retrouver l'expérience[5] », pour reprendre une expression de Sandra Laugier[6], c'est-à-dire, comme l'a fait Carol Gilligan, écouter la justification des acteurs/rices, la suivre jusqu'au bout, lui donner *droit de cité* : « plutôt que de ramener la parole des enquêtés à un modèle de développement moral préétabli dont il s'agirait de vérifier la validité empirique[7] », il s'agissait de *faire attention*, ce qui revenait à « reconsidérer les théories existantes plutôt que de disqualifier la voix entendue[8] ». Cet effort est d'autant plus singulier quand on l'inscrit dans la tradition philosophique car « Cette problématisation des sentiments du juste et de l'injuste est […] extrêmement innovante, dans la mesure où elle introduit un principe de réalité – sociale – dans les débats philosophiques contemporains relatifs aux jugements moraux[9] ». L'introduction d'une « réalité sociale » se traduit ici par l'introduction d'un devenir (prise en compte du *processus*

---

[1] *Ibid.*
[2] GARRAU M., *L'importance de la vulnérabilité. Essai sur la signification et les implications de la catégorie de vulnérabilité dans la philosophie morale et politique contemporaine*, *op. cit.*, p. 236.
[3] Voir en particulier le chapitre 2 de son ouvrage, intitulé « Images de la relation » à partir de GILLIGAN C., *Une voix différente. Pour une éthique du care*, *op. cit.*, p. 47.
[4] LAUGIER S., « L'éthique du *care* en trois subversions », *op. cit.*, p. 117.
[5] LAUGIER S., « Le *care* : enjeux politiques d'une éthique féministe », *Raison publique*, 2007, n° 6, p. 29-47.
[6] Pour une redéfinition de la notion de « perception » dans cette perspective, voir LAUGIER S., « *Care* et perception. L'éthique comme attention au particulier », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 359-393.
[7] GARRAU M., *Care et attention*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2014, p. 15.
[8] *Ibid.*, p. 14.
[9] DORLIN E., « *Dark Care*. De la servitude à la sollicitude », *op. cit.*, p. 118.

de développement) contre une ontologie « statique » (un individu toujours déjà là). Elle engage aussi à sortir d'un certain *solipsisme moral*, puisque l'autonomie est alors comprise dans ce qu'elle doit au commerce avec d'autres, bref, dans sa dimension sociale.

Reconnaître que le *care* ne concerne pas une minorité, car la vulnérabilité et la dépendance n'arrivent pas qu'aux « autres », c'est donc également reconnaître que l'éducation – entendue au sens le plus large, comme une croissance qui nécessite des relations avec d'autres que soi – ne se réduit pas à un moment déterminé de la vie[1]. Lutter contre le confinement du *care* et le confinement d'une dimension de l'éducation qui en relève, c'est d'abord constater leur omniprésence et tirer les conséquences d'un tel constat pour redéfinir les catégories politiques et morales fondamentales. Jennifer Nedelsky cherche à faire ce travail de façon systématique, dans un article de 1989[2], fondateur pour les approches dites de l' « autonomie relationnelle ». Elle y défend l'idée que le féminisme ne doit pas renoncer à l'autonomie, qui est une valeur qui lui a été[3] et qui lui sera utile, mais qu'il a besoin d'en renouveler la conception ; autrement dit, « La théorie féministe doit garder la valeur, mais rejeter son incarnation libérale[4] ». Elle reconnaît que la critique du libéralisme par certain·e·s féministes est délicate car elles et ils exigent à la fois « le respect pour l'individualité [*individual selfhood*] des femmes tout en rejetant le langage et les présupposés des droits individuels[5] ». L'autre face de ce rapport ambivalent est qu'ironiquement, ces relations qu'il est pertinent de faire reconnaître en tant que féministe sont constitutives d'une expérience oppressive pour les femmes. Le fait que les femmes aient été, historiquement, définies non pas pour elles-mêmes, mais relativement aux autres est en effet un *topos* de la littérature féministe.

Cet inconfort est révélateur de tensions qui sont loin d'être accidentelles lorsqu'on cherche à élaborer (nous soulignons) « une théorie (et une pratique) qui reflète adéquatement *à la fois la nature sociale et individuelle des êtres humains*[6] ». Elle souligne en effet que la pensée féministe ne peut prétendre résoudre cette tension entre l'individuel et le collectif, et que n'importe quel bon système politique doit la reconnaître. Toutefois, la tradition libérale

[1] LAUGIER S., « L'éducation des adultes comme philosophie morale », *Éducation et didactique*, 2011, 5.3, p. 135-144.
[2] NEDELSKY J., « Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities », *op. cit.*
[3] Marilyn Friedman indique ainsi qu'avant les années 1980, la notion d'autonomie n'était pas considérée comme problématique par les féministes : FRIEDMAN M., « Feminism in Ethics. Conceptions of Autonomy », *op. cit.*, p. 216.
[4] NEDELSKY J., « Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities », *op. cit.*, p. 7.
[5] *Ibid.*, p. 8.
[6] *Ibid.*

accentue cette tension plus qu'elle ne la reconnaît, et dans cette accentuation elle choisit de se focaliser sur l'individuel et sur la communauté comme menace[1]. Nous quittons ici un instant Jennifer Nedelsky pour livrer ce qui nous semble être l'écueil symétrique, à savoir celui du communautarisme. Celui-ci est, comme le libéralisme, une façon de dramatiser la tension puis de privilégier l'un des deux pôles entre individuel et collectif. Il présente donc les défauts inverses ; du fait d'une conception faible des droits individuels, il tend par exemple à empêcher la diversité et l'altérité[2]. Une approche qui confondrait « liens avec autrui » et « conformisme » ne serait pas véritablement une approche relationnelle, puisque celle-ci vise à valoriser l'individu*alité* – on peut penser à l'attention aux particularités d'une situation[3] qui caractérise les éthiques du *care*, mais pas seulement[4].

Jennifer Nedelsky résume la conception libérale de l'autonomie en affirmant qu'elle se fonde sur une vision des êtres humains comme des créatures auto-déterminées, qui se font elles-mêmes, occultant le contexte social, pourtant constitutif de l'identité et des capacités de chacun·e (le langage s'acquiert par l'interaction avec autrui, le rapport au savoir implique un savoir qui n'est pas élaboré par nous en tant qu'individu…). Sans abandonner la liberté comme valeur, il s'agit donc de trouver une autre façon de la dire : or les termes dans lesquels les féministes l'exprimeront prendront en compte le contexte social. L'enjeu sera de maintenir ensemble la reconnaissance du caractère constitutif des rapports sociaux et des relations sociales pour les individus et la valeur d'auto-détermination. C'est tout à la fois une valeur et un concept qu'elle se propose donc de viser.

Il convient de se débarrasser des images fautives qui représentent l'autonomie dans les sociétés occidentales. En l'opposant à la collectivité, on la pense comme pouvant être atteinte à condition que des « murs (de droits[5]) » soient érigés entre l'individu et celles et ceux qui l'entourent. Le langage des droits est en effet modelé par la représentation de frontières, ce qui limite les relations comprises comme intrusions[6]. Jennifer Nedelsky affirme que le

[1] *Ibid.*, p. 21.
[2] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 211.
[3] Jane Roland Martin fait une remarque assez juste à ce sujet : être une personne implique de permettre aux autres d'exprimer leur point de vue et de le prendre en compte. Une individualité qui se définirait sans cette attention sous prétexte de ne pas « s'oublier soi-même » deviendrait contradictoire à l'échelle collective, puisqu'il me serait alors impossible d'exprimer ma propre individualité, celle-ci n'étant pas reconnue par les autres (MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 179.)
[4] Jane Roland Martin note par exemple que ce sont les penseurs/euses les plus soucieux/ses de l'individualité des enfants qui valorisent la relation, tels que John Dewey ou Maria Montessori (*Ibid.*, p. 180.)
[5] NEDELSKY J., « Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities », *op. cit.*, p. 12.
[6] GRUMET M., *Bitter Milk*, *op. cit.*, p. 167.

symbole central qui guide cette vision est *la propriété* [*property*[1]]. Cette association vient, d'après elle, du fait que les deux traits principaux de la propriété sont sa concrétude et le fait que le pouvoir étatique qui la fonde passe relativement inaperçu. Sur ce second aspect, elle précise que « la plupart des gens ne pensent pas que leur droit de propriété [*ownership of property*] implique d'une façon ou d'une autre l'État ; c'est simplement à eux[2] ». Ce lien fait par l'individualisme entre autonomie et le fait d'être propriétaire exclusif peut être une clef de lecture pour le libéralisme politique[3] ; tout un pan du féminisme s'en est d'ailleurs emparé pour revendiquer le droit des femmes à disposer de leur corps[4]. Nous pouvons avancer toutefois que cet « oubli » de l'implication de l'État relevée par Jennifer Nedelsky est une confusion entre propriété et possession. Une compréhension adéquate de la notion de propriété ne permettrait pas de « symboliser », en réalité, un individualisme atomiste. Comme le rappelle l'auteure, comme tout droit, la propriété est garantie par l'intervention de l'État : par conséquent, la propriété n'est pas plus « intrinsèque » qu'un autre droit et son sens formel repose, à un niveau institutionnel, sur le pouvoir étatique de protéger ce qu'il définit comme « propriété ».

L'autonomie, littéralement, signifie le fait d'être gouverné par sa propre loi ; l'auteure affirme que dans ce cas précis, l'étymologie rend bien compte du sens qu'on lui attribue, puisque devenir autonome, c'est être capable de trouver et de vivre en accord avec une règle qu'on considère être la sienne propre. Elle insiste sur l'idée de « devenir » autonome, car

> ce n'est pas une qualité qu'on peut simplement poser, pour les êtres humains. Nous devons développer et entretenir la capacité de trouver notre propre règle, et la tâche est de comprendre quelles formes sociales, quelles relations et quelles pratiques personnelles la promeuvent. […] la règle est la sienne dans un sens profond, mais elle n'est pas créée par l'individu ; l'individu la développe, mais en étant connecté avec les autres ; elle n'est pas choisie, mais reconnue[5].

---

[1] NEDELSKY J., « Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities », *op. cit.*, p. 12.
[2] *Ibid.*, p. 23.
[3] MACPHERSON C.B., *La Théorie politique de l'individualisme possessif : de Hobbes à Locke*, Paris, France, Gallimard, 2004.
[4] Fabienne Brugère propose une interprétation de la justification du droit à l'IVG qu'elle oppose à une « glorification de l'autonomie » des femmes – l'autonomie étant alors ici entendue dans un sens radicalement individualiste, comme « empire du ventre ». Le droit à l'avortement, affirme-t-elle, est la reconnaissance par la loi de l'impossibilité « d'assumer une vie nouvelle, à cause même de la manière dont apparaissent tous les fils qui tissent quotidiennement une histoire personnelle », ce dont témoigne d'après elle la notion de « détresse ». Cette notion ayant disparu du texte de loi en 2014, il semblerait que cette interprétation ne soit pas majoritaire, que ce soit parmi les féministes ou les non-féministes (BRUGERE F., *Le Sexe de la sollicitude*, *op. cit.*, p. 107-108.) Pour une réflexion sur la place dans le féminisme de l'idée que « je possède mon corps », voir CHURCH J., « Ownership and the body », D.T. MEYERS (dir.), *Feminists Rethink the Self*, Boulder, États-Unis, Westview Press, 1997, p. 85-103.
[5] NEDELSKY J., « Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities », *op. cit.*, p. 10.

Jennifer Nedelsky introduit ainsi non seulement de la relation mais également de la temporalité dans sa conception de l'autonomie. La relation est présente au moins à deux titres[1] dans le fait de trouver et de vivre selon sa propre règle :

> premièrement [...] la capacité de trouver sa propre règle ne peut se développer que dans un contexte de relations aux autres (intimes et plus largement sociales) qui nourrissent [*nurture*] cette capacité, et, deuxièmement, […] le « contenu » de cette règle propre ne peut être compris qu'en référence à des normes, valeurs et concept socialement partagés[2].

Cette conception de l'autonomie, à la fois processuelle et relationnelle, la conduit à affirmer que « le modèle, la métaphore ou le symbole le plus prometteur pour l'autonomie n'est pas la propriété, mais le fait d'élever un enfant [*childrearing*[3]] ». Dans cette image se trouve en effet l'idée que l'émergence de l'autonomie se fait au travers des autres : être (re)lié·e aux autres n'est pas l'antithèse de l'autonomie mais sa condition, et l'interdépendance en est une composante. Par conséquent, nous avons des choses à apprendre au sujet de la nature de l'autonomie en réfléchissant au phénomène d'éducation, au sens large, des enfants. Quant à la dimension pratique, il importe de retenir que

> Si on se demande ce qui permet réellement aux gens d'être autonomes, ce n'est pas l'isolement, mais les relations – avec les parent·e·s, les enseignant·e·s, les ami·e·s, les êtres aimé·es – qui assurent le soutien et les conseils nécessaires au développement et à l'expérience de l'autonomie[4].

Jennifer Nedelsky ajoute que ces relations intimes sont d'ailleurs rarement celles qui menacent l'autonomie, contrairement aux « structures formelles d'autorité[5] ». Sur ce point, nous jugeons surprenant qu'une théoricienne féministe sous-estime la forme aliénante que peuvent prendre certaines relations intimes. La revendication que « le personnel est politique », comme nous l'avons vu, consistait précisément à dépister, à l'échelle de et dans le foyer, des rapports de pouvoir, qui pouvaient par exemple se traduire par des violences. De plus, la reconnaissance du caractère abusif de certaines relations intimes n'invalide pas les conclusions théoriques et pratiques formulées par Jennifer Nedelsky. Pour illustrer cela, nous pouvons mobiliser un exemple développé par Amrita Banerjee dans un article consacré à

[1] Cinq critiques féministes de l'autonomie peuvent être distinguées, d'après Catriona Mackenzie et Natalie Stoljar : symbolique, métaphysique, du *care*, postmoderne et de la diversité. Ici, Jennifer Nedelsky semble mêler les trois premières (MACKENZIE C. et N. STOLJAR, « Introduction. Autonomy Refigured », C. MACKENZIE et N. STOLJAR (dir.), *Relational Autonomy. Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*, New York, États-Unis et Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press, 2000, p. 5.)
[2] NEDELSKY J., « Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities », *op. cit.*, p. 11.
[3] *Ibid.*, p. 12.
[4] *Ibid.*
[5] NEDELSKY J., « Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities », *op. cit.*

l'intérêt d'une ontologie des relations pour penser les violences faites aux femmes[1]. L'auteure prend l'exemple d'un mariage dans lequel l'épouse serait battue par son mari. Dans ce cas, il semble bien que la relation soit synonyme d'abus et de coercition et qu'il faille briser le lien pour mettre fin à la violence. En réalité, penser uniquement la libération en termes de séparation ou de rupture des relations signifie qu'on en reste à une ontologie substantialiste, qui considère la dyade abusive du couple comme un « tout statique aux frontières rigides[2] ». Une véritable ontologie relationnelle conduit à percevoir que les relations sont elles-mêmes prises dans d'autres relations, à différentes échelles :

> Il est toujours possible de voir la situation de cette dyade époux-épouse dans un contexte plus large où la famille élargie, les ami·e·s, les voisin·e·s, et d'autres aspects de ce qui était auparavant à l'extérieur peuvent être amenés dans la situation. Alors que davantage de gens et d'institutions, par exemple les associations de femmes qui luttent contre la violence, sont impliqués, la dynamique de pouvoir dans la situation actuelle est transformée. Il y a un mouvement depuis le pouvoir-sur vers le pouvoir-avec tandis que cette femme devient de plus en plus en capacité d'agir [*more empowered*] du fait de l'implication de toutes ces personnes et de ces institutions au sein de la communauté[3].

Notons que c'est également à partir de l'exemple de la violence domestique que Joan Tronto critique une certaine conception du *care* qui se caractérise par le refus de son institutionnalisation. La réticence à reconnaître la nécessité du recours à des procédures et « des types institutionnels et structurels du *care*[4] » traduit une croyance en la possibilité d'une introduction, *sans médiation,* du *care* comme idéal moral dans la vie politique et publique. C'est ce qui transparaît lorsque Nel Noddings affirme que la meilleure aide à apporter à une femme victime de violences domestiques serait d'être entourée, elle, ainsi que son mari maltraitant, de « modèles aimants[5] ». Joan Tronto juge que cette réponse est révélatrice d'une ignorance de l'auteure quant à la nature des violences domestiques, en particulier l'isolement, le silence et le déni constitutifs de ce phénomène. Là encore, c'est une certaine pensée incomplète de la relation – réduite à une dyade – qui informe ces choix théoriques et pratiques[6]. Le présupposé selon lequel le *care* est dyadique (docteur ou doctoresse/patient·e, mère/enfant, enseignant·e/élève) est une forme de robinsonnade théorique « dans laquelle une

[1] BANERJEE A., « Follett's Pragmatist Ontology of Relations: Potentials for a Feminist Perspective on Violence », *The Journal of Speculative Philosophy*, 2008, vol. 22, nº 1, p. 3-11.
[2] *Ibid.*, p. 8.
[3] *Ibid.*
[4] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 209.
[5] Nel Noddings citée dans *Ibid.*, p. 210.
[6] Voir par exemple l'analyse de la sphère privée comme « état d'exception » par Christine Delphy : DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 181-220.

personne prend soin d'une autre, et c'est le tout de la situation[1] ». En ne voyant pas que la relation dyadique est elle-même prise dans un tissu d'autres relations et rapports, on retrouve une myopie qui isole les entités, finalement assez proche d'un individualisme. Joan Tronto, dans sa volonté de penser le *care* à différentes échelles, prend véritablement au sérieux le tournant relationnel amorcé par les éthiques du *care* : « loin de la figure dyadique le plus souvent au fondement des activités de soin aux personnes, le *care*, tel que le définit Tronto, se déploie au cœur d'actions et de responsabilités collectives[2] », rappelle Liane Mozère dans son avant-propos.

Si nous reprenons l'opposition entre la propriété et le *childrearing* formulée par Jennifer Nedelsky, il importe donc de ne pas réduire le second à ce qu'elle qualifie de « relation intime ». Une mise en perspective institutionnelle est non seulement plus juste descriptivement, mais elle permet d'autant mieux de saisir la dimension genrée de cette opposition. Qui, dans l'ordre social actuel, possède[3] ? Qui se préoccupe de la croissance des enfants ? À quelles sphères d'activités[4] renvoient ces deux phénomènes et par qui ces sphères sont-elles plus particulièrement habitées ? Les théories et pratiques qui valorisent l'isolement au nom de l'autonomie n'occultent pas seulement un ensemble de pratiques mais bien toute une institution, en l'occurrence celle « qui domestiqu[e] le petit enfant humain[5] ».

C'est précisément la thèse défendue par Jane Roland Martin, qui montre que l'éducation au sens « noble » du terme est conçue comme un « sas[6] » entre la sphère privée, considérée comme ne constituant et ne nécessitant pas un apprentissage (naturalisée, donc) et la sphère publique, pour laquelle il est nécessaire d'acquérir de nouvelles façons d'être et de penser. Pour illustrer ce « passage », Jane Roland Martin reprend l'image élaborée par Virginia Woolf dans *Trois Guinées*[7]. Elle y invite les lectrices/eurs à se tenir avec elle sur le pont qui sépare l'ancien et le nouveau mondes, afin d'observer la procession des hommes qui partent du foyer privé vers le monde public chaque matin pour y revenir chaque soir. Elle demande alors, en s'adressant aux femmes : voulons-nous nous joindre à ce cortège ? À quelles conditions ? Où

[1] TRONTO J., *Caring Democracy*, *op. cit.*, p. 152.
[2] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 8.
[3] En plus des éléments empiriques qui permettent de répondre à cette question, on peut s'interroger sur l'*ethos* possédant, comme le fait Madeleine Grumet avec l'idée que la masculinité a à voir avec la « revendication » d'un droit sur quelque chose, par exemple.
[4] On peut faire un rapprochement entre ce que Jennifer Nedelsky affirme au sujet de la bureaucratie et la définition du « territoire » masculin comme étant ce qui est gouverné par de lois abstraites chez Dorothy Smith ; voir SMITH D., « Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology », *op. cit.*
[5] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 178.
[6] MARTIN J.R., « Education », *op. cit.*
[7] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 1.

cela nous mènera-t-il ? Les interrogations de Virginia Woolf expriment un doute sincère et profond, une défiance vis-à-vis de la culture dans laquelle entreraient les femmes qui rejoindraient ce flot d'hommes. Jane Roland Martin propose de se tenir sur ce même pont, plus de soixante ans après Virginia Woolf, alors que les femmes ont rejoint massivement le cortège, et que peu d'hommes ont fait le trajet inverse. Elle demande alors ce que cet exode hors de ce monde privé – exode des deux sexes, insiste-t-elle, et non seulement des femmes[1] – fait à l'éducation. Car saisir les pratiques et valeurs majoritaires ne peut se faire sans analyser le rapport qui existe entre les deux mondes, soit le rôle de l'éducation familiale au regard de celui de l'éducation scolaire. Pour comprendre les mécanismes d'invisibilisation du *care*, il importe donc d'analyser leur dimension institutionnelle, de déterminer comment chaque institution voit sa *fonction* définie relativement à d'autres, par des phénomènes d'opposition et de complémentarité.

La reprise du concept d'autonomie (et d'individu) par Jennifer Nedelsky se fait donc à partir du statut paradigmatique accordé à une certaine dimension de l'éducation (le « *childrearing* »), exemplification du *care*. La théorisation de la « *Schoolhome* » livrée par Jane Roland Martin peut être lue comme une démarche analogue, appliquée à l'analyse et à la réforme des institutions éducatives. Parce que le *care* est *universel* du fait d'une anthropologie à comprendre depuis la *relation*, il importe de le faire « sortir » de la minorité : cela implique une reconnaissance symbolique et matérielle, qui ne peut avoir lieu sans bouleversements institutionnels.

[1] « Aveugles aux faits historiques, ils et elles [celles et ceux qui blâment les femmes] oublient que ce n'est pas l'exode des femmes hors du foyer privé qui a créé un vide dans la vie des enfants. C'est l'exode des deux sexes. Si les hommes n'avaient pas quitté la maison lorsque la révolution industrielle a retiré le travail du foyer – ou si les pères n'avaient pas continué à quitter la maison chaque matin après que leur enfants sont nés – le départ des femmes n'auraient pas eu de telles conséquences pour les enfants » (*Ibid.*, p. 4.)

III. Les conditions du *care* : une approche féministe matérialiste des institutions éducatives

Nous avons établi que l'éducation, comme institution, peut être un *objet* pour l'action féministe. Déterminer le sens de cette action – dans quel ordre opérer les changements ? – impliquait de statuer sur les rapports entre l'institution et les relations interpersonnelles en son sein, elles-mêmes constitutives de l'individu. Les analyses précédentes indiquent le caractère *déterminant* des institutions, c'est pourquoi la transformation féministe de l'éducation devrait d'abord passer par celles-ci. Subsiste la question de la direction de cette action : quels changements institutionnels faut-il viser ? La défense d'une anthropologie relationnelle constitue déjà une orientation. Elle engage à interroger les fonctions attachées à la Famille et à l'École, à celles de la Famille *par opposition* à celles de l'École. Repenser les relations entre celles-ci peut conduire à imaginer d'autres institutions, hybrides. C'est ce qui semble définir le projet de *Schoolhome* imaginé par Jane Roland Martin. Il serait le résultat de l'abolition, au moins partielle, de la frontière privé/public. Toutefois, une telle indistinction ne va pas sans poser problème lorsqu'elle conduit à vouloir ériger la domesticité en modèle à l'échelle de la société entière. De plus, aussi radical qu'il puisse d'abord sembler, ce projet est en réalité une adaptation à l'évolution économique récente qui est directement responsable de l' « interrelation spécifique de séparation-dépendance-minoration entre production et reproduction[1] ».

Une remise en question des frontières familiales

Les réflexions qui achèvent l'ouvrage de Madeleine Grumet, dont le dernier chapitre s'intitule « The Empty House : Furnishing Education with Feminist Theory », suggèrent que la Famille doit « informer » l'École et qu'il faut remettre en question la séparation institutionnelle entre les deux entités, et ce d'autant plus qu'elle prend la forme d'une opposition. D'après elle, l'enseignement et l'apprentissage traditionnels perpétuent une tentative illusoire d'échapper à une dépendance existentielle, incarnée par la dépendance dialectique de l'enfant aux parent·e·s[2]. La scolarité a en effet consisté à « répudier le corps,

[1] FRASER N., « Sur les contradictions sociales du capitalisme contemporain : De la famille, du féminisme, et de leurs relations avec le néo-libéralisme », *op. cit.*

[2] Les femmes enseignantes auraient donc pour responsabilité de « rendre cohérentes leurs propres expériences d'enseignement, qui incluent leurs sentiments, leurs espoirs et l'héritage de leur corps » (Clower J., « Review Essay: Pedagogy and Synthesis in Madeleine Grumet's Bitter Milk », *Feminist Teacher*, 1990, vol. 5, n° 2, p. 35.). La féminisation de l'enseignement doit donc, selon elle, passer de phénomène démographique à phénomène pédagogique et institutionnel. Car jusqu'à présent, l'institutrice a été chargée de « la grande échappée » : « Lorsque retentit la sonnerie, elle amène l'enfant du concret vers l'abstrait, de la temporalité fluide

l'endroit où il vit, et les personnes qui en prennent soin[1] [*care for it*] ». Aller à rebours de cette dynamique implique de repenser[2] les pratiques des mères, avance-t-elle en reprenant Virginia Woolf[3] : le « processus de (re)pensée à travers nos mères » est « une archéologie, non pas d'elles, mais *de notre relation à elles*[4]. » Nous avons montré que les diverses approches du *care* « se différencient en fonction de la réponse qu'elles donnent à la question de savoir à quels types de relation et de contexte, interpersonnel ou social, le concept de *care* s'applique[5] ». Carol Gilligan est par exemple du côté des « relations de face à face », tandis que Joan Tronto considère que le *care* renvoie à des pratiques sociales qui débordent les relations de proximité, et dépendent donc d'un contexte social et politique. D'après la seconde, la théorisation livrée par la première, qui fait du *care* une question de morale, et par conséquent n'interroge pas la distinction entre morale et politique, ne permet pas de mettre en question la frontière entre vie publique et vie privée.

Une (re)valorisation du *care* doit donc d'abord avoir pour objet les médiations institutionnelles dans lesquelles ses pratiques prennent place, et plus particulièrement leurs frontières. Ce sont ces frontières qui confinent et marginalisent certaines pratiques et les valeurs qu'elles charrient. Une démocratisation du *care*, au sens d'une participation plus large à ce travail, serait une interprétation du geste féministe fondamental consistant à mettre en question la partition privé/public. Ne pas cantonner le *care* dans certaines frontières implique donc de critiquer le fonctionnement de la première institution qui l'assume, à savoir la Famille, ce fonctionnement étant lui-même déterminé par son rapport avec d'autres institutions, au premier rang desquelles l'École. Dans cette optique, Jane Roland Martin, dans ses réflexions sur le décloisonnement de l'éducation familiale, propose un projet politique consistant en une refonte des frontières de la domesticité.

---

de la journée domestique à l'emploi du temps segmenté de la journée d'école, du travail manuel, du confort, de la sensualité du foyer, à l'asexualité « mentaliste », passive, sédentaire de l'école – en bref, du monde de la femme au monde de l'homme » (Grumet M., *Bitter Milk*, *op. cit.*, p. 25.) L'institutrice apparaît alors comme une « traîtresse », et Madeleine Grumet suggère que son statut social peu élevé vient du mépris que suscite sa trahison des deux sexes : « les mères lui cèdent leurs enfants, et elle les remet aux mains des hommes qui respectent le présent mais pas la donneuse » (*Ibid.*).

[1] GRUMET M., *Bitter Milk*, *op. cit.*, p. 129.

[2] « être séparée d'elle [la mère] et la reconnaître toutefois en nous, nous en elle, et nous en chacune de nous. […] Que signifierait alors pour nous (re)penser à travers nos mères, nous, les femmes qui éduquons ? Cela nous invite à nous recueillir, à re-cueillir le processus de notre propre formation » (*Ibid.*, p. 183.)

[3] Citée dans *Ibid.*

[4] *Ibid.*, p. 190.

[5] GARRAU M., *L'importance de la vulnérabilité. Essai sur la signification et les implications de la catégorie de vulnérabilité dans la philosophie morale et politique contemporaine*, *op. cit.*, p. 230.

1. La « *Schoolhome* » ou la fin de la séparation entre privé et public ?

Prenant acte de l'exode des parent·e·s hors du foyer du fait du travail salarié, le projet de Jane Roland Martin, dans son ouvrage *The Schoolhome*, est de penser une école qui s'adapte à ce changement dans les conditions sociales. Elle reprend d'une certaine façon un appel déjà formulé par John Dewey en 1889, lorsqu'il affirmait que l'éducation devait évoluer, car la révolution industrielle avait changé le foyer en faisant sortir le travail des maisons[1]. Il était d'après lui stérile d'espérer ou d'appeler à un retour en arrière, une adaptation au changement dans les conditions devenant alors nécessaire. Toutefois, si c'était la question du travail qui intéressait plus particulièrement John Dewey – avec l'idée qu'il faudrait mettre au sein de l'école les occupations qui se trouvaient auparavant dans les maisons – Jane Roland Martin se préoccupe quant à elle du changement dû, non pas au retrait du travail, mais au retrait des *parent·e·s*. Pour forger cette nouvelle institution, elle s'inspire notamment de la *Casa dei bambini,* qu'elle tient à traduire « *The Children's Home* » et non « *The Children's House*[2] ». Cet établissement, ouvert par Maria Montessori[3] en 1907 dans le quartier pauvre de San Lorenzo à Rome, avait en effet toutes les caractéristiques d'un foyer (*home*), et les habitudes prises par les enfants en son sein étaient bien celles de la « scène domestique, avec sa propre forme spécifique de vie sociale et d'éducation[4] ». Sa création avait pour objectif de regrouper les enfants des familles qui vivaient auparavant dans des taudis, afin tout d'abord de les empêcher d'errer et de subir ou de générer des violences, mais également afin d'améliorer les conditions d'hygiène et les relations au sein des familles. Comme dans les écoles noires ségréguées évoquées précédemment, la dimension communautaire était forte puisque l'institutrice devait habiter dans l'immeuble afin de mieux collaborer avec les parent·e·s pour l'éducation des enfants[5].

---

[1] Conférence donnée par John Dewey à Chicago et et évoquée dans MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 7.
[2] *Ibid.*, p. 10.
[3] C'est ce qui la conduit à affirmer par ailleurs que son idéal de *Schoolhome* est un mélange entre l'amour qu'a construit Maria Montessori et l'activité sociale appelée par John Dewey. Elle considère en effet que John Dewey n'avait voulu intégrer dans l'École que les aspects « professionnels » de la maison, ce qui en faisait un « dérivatif sans cœur » (*Ibid.*, p. 126.) Il semblerait toutefois qu'elle ait tendance à sous-estimer l'importance accordée par John Dewey à la domesticité, qui affirme que le foyer est une source de valeurs qui devraient être perpétuées à l'École (MULCAHY D.G., *Knowledge, Gender and Schooling: the Feminist Educational Thought of Jane Roland Martin*, Westport, États-Unis, Praeger, 2002, p. 57-58.)
[4] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 10.
[5] La pédagogie Montessori, toujours pratiquée aujourd'hui dans des écoles qui en reprennent le nom, mais pas seulement, repose sur des principes qui sont très proches de ceux de la pédagogie critique telle qu'elle est pensée par Paulo Freire. On peut notamment retenir l'idée qu'un « sens de soi-même » est une conditon pour développer ensuite des qualités sociales (*Ibid.*, p. 21.)

Un idéal sensible au genre

Avant d'entrer plus avant dans le projet de Jane Roland Martin, il importe de préciser la façon dont s'articulent la critique qu'elle formule et l'idéal qu'elle construit. Comme le rappelle à plusieurs reprises son commentateur David Mulcahy,

> sa critique pose les bases pour une dimension constructive de sa propre pensée […] Martin est plus qu'une observatrice critique de la pensée contemporaine en éducation […] ; elle est une idéaliste qui élargit le champ du débat depuis une perspective unique, ouvrant de nouvelles pistes pour l'exploration. […] En allant au-delà de la critique comme elle le fait, elle aborde une gamme de problèmes souvent négligée ou minimisée et nécessitant pourtant de façon urgente qu'on y prête attention[1] [.]

Son écriture semble à la fois être celle d'une philosophe et d'une réformatrice. Elle cherche régulièrement à donner des indications précises et concrètes sur ce qu'il faut mettre en place. David Mulcahy reconnaît que si le premier rôle est pleinement endossé, le second n'est toujours pas toujours rempli de façon satisfaisante. Mais ce que cette ambition réformatrice révèle, même si elle n'est peut-être pas menée jusqu'au bout, c'est une volonté de *(re)construire* autre chose.

Son objectif, « de sortir des sentiers battus à travers une reconceptualisation de l'éducation qui l'amène au-delà de la critique[2] », est en partie lié à son ancrage disciplinaire. Cela apparaît clairement dans les propos de Jane Roland Martin au sujet des relations entre philosophie, féminisme et éducation. Elle constate d'abord une double lacune dans la littérature contemporaine[3], qui n'est peut-être qu'une seule et même lacune vue sous deux angles différents : l'absence de prise en compte du genre dans les textes [*gender gap*] de philosophie de l'éducation, d'une part, et l'absence de l'éducation dans les textes de philosophie féministe[4] [*education gap*[1]], d'autre part. Cela est problématique, d'après elle, car

---

[1] MULCAHY D.G., *Knowledge, Gender and Schooling*, *op. cit.*, p.xvii.
[2] *Ibid.*, p. 1.
[3] Car, d'après elle, les auteures féministes du passé avaient compris l'importance de la philosophie de l'éducation pour leurs propres projets (MARTIN J.R., « Education », *op. cit.*, p. 441.) – on peut ici faire un rapprochement avec le foisonnement des projets éducatifs lors de la première vague et leur rareté dans les années 1970 en France analysé dans la partie I, *supra*.
[4] Elle propose une typologie des travaux féministes anglophones sur l'éducation qui vise à montrer la place minoritaire de la philosophie tournée vers une reconceptualisation fondamentale et un nouvel idéal. Elle distingue trois « programmes » : 1) celui qui consiste à redonner une place aux femmes dans l'histoire des idées de l'éducation, que ce soit comme auteures (sujet) ou comme thèmes (objets) ; 2) les éthiques du *care* qui permettent de critiquer le contenu et la forme de l'éducation ; 3) la philosophie normative de l'éducation pour les deux sexes. Dans cette troisième catégorie, elle identifie cinq sous-catégories : a) les critiques féministes des paradigmes éducatifs dominants ; b) l'analyse de concepts éducatifs qui se rapportent au genre ; c) les discussions féministes sur les disciplines, didactiques et programmes particuliers ; d) les travaux sur les programmes, les buts et les méthodes de l'enseignement et e) les propositions positives et concrètes pour changer la scolarité et la scolarisation, telles que ses propres recherches et celles de Nel Noddings (MARTIN J.R.,

s'il est possible de changer de façon fondamentale la société, ce changement nécessitera une transformation radicale de l'éducation[2], notamment de sa théorie et de sa philosophie. Cela est d'autant plus vrai pour les projets féministes que la pensée traditionnelle de l'éducation est un rouage essentiel de la distinction privé/public. L'idée que l'École prépare au monde public en faisant sortir du monde privé n'est pas intrinsèquement et absolument genrée, mais l'association historique et culturelle du premier monde aux hommes, et du second monde aux femmes, fait que ce processus, et avec lui le système éducatif, sont, dans les faits, genrés[3].

Ce que Jane Roland Martin désigne par « pensée de l'éducation » est à comprendre au sens large : elle est un système qui inclut (nous soulignons) « les *formes et structures institutionnelles*, les *pédagogies* admises, les approches standard du *programme* et l'organisation des *matières*, la définition de la *fonction de l'École*, les conceptions de ce qu'est une personne éduquée, et beaucoup d'autres choses encore[4] ». C'est pourquoi son approche n'est pas ponctuelle, mais bien totale [*comprehensive*], puisqu'il s'agit de reprendre le système à la racine.

Construire un idéal éducatif implique de décrire de façon critique ce qui est afin de proposer une alternative et les moyens pour la réaliser. Cet idéal consiste à choisir en conscience certaines valeurs ; et sur ce point, elle explique qu'elle ne souscrit pas à une certaine approche – défendue également par des féministes – qui est une façon de ne pas voir le genre [*gender-blindness*[5]]. Le point de départ est en partie le même : la littérature sociologique et psychologique critique permet d'avancer que la socialisation différenciée traditionnelle offre des perspectives réductrices aux futur·e·s adultes, et qu'un idéal de complétude devrait au contraire guider l'éducation. Cependant[6], et c'est là que Jane Roland Martin se dissocie de l'approche *gender blind*, penser que cette complétude peut s'atteindre par la mise en valeur de qualités prétendument neutres pour tou·te·s est une erreur. Elle a elle-même, reconnaît-elle, prôné au départ une vision très abstraite et universaliste de l'éducation,

---

« Education », *op. cit.*)

[1] *Ibid.*, p. 447.

[2] Nancy Chodorow affirme également que le travail des mères étant fondamental pour bâtir la société, il est un levier puissant pour le changement social (CHODOROW N., *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, Berkeley, États-Unis, University of California Press, 1978.)

[3] MARTIN J.R., « Education », *op. cit.*

[4] *Ibid.*, p. 441.

[5] On peut faire un rapprochement ici avec la notion de *color blindness*, qui désigne dans les écrits sociologiques et politiques le fait d'ignorer sciemment les caractéristiques « raciales », par exemple en refusant d'établir des statistiques à partir d'une variable ethnique. Cette forme d'anti-racisme est loin de faire l'unanimité chez les militant·e·s et les théoricien·ne·s.

[6] Sur ce point, voir le chapitre 2 de la partie I sur la question de l'androgynie psychologique : *supra*, p.228.

qui consiste à vouloir enseigner la même chose aux filles et aux garçons[1]. Or, tout le monde ne part pas du même point, et, pour paraphraser Pierre Bourdieu, être indifférent aux différences revient à les entériner. D'où la nécessité d'un idéal, non pas aveugle au genre, mais sensible au genre [*gender-sensitive*]. Le genre fait une différence. Un tel parti pris peut susciter une levée de boucliers : reconnaître une différence, ce serait retomber dans un différencialisme, ce serait détruire l'égalité conquise lentement et difficilement. Elle répond qu'il s'agit là d'un faux dilemme[2], comme s'il n'y avait le choix qu'entre une éducation aveugle au genre et une éducation différenciée[3], dans laquelle les filles et les garçons seraient mis·es sur des rails séparés, menant à des destinations distinctes.

L'idéal visé par Jane Roland Martin est une troisième voie entre *gender blindness* et les biais genrés purs et simples : être *gender sensitive* revient à « adopter une politique qui prend le genre en compte à l'endroit et au moment où il fait une différence[4] ». Cela implique évidemment un brassage : s'il y a des qualités « masculines » qui deviennent des défauts quand les filles les possèdent, celles-ci doivent se les approprier. Il y a également des caractéristiques « féminines » qui sont des défauts, qu'elles soient possédées par les garçons ou par les filles. Toutefois, la symétrie s'arrête là car on ne peut ignorer que le masculin est davantage valorisé dans notre société et que ce déséquilibre informe même l'idéal de la personne éduquée. Le travail qui consiste à redonner une place aux écrits des femmes et/ou sur les femmes dans l'histoire des idées éducatives, ce qu'elle fait dans l'ouvrage de 1985, *Reclaiming a conversation. The Ideal of the Educated Woman,* doit aussi permettre de reformuler un idéal plein et harmonieux[5].

---

[1] Une autre forme d'aveuglement au genre peut d'après elle être dépistée dans l'équation mixité = égalité. En effet, elle rappelle que les études sur les vertus égalitaires de la mixité sont mitigées. On pourrait même, affirme-t-elle, en arriver à la conclusion que la non-mixité est souhaitable pour les filles, tandis que la mixité est souhaitable pour les garçons (John Dewey suggérait d'ailleurs que la mixité civiliserait les garçons… mais quel bénéfice pour les filles ?) Sur les débats féministes quant aux études et aux choix qui en découlent, voir PASQUIER G., « Les expériences scolaires de non-mixité », *op. cit.* ; CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*

[2] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 117.

[3] Toutefois, elle se montre par ailleurs en faveur de programmes différenciés, position fondée notamment sur la théorie psychologique des intelligences multiples et sur une certaine conception de la richesse culturelle. En effet, sa conception organique de la société, dont la cohésion dépend moins du commun que de l'interdépendance, l'amène à valoriser une certaine différenciation, qui ne va pas sans poser problème, notamment dans une perspective égalitaire.

[4] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 117.

[5] MARTIN J.R., *Reclaiming a Conversation: the Ideal of the Educated Woman*, New Haven, États-Unis et Dordrecht, Pays-Bas, Yale University Press, 1985.Elle passe notamment en revue les pensées de Mary Wollstonecraft, Catharine Beecher, et Charlotte Perkins Gilman : l'égalitarisme de la première et le différencialisme des deux autres ne permettent pas de formuler un idéal satisfaisant, qui consiste à mettre en valeur les traits liés au féminin et à la domesticité pour les hommes.

Pour finir, Jane Roland Martin vise également un idéal dans sa conception du foyer (comme) modèle[1]. Elle précise ainsi : « lorsque je propose que les écoles soient semblables au foyer [*homelike*], j'ai en tête un idéal, et non des foyers dysfonctionnels[2] ». De même que Pauline Kergomard voulait faire pénétrer certains traits de la Famille dans l'École à partir d'une idée de ce que devrait être la Famille, la philosophe états-unienne sélectionne certains traits du foyer. Elle résume ceci par un engagement pour les « 3C », les valeurs du soin [*care*], du souci [*concern*] et de la connexion [*connection*], qu'elle lie à la domesticité[3].

La domesticité, anti-éducation

La domesticité, précisément, a été « refoulée ». À tel point qu'on s'applique à distinguer radicalement la contribution de la Famille et celle de l'École dans l'éducation, niant le lien entre les deux, et plus particulièrement la dépendance de l'École vis-à-vis du foyer. C'est pourquoi, d'après Jane Roland Martin, l'idée que l'École doive changer, car le foyer a changé du fait de l'exode des parent·e·s, est tout à fait inaudible. Les bouleversements subis par l'institution familiale ne méritent pas d'être pris en compte dans la pensée de l'École, dans la perspective qui les considère séparément. Or, s'il y a bien des « bases » éducatives, celles-ci sont à trouver dans le foyer. Ainsi, qualifier de « bases » le trio « lire, écrire, compter », revient à oublier qu'il y a quelque chose de plus basique encore. Cela revient à oublier que sous la Culture, il y a la culture[4], et que cette dernière est ce que le foyer privé est supposé enseigner. Pour preuve, les cas limites montrent qu'il n'est pas possible d'apprendre la première sans être en possession de la seconde : il y a donc bien une interdépendance entre les deux programmes. La naturalisation du privé tend à renvoyer le foyer hors de la culture et à occulter la vertu éducative de celui-ci. À cet égard, il n'est pas étonnant, remarque Jane Roland Martin, que Maria Montessori ait beaucoup étudié Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron[5]. Celui-ci est l'incarnation même de la contribution fondamentale de la sphère domestique, du travail des femmes, à la société. Sans ce moment de transformation des petit·e·s humain·e·s en « êtres de culture », sans cette « domestication », pas de scolarisation. Ainsi, de même que le travail domestique n'est pas considéré comme du « vrai travail » – avec là encore, une naturalisation des compétences et des ressources, qui même lorsqu'elles

[1] De fait, si l'on suit les auteur·e·s de *Women's Ways of Knowing*, certaines histoires familiales forgeaient des profils épistémiques « incomplets » (BELENKY M.F., B.M. CLINCHY, N.R. GOLDBERGER, et J.M. TARULE, *Women's Ways of Knowing*, *op. cit.*)
[2] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 46.
[3] *Ibid.*, p. 34.
[4] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 30.
[5] *Ibid.*, p. 37.

sont mobilisées pour le travail salarié, tendent à être niées comme qualifications[1] –, la contribution du foyer au développement de l'enfant n'est pas considérée comme une « vraie éducation ». Jane Roland Martin relève ainsi qu'on utilise d'autres termes[2], comme « élever », plutôt qu' « éduquer ». Ce choix de vocabulaire[3] révèle selon elle une disqualification, qui laisse penser que le travail du foyer est « sans effort », voire « instinctif[4] ». Cela se reflète dans l'histoire des idées de l'éducation, de laquelle les femmes sont souvent exclues, ce qui explique l'incomplétude de la réponse livrée par cette histoire à la question « qu'est-ce qu'une personne éduquée ? »

Dans une appréhension dialectique du développement des individus, nous pourrions objecter à Jane Roland Martin que la place de l'éducation familiale n'est pas tant niée qu'opposée à celle de l'École. La Famille serait ainsi du côté de la conservation et l'École du côté de l'affranchissement, l'émancipation n'étant possible que dans ce mouvement dialectique au sein duquel les deux étapes seraient aussi nécessaires l'une que l'autre et l'une par l'autre. C'est par exemple ce que permettrait de penser une lecture de l'École inspirée de Nicolas de Condorcet[5], qui distingue éducation et instruction dans ce sens. La Famille éduque tandis que la puissance publique se borne à instruire, la phase conservatrice et reproductrice de la première étant nécessaire pour que l'École libératrice vienne ensuite accomplir son œuvre. Il y aurait ainsi École *contre* Famille : « contre » entendu comme appui aussi bien que comme opposition. Il importe de noter que ce rapport fonctionne selon une distribution instruction/éducation, qui recoupe une distinction savoirs/mœurs. Or, sur ce point, Jane Roland Martin assume pleinement l'idée que l'École ne peut avoir seulement pour objet les premiers, comme nous le verrons dans un instant. De plus, elle admet que le développement humain implique d'aller au-delà de l'éducation familiale ; mais, ajoute-t-elle, il convient de ne pas confondre[6] « aller au-delà » [*to go beyond*] et « laisser derrière soi » [*to leave behind*]. Et si elle interprète parfois le déni du domestique comme un « oubli », il s'avère qu'elle le caractérise plus souvent comme un « refoulement » actif, quelque chose qui serait réprimé et répudié.

---

[1] Sur le travail émotionnel nié comme tel, voir HOCHSCHILD A.R., *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*, Paris, France, La Découverte, 2017.
[2] Si cela est peut-être juste dans l'anglais états-unien, il est plus difficile de défendre une analyse identique en français.
[3] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 135.
[4] *Ibid.*, p. 140.
[5] Dont l'« instruction publique » portait une conception de l'École fort différente de l'« Éducation nationale » de Lepeletier de Saint-Fargeau : CONDORCET J.-A.-N. de C., *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, *op. cit.*
[6] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 138.

Jane Roland Martin propose une lecture de la distinction privé/public – et de la naturalisation qu'elle engage – depuis l'École. Elle avance que la réalité sociale est perçue comme divisée en deux mondes, ceux-là mêmes qu'on pouvait apercevoir depuis le pont de Virginia Woolf. La fonction de l'éducation est, dans cette représentation, de transformer les enfants, qui ont vécu dans le premier monde, en membres du second. Le fait d'être membre du premier monde n'est pas considéré comme problématique : c'est un donné, non pas quelque chose à acquérir et qui mérite d'être préparé·e pour en assumer les activités, mais quelque chose de « naturel ». En revanche, le monde public est bien une création proprement humaine, et on peut échouer à en devenir membre ; c'est pourquoi l'éducation correspond au travail à fournir pour se préparer à mener à bien les activités de ce monde. Les enfants sont donc appréhendé·e·s comme des « voyageurs/euses » qui s'acheminent vers le monde public, et dans ce périple, l'école est une sorte d'auberge d'étape [*way-side inn*[1]]. Rien d'étonnant à ce que les théories de l'éducation qui interrogent ses finalités visent en général trois figures : le travailleur (parfois la travailleuse), le ou la citoyen·ne et l'individu. Il n'est jamais question de forger le/la membre d'un foyer ou d'une famille[2]. Comme le résume Jane Roland Martin :

> Apprendre à la prochaine génération à *vivre dans des foyers privés et dans des familles* ne vient à l'esprit de personne. Comment cela pourrait-il être le cas, alors que le foyer et le monde sont localisés à des extrémités opposées de notre carte conceptuelle, et que les fenêtres de l'École ont vue sur le monde[3] ?

Dans ce scénario implicite, une fois que les enfants entrent à l'école, ils ne retourneront plus jamais à la maison, pas même comme adultes. Cette narration oublie que la vie est aussi vécue au sein des foyers. En témoignent par exemple les devoirs à la maison [*homework*], qui portent, en anglais, bien mal leur nom. Ils sont un travail scolaire qui n'a rien à voir avec les affaires de la maison[4] (nous soulignons) : « les devoirs à la maison sont les travaux *de l'école* fait après les horaires de l'école[5] ». Le lieu où se fait le travail est peut-être le foyer privé, mais le foyer représenté dans ce scénario est une maison dans laquelle règne le silence de l'école, et où les parent·e·s ont un rôle de surveillant·e·s auprès de leurs enfants. Mieux : les caractéristiques du foyer (caractère informel, intime, etc.) sont vues comme des obstacles à ce travail. Cela est cohérent avec le fait de considérer que devenir éduqué·e revient à chasser les

[1] *Ibid.*, p. 136.
[2] MULCAHY D.G., *Knowledge, Gender and Schooling*, *op. cit.*, p. 33.
[3] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 204.
[4] Certain·e·s pédagogues cherchent justement à changer cela, en intégrant aux devoirs des éléments du foyer. Voir par exemple MAULINI O. et F. WANDFLUH, « Travail scolaire et communication avec les familles. Une pratique vaut mille mots », *Éducateur*, 2004, nº 5, p. 8-9.
[5] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 136.

attitudes, les valeurs, les façons de penser et d'agir liées à la domesticité. Il est tout à fait significatif que chez bon nombre de progressistes – tel·le·s que les anarchistes, avance-t-elle – l'émancipation soit vue comme arrachement à la Famille. Et, à l'inverse, les conservateurs/rices, voire les réactionnaires, qui militent pourtant pour la « restauration » de vieux programmes, ne parlent pas de remettre les enseignements ménagers à l'ordre du jour[1].

Cet « oubli » général se décline dans les différentes disciplines et dans l'enseignement supérieur. En littérature, les romans domestiques ne sont pas étudiés, et les arts ménagers, par exemple le tissage, ne trouvent pas leur place dans les beaux-arts. Elle souligne également qu'en philosophie, si on étudie des auteur·e·s qui s'intéressent au foyer (Platon, Aristote, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Georg W. F. Hegel, Karl Marx…), il n'est pas rare qu'on laisse de côté cette partie de leur pensée. Plus largement, la philosophie de l'éducation a une place relativement marginale et dépréciée dans les études supérieures[2] : lui est préférée l'étude de la science politique. Concernant celle-ci, il apparaît que « dans cette discipline intellectuelle, la famille existe dans la cave ontologique[3] ». Si la domesticité n'est pas explicitement dépréciée au sein de ces enseignements, il n'en reste pas moins que les silences à son sujet « constituent un curriculum caché d'anti-domesticité[4] ». Enseigner quelque chose, c'est l'approuver ; l'ignorer, c'est donc le discréditer. Par ailleurs, le fait que le moment crucial de l'École soit le cours en classe avec enseignant·e·s et élèves, mais que d'autres tâches au sein des établissements soient externalisées, comme la surveillance à la cantine ou l'entretien des locaux, en dit long sur la place de la domesticité et de ces travaux dans ce qu'il convient d'endosser, de représenter et donc de transmettre. Demander à tou·te·s ceux et celles qui sont dans l'école de participer à ces tâches n'est pas une question d'enseignement professionnel, mais de citoyenneté[5]. L'héritage culturel transmis par l'École et l'Université est, par conséquent, unilatéral, puisqu'il ne porte que sur l'un des « deux mondes ». Ironiquement, au nom de la préservation des accomplissements du passé, se trouve exclue la moitié du patrimoine… en l'occurrence le matrimoine.

Apprendre à vivre : une éducation pratique

La société attend donc de l'École qu'elle équipe ses élèves pour qu'ils et elles puissent se rendre « de l'autre côté du pont ». Plus largement, cette division, qui laisse dans l'ombre

[1] *Ibid.*, p. 73.
[2] *Ibid.*, p. 139.
[3] Expression qu'elle emprunte à Lorenne Clark, *Ibid.*, p. 73.
[4] *Ibid.*, p. 75.
[5] À noter qu'au Japon, ce sont les élèves qui sont en charge du nettoyage de l'école : c'est la tradition du « sôji ».

une partie de la culture humaine, recoupe un autre déséquilibre. Jane Roland Martin relève ainsi que le programme scolaire est déconnecté de la vie des élèves, que ce soit par son caractère très théorique ou par l'organisation en disciplines, qui fragmente le sens. L'idéal de l'auteure est donc également guidé par une valorisation de l'éducation pratique, tournée vers l'action, sensible aux besoins et aux intérêts. Il ne s'agit évidemment pas d'affirmer que le théorique concerne seulement le monde public, et que le monde privé est l'unique lieu de la pratique. Il s'agit de constater que le phénomène de distanciation vis-à-vis du vécu des élèves, vécu très empreint de domesticité puisqu'ils et elles arrivent du foyer privé, correspond plus largement à une distanciation vis-à-vis du concret et du pratique (ce que reflète le titre du chapitre « Apprendre à vivre[1] »). Elle cherche ainsi une alternative à un idéal éducatif qu'elle juge trop académique et spéculatif ; l'accent mis sur la domesticité, la justice sociale, les « 3C » et la civilité permet de la penser.

Le découpage en disciplines des programmes scolaires ainsi que leur forte dimension théorique sont, d'après Jane Roland Martin, le résultat d'un parti pris épistémologique fondamental qu'il importe de mettre en question. Ce découpage est la conséquence d'une certaine conception implicite de l'éducation qu'elle qualifie de « sophisme épistémologique » [*epistemological fallacy*]. Sa thèse peut être résumée par l'affirmation selon laquelle les programmes scolaires sont fondés sur une aberration : ce n'est pas l'éducation qui dicte le contenu et la forme éducatifs, mais la science[2]. La nature et la structure de la connaissance déterminent la nature et la structure de l'éducation scolaire. Cette confusion entre connaissance et éducation[3] conduit à ignorer la dimension pratique et, avec elle, certaines valeurs. Les objectifs *éducatifs* ne sont pas ce à partir de quoi le programme qui précède l'enseignement supérieur est construit : celui-ci est en fait un décalque des disciplines de *recherche* et de l'Université. Ce transfert revient à nier la spécificité de la sphère éducative. Jane Roland Martin affirme qu'il est insuffisant et biaisé de partir d'une théorie de la connaissance pour fonder une théorie de l'éducation, en particulier parce que ce sont alors des considérations épistémologiques, plutôt que des considérations pratiques, qui sont premières lorsqu'il s'agit de déterminer les contenus et les objectifs de l'École. Il n'est pas question de

[1] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 85.

[2] C'est l'une des premières critiques qu'elle formule dans sa carrière de chercheuse ; voir en particulier MARTIN J.R., « The Disciplines and the Curriculum », *Educational Philosophy and Theory*, 1969, vol. 1, p. 23‑40.

[3] On pourrait ici faire un rapprochement avec le débat qui oppose, en France, « pédagogues » et « républicains », les premiers mettant l'accent sur la pédagogie et les seconds sur les contenus. Ce qu'elle avance au sujet des enfants qui ne peuvent apprendre qu'en « faisant » se retrouve chez les pédagogues, du fait d'une même influence socio-constructiviste en éducation.

nier l'importance de valeurs comme la rationalité, la logique, la profondeur de compréhension, mais de critiquer l'exclusion d'autres valeurs importantes. L'argument selon lequel une telle approche permettrait d'évacuer les jugements de valeur et atteindrait donc une plus grande objectivité est considéré comme irrecevable par la philosophe ; tout savoir, et *a fortiori* toute sélection dans le savoir, charrie des valeurs – en prétendant le contraire, on ne fait que les transmettre clandestinement, ce qui est une atteinte grave à la liberté des élèves. Elle assure que chaque enseignant·e fait aussi de l'éducation morale, et qu'il n'est pas possible de se cacher « derrière sa matière » pour le nier ; elle ou il transmet des normes, des façons de se conduire, etc.

De plus, cette revendication d'une théorie qui ne serait pas entachée par les considérations pratiques socialiserait les élèves en spectateurs/rices passifs/ves[1], dans une vision de l'humanité non agissante, faite de personnes isolées et inactives[2]. Décrire ce processus comme un « décalque » n'est ainsi pas seulement métaphorique : le fait que le programme soit un « miroir[3] » des savoirs participe d'une conception représentationaliste de la connaissance, qui nie le rôle joué par l'intervention dans l'expérimentation et plus largement de l'action dans le savoir[4]. Le résultat de cette façon de concevoir l'éducation est qu'en séparant théorique et pratique, raison et émotions, corps et esprit, le système scolaire créé des personnes inactives, apathiques et indifférentes [*uncaring*]. Cela n'est pas seulement problématique dans les relations morales interpersonnelles ; ces personnes sont soumises politiquement et incapables de s'engager dans une action pour défendre une cause ou lutter contre les injustices :

> C'est toutefois bien trop facile, pour l'école, d'instruire les enfants *au sujet* de leur héritage, sans jamais leur apprendre *à être* des participant·e·s actifs/ves et constructifs/ves dans le monde – sans parler de comment en faire un meilleur endroit pour eux-mêmes et elles-mêmes et leur progéniture[5].

Ce que Jane Roland Martin désigne par « action » n'est cependant pas toujours clair. À plusieurs reprises, et cela est particulièrement visible dans les exemples qu'elle choisit, il semble qu'action et savoir-faire soient confondus. Dans ce cas-là, apprendre à agir devient apprendre « comment faire ». Enseigner le théâtre, par exemple, passera par un travail effectif

[1] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 90.
[2] La proximité avec Paulo Freire est ici frappante.
[3] MARTIN J.R., « Curriculum and the Mirror of Knowledge », R. BARROW et P. WHITE (dir.), *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst*, Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1994, p. 107-128.
[4] Sur ce point, ainsi que sur la critique de la dualité raison/émotions, elle mobilise le pragmatisme, en particulier John Dewey. Voir notamment MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 89.
[5] *Ibid.*, p. 86.

sur une mise en scène. Cette mise en valeur du faire a une prétention pédagogique ou didactique : on apprend mieux en faisant, et ce d'autant plus, que les enfants seraient des expérimentateurs/rices, des faiseurs/euses[1]… Ce rapprochement est un moyen pour l'auteure de critiquer l'opposition entre une éducation « désintéressée » et une éducation qui aurait une visée professionnelle. Peut-être que cette compréhension très procédurale de l'action lui permet également de tenir sa conception de l'éducation éloignée de tout dressage. Apprendre à faire X, c'est donner les moyens de *pouvoir* faire X *si on le décide* ; ce n'est donc pas intégrer qu'il *faut* faire X. Ce point est central pour les partisan·e·s d'une éducation « désintéressée », « libérale » au sens du savoir visé pour lui-même : livrer une connaissance sans l'associer d'emblée à une utilité ou à une application[2], c'est préserver la liberté du sujet. Le risque, toutefois, dans cette assimilation de l'action au savoir-faire, est de croire qu'il *suffit* de savoir-faire pour faire, présupposé qui sous-tend les diagnostics sur l'inaction ou les mauvaises actions qui sont formulés en termes de « manque d'éducation ». Réduire le faire au savoir-faire conduirait ainsi à considérer l'éducation comme condition nécessaire *et suffisante* à l'action.

« L'équivalent moral du foyer » : la diffusion de la domesticité

Revenons à présent à l'idéal conçu et imaginé par Jane Roland Martin. L'enjeu est donc de conserver les traits et les valeurs du foyer *alors que* et *parce que* celui-ci n'est plus en mesure de les engendrer. Comment recréer du foyer, hors du foyer ? Pour répondre à cette question, la philosophe part d'une réflexion de William James[3] ; elle n'adhère pas aux valeurs particulières qu'il prône, mais reprend le principe formel qu'il applique. En 1910, William James publie le texte « The Moral Equivalent of War ». Ici, « équivalent moral » n'est pas à comprendre comme ce qu'il convient de faire moralement, en l'occurrence par opposition à la guerre – c'est-à-dire la paix. Il s'agit en fait de la part « morale », au sens d'un ensemble de valeurs et de traits psychologiques, qui correspondent à la guerre. William James avance ainsi que les vertus martiales, qui sont liées à la guerre, méritent d'être conservées, bien que le phénomène de la guerre doive, quant à lui, disparaître[4]. Les caractéristiques morales des

---

[1] *Ibid.*, p. 92.
[2] Voir par exemple l'importance qu'attachent certain·e·s penseurs/euses de l'éducation à l'étymologie du mot « école » : *skholè* veut d'abord dire « loisir », soit la possibilité d'une distance vis-à-vis des urgences de la vie.
[3] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 17.
[4] À noter qu'à l'inverse de William James, Maria Montessori espère par l'éducation qu'elle promeut parvenir à l'éradication des valeurs martiales et, par là, de la guerre elle-même. Les liens entre féminisme et pacifisme sont nombreux, voir notamment RUDDICK S., *Maternal Thinking: toward a Politics of Peace*, Boston, États-Unis, Beacon Press, 1995.

guerrier·e·s (par exemple l'intrépidité, le mépris pour la mollesse, l'abandon de l'intérêt privé, l'obéissance au commandement) doivent être maintenues au sein de la société, sous la forme d'une guerre contre la nature. Autrement dit, il faut « détacher ces qualités militaires de la guerre, mais garantir la continuation de leur existence[1] ». Ce concept d'« équivalent moral » est donc une façon de penser l'articulation entre les valeurs et leurs conditions matérielles, entre des traits moraux et la pratique dont ils sont issus. De même que William James considère que la fin de la guerre ne doit pas être synonyme de la fin des valeurs martiales, Maria Montessori est convaincue que si le foyer cesse d'enseigner ses leçons, une autre institution doit prendre le relais[2]. Mobilisant l'expression de William James, Jane Roland Martin affirme alors que l'école doit devenir « l'équivalent moral du foyer » [*school as a moral equivalent of home*], une façon de reconnaître la dépendance forte entre *fonctions* et *mœurs* au sein des institutions :

> Ainsi, en remplissant certaines des fonctions mêmes que le foyer était censé assumer, mais qu'il faisait de moins en moins dans le cas des pauvres, la *Casa dei Bambini* constituait un équivalent *fonctionnel* du foyer. Se chargeant de fonctions que Montessori pensait devoir préserver pour le bien des enfants, de leurs parent·e·s et plus largement de la société, elle en était également un équivalent *moral*[3].

Il n'est donc pas question de chercher à conserver/promouvoir des valeurs « abstraitement », sans les ancrer institutionnellement – cela serait inefficace. Porter hors du foyer son « équivalent moral » engage un bouleversement des institutions et de leurs fonctions traditionnelles.

Un effet salutaire, et non des moindres, de cette éducation aux « choses domestiques », serait l'impact que ce changement aurait sur la violence et le mépris à l'égard des femmes, et plus généralement, à l'égard des minorités. L'idéal de complétude sensible au genre, de la personne éduquée, exige que les garçons deviennent des hommes complets en apprenant et en étant sensibilisés à la part domestique de la vie. De plus, être pleinement humain implique d'interagir avec les autres, en particuliers les femmes, comme des êtres pleinement humains[4]. Or le mépris de la domesticité va avec le mépris des femmes. En effet, « comment les garçons pourraient-ils se préoccuper des 3C, si leurs enseignant·e·s dénigrent les personnes mêmes qui sont désignées par notre culture comme les porteuses de ces vertus[5] ? » Dans cette optique, il est bien évident qu'une division sexuée du travail est hors de question, qu'il s'agisse du

[1] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 17.
[2] *Ibid.*, p. 18.
[3] *Ibid.*, p. 19.
[4] *Ibid.*, p. 104.
[5] *Ibid.*, p. 116.

travail physique ou émotionnel[1] – c'est l'occasion pour la philosophe de rappeler qu'elle considère que les dispositions et les connaissances nécessaires au processus reproductif, au sens large, ne sont pas innées ou naturelles, et qu'elles ne sont pas inaccessibles aux hommes. Une bonne partie du travail consistera d'ailleurs à transformer les hommes, car bien que Jane Roland Martin s'appuie sur une conception de la vertu comme « juste milieu » héritée d'Aristote, et qu'elle reconnaisse des excès des deux côtés, il n'en reste pas moins que la culture dans laquelle baignent les individus n'est pas neutre.

> Tandis que l'éducation des garçons devra contrer les stéréotypes masculins et insister sur le fait qu'ils doivent devenir des donneurs et non seulement des receveurs de *care*, l'instruction des filles devra inverser la tendance. De même que les garçons apprennent à présent très tôt à admirer les déficiences associées aux 3C, les filles apprennent à apprécier l'excès correspondant. Dans la mesure où les filles arrivent à l'école déjà prédisposées à épauler le travail émotionnel dans la classe, et que les garçons arrivent prêts à en moissonner les bénéfices, les buts immédiats de l'éducation doivent être différents[2].

Quant à celles et ceux qui jugent ce « croisement » [*gender-crossing*] problématique, l'auteure leur rappelle que les deux sexes « habitent » le monde privé. Pourquoi, dans ce cas, ne pas livrer à l'un d'eux les connaissances le concernant ? L'identification avec « l'autre moitié de l'humanité » n'est pas seulement un moyen, mais une fin en soi, si l'on considère que « la capacité d'adopter le point de vue d'un·e autre est un élément de base de la moralité[3] ». En effet, comment les garçons pourraient-ils respecter les filles, s'ils ne sont jamais encouragés à voir le monde comme elles ? Et comment les filles pourraient-elles se respecter elles-mêmes dans de telles circonstances ? Le fait que les tâches et les responsabilités domestiques deviennent l'affaire de tou·te·s participera du décloisonnement. L'atmosphère domestique serait ainsi infusée dans l'École, mais également dans le monde public[4]. Une fois que la « nation est vue comme une maison[5] », que la domesticité est appliquée à l'échelle nationale et qu'elle est l'affaire de tou·te·s, les femmes cessent d'être considérées comme des citoyennes de seconde zone.

Les apories théoriques et pratiques d'une société comme « famille élargie »

Nous pouvons toutefois formuler deux grandes critiques à l'encontre de l'idéal esquissé par Jane Roland Martin dans *Schoolhome*. Elles sont liées, mais la philosophe ne répond – et de façon relativement insatisfaisante à nos yeux – qu'à la première. Celle-ci porte, une fois de

[1] *Ibid.*, p. 108.
[2] *Ibid.*, p. 112.
[3] *Ibid.*, p. 76.
[4] *Ibid.*, p. 183.
[5] *Ibid.*, p. 182.

plus, sur le changement d'échelle. Comme en témoigne la citation précédente, son projet est bien d'infuser la domesticité à l'échelle de la *nation*. Mais comment passe-t-on du changement d'*une école* au changement de *l'École*, puis du changement de *l'École* à celui de *la nation* ? La seconde critique porte sur les rapports entre les institutions, et en particulier entre les institutions éducatives. Face aux bouleversements qui transforment le foyer et l'empêchent de remplir ses fonctions traditionnelles, Jane Roland Martin, dans son projet d'une redéfinition fondamentale de l'éducation, prône, paradoxalement, une *adaptation*. En effet, en considérant que c'est à l'École de se transformer pour assumer un rôle que la Famille n'est plus capable d'endosser dans les conditions actuelles, elle fait de la ruine du foyer une fatalité. On est en droit de se demander si une pensée véritablement radicale de l'éducation et du *care* ne pourrait pas, au contraire, considérer cette évolution comme problématique, voire comme l'objet d'une lutte.

Jane Roland Martin admet qu'une école sur le modèle de la *Schoolhome* ne pourrait pas, à elle seule, changer une société qui oppose autant de résistances à la domesticité. On ne règle pas la « doméphobie[1] » avec un établissement, reconnaît-elle :

> Le concept d'une école comme foyer peut encore sembler utopique. Même si une revalorisation de la domesticité est accomplie, ne faudrait-il pas que le monde lui-même change, avant que nos écoles-maisons [*schoolhouses*] soient transformées en écoles-foyers [*school-homes*[2]] ?

C'est à partir de cette question qu'elle développe une réflexion sur la nation comme foyer. La reconception de l'École et la profonde transformation qu'elle implique dans la pensée de l'éducation nécessitent d'après elle un changement national ; c'est l'objet du chapitre « Foyer et Monde[3] ». C'est également sa réponse aux critiques qui pourraient reconnaître qu'en théorie, les idées de Jane Roland Martin sont recevables, mais qu'elles ne sont pas valables en pratique, car le « vrai monde » est trop dur pour promouvoir une éducation si douce. Il est vrai, avance-t-elle, que dans un monde public dominé par des normes telles que la possessivité, la jalousie et l'avidité – vices déjà décelés par Virginia Woolf dans *Trois Guinées* – la *Schoolhome* sera considérée comme dysfonctionnelle. Mais, à ces potentielles objections, elle répond qu'au lieu de renoncer à la *Schoolhome* parce que ses valeurs ne sont pas en accord avec le monde de l'autre côté du pont, il faut changer *ce* monde, le « recartographier[4] », et le rendre conforme à la *Schoolhome*. Cela est possible, car cela a été

[1] *Ibid.*, p. 155.
[2] *Ibid.*, p. 47.
[3] *Ibid.*, p. 161.
[4] *Ibid.*

réel : il y a un « précédent historique » affirme-t-elle. C'est la notion de « tranquillité domestique » qui se trouve dans la Constitution des États-Unis, notion qui a été mobilisée en particulier au moment de la guerre civile. Certes, c'est une autre forme antisociale qu'il faut combattre aujourd'hui, admet Jane Roland Martin, mais certaines racines sont communes. Cette « tranquillité domestique » passera par des relations entre citoyens semblables aux liens de parenté. C'est une façon, avance-t-elle, de ne plus confondre « gouvernement de soi » et « autosuffisance ». En effet, considérer que le gouvernement de soi exige de se « déconnecter » des autres revient à l'appréhender comme un ensemble de décisions et d'actions unilatérales. Cela signifie agir sur les autres malgré elles et eux, ce qu'elle juge anti-démocratique. Cependant, en dehors d'une conception de la citoyenneté qui semble très proche de l'amitié grecque théorisée par Aristote et d'un principe inscrit dans la constitution, Jane Roland Martin propose peu de pistes quant à la transformation du « monde » (public). Cette transformation semble très abstraite, et cela est d'autant plus problématique qu'elle engendre le risque du nationalisme. En effet, la tranquillité domestique nationale peut tout à fait s'accompagner de – et même se fonder sur – une hostilité à l'égard des autres nations ou populations. Jane Roland Martin invite donc rapidement, à la fin de l'ouvrage, à faire non pas de la nation seule une maison, mais du monde entier, compris aussi bien comme l'ensemble des nations que comme la planète Terre[1], dans une image de « cercles concentriques ».

Cette abstraction consiste à penser que les principes de la domesticité peuvent être « infusés » (ce sont les termes de l'auteure, rappelons-le[2]) dans la nation, comme dans le monde entier. Cette image de l'infusion, qui suppose une substance pouvant se diffuser de proche en proche dans un milieu homogène, témoigne d'une cécité à l'égard de la spécificité des différentes échelles des phénomènes sociaux[3]. La société apparaît en effet comme un espace uniforme, dans lequel il serait possible de répandre la domesticité, ou tout autre idéal. Nous avons évoqué la critique de Joan Tronto à l'égard des penseurs/euses qui, comme Nel Noddings, prétendent qu'il est possible de défendre un idéal de *care* à l'échelle de la vie politique sans considérer, entre celle-ci et les relations interindividuelles, un certain nombre de *médiations*. Contrairement à ces théoricien·ne·s, Jane Roland Martin n'en reste pas à un idéal strictement moral, et pense qu'une transformation du *contexte institutionnel* est

[1] *Ibid.*, p. 304.
[2] *Ibid.*, p. 183.
[3] Cela est peut-être lié à sa définition relativement floue du travail reproductif, qui mêle « sphère privée », « foyer », « processus reproductifs »…. Alors qu'elle va par ailleurs jusqu'à inclure, par exemple, « celles et ceux qui nourrissent » dans ce travail, laissant penser que les cultivateurs/rices sont également concerné·e·s en tant que tel·le·s.

nécessaire et constitutive du projet de revalorisation de la domesticité. Toutefois, le changement dans les institutions qu'elle appelle de ses vœux est limité. Certes, elle prend acte de la dimension relative des fonctions institutionnelles (par exemple, la fonction de la Famille se comprend en vertu de la fonction de l'École, et inversement, mais aussi relativement à d'autres institutions), notamment en analysant la façon dont éducation familiale et scolarisation peuvent s'opposer au profit de la seconde. Ce constat ne l'empêche toutefois pas de concevoir une modification qui porte moins sur les relations *entre* les institutions que sur *une* institution, à savoir l'École. Si toute institution est à comprendre relativement à d'autres, une mutation qui se conçoit à partir d'une seule institution n'est-elle pas incomplète ? Ce que propose Jane Roland Martin est-il, de plus, un changement radical ou seulement une *adaptation* à un dépérissement de l'institution familiale ? C'est sur ce point que se fait le lien avec notre seconde critique, également formulée par David Mulcahy, qui émet quelques réserves quant à la solution proposée par la philosophe pour combler le « vide domestique[1] » [*domestic vaccuum*] :

> Non seulement les propositions concrètes de mise en œuvre faites par Martin sont rares et faibles, mais il existe un large éventail de possibilités qu'elle ne prend jamais en considération. […] On est […] en droit de se demander pourquoi, dans *The Schoolhome*, elle conclut immédiatement que la principale alternative à la situation actuelle est de se tourner vers l'école, pour qu'elle assume le travail qui consiste à préparer les jeunes à devenir membres de foyers et de familles. […] Lorsque les hôpitaux font du mauvais travail quand il s'agit de guérir les patient·e·s ou que les institutions financières produisent un faible retour sur investissement, nous ne nous demandons pas immédiatement à qui incombe la responsabilité de ces activités pour ensuite nous tourner vers d'autres institutions pour les assumer[2].

À certains moments, Jane Roland Martin se défend de chercher à assigner à l'École la charge de la domesticité, au nom du fait qu'elle vise précisément à la diffuser *partout*. Par exemple, à la question « au lieu de demander de l'aide aux garçons et aux hommes, ne peut-on pas demander à la *Schoolhome* de se charger de toutes les tâches assignées au foyer privé[3] ? », elle répond que ce n'est pas le but et qu'elle n'est, de toute façon, pas équipée pour cela. L'atmosphère chaleureuse et aimante permettra aux mères de ne pas se sentir coupables lorsqu'elles laissent leurs enfants à l'école le matin, mais tout un tas de petites et de grandes choses qui « maintiennent la vie » du côté du monde privé ne peuvent être prises en charge par les écoles. On pourrait aller plus loin dans les réserves qu'elle émet, et se demander dans quelle mesure l'atmosphère intime et conviviale qu'elle souhaite voir se développer au sein des écoles est possible. Celle-ci n'est en effet pas qu'une question de savoir-faire ou de

[1] MULCAHY D.G., *Knowledge, Gender and Schooling*, *op. cit.*, p. 127.
[2] *Ibid.*, p. 137.
[3] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 153.

volonté, puisque le lien intime se nourrit du temps long de la cohabitation et d'une certaine rareté (des parent·e·s auront probablement moins de dix enfants, tandis qu'un·e enseignant·e en aura plusieurs centaines au cours de sa carrière).

Elle admet, quoiqu'il en soit, que *(re)confiner le domestique dans une autre institution* serait contre-productif, puisque, ultimement, l'objectif est de montrer que *la domesticité est l'affaire de tou·te·s.* Mais ce phénomène de « (re)confinement » n'est-il pas inévitable, au vu des impensés du projet de Jane Roland Martin ?

En effet, toutes ces nuances ne remettent pas en cause la perspective qu'elle adopte, celle d'une *adaptation*[1] à des conditions sociales nouvelles qu'il nous semble pourtant pertinent et nécessaire d'appréhender de façon critique. En effet, affirmer que l'évolution du monde du travail a conduit à un exode des parent·e·s hors du foyer devrait porter à s'interroger sur ce qu'est devenu *ce monde-là*, si cette forme actuelle est inévitable et souhaitable. Ce monde est celui d'une « implication subjective […] de plus en plus demandée, sinon réquisitionnée, par les nouvelles formes de gestion des entreprises[2] », implication « productive » inversement proportionnelle à celle engagée dans le travail (dit non productif) de *care*. L'exode des parent·e·s hors du foyer, qui constitue le point de départ de la redéfinition de la fonction éducative de l'École chez Jane Roland Martin, correspond à ce que Nancy Fraser baptise « modèle de la famille à deux revenus », forme contemporaine des conditions socio-reproductives de la production capitaliste[3]. Ce régime d'articulation du couple reproduction sociale/production économique, qui correspond à la dernière phase en date de l'histoire du capitalisme, se caractérise notamment par le fait que

> les femmes ont été intégrées à la main d'œuvre salariée ; […] le désengagement de l'État et des entreprises de la protection sociale est encouragé. Il y a bien externalisation des activités de *care* vers les familles et les communautés, mais dans le même temps, leurs capacités à les mettre en œuvre ont été atrophiées. Dans un contexte d'inégalités croissantes, il en résulte une organisation duale de la reproduction sociale : marchandisée pour ceux qui peuvent payer, « familialisée » pour ceux qui ne le peuvent pas – l'ensemble se retrouvant enjolivé par l'idéal encore plus moderne de la « famille à deux revenus[4] ».

[1] Peut-être cela est-il lié à son approche « écologique » (*Ibid.*, p. 13.), qui pense les êtres vivants, y compris les humain·e·s, par leur adaptation à l'environnement.
[2] KERGOAT D., *Se battre, disent-elles...*, *op. cit.*, p. 232.
[3] Nancy Fraser historicise les régimes du capitalisme, et avec eux, les formes institutionnelles de la reproduction : au premier capitalisme (libéral et concurrentiel, XIXe siècle) correspondait le modèle des « sphères séparées », au second (géré par l'État, XXe siècle) celui du « revenu familial », et au troisième (financiarisé et globalisé, XXIe siècle) celui de la « famille à deux revenus » (FRASER N., « Sur les contradictions sociales du capitalisme contemporain : De la famille, du féminisme, et de leurs relations avec le néo-libéralisme », *op. cit.*)
[4] *Ibid.*

De même que Jane Roland Martin affirme qu'il importe de ne pas essentialiser l'éducation en la présupposant réalité inaltérable, un travail similaire de mise en question du *marché* doit être fait. Plutôt qu'une École qui s'adapte aux changements subis par la Famille du fait de l'évolution du travail, ne faut-il pas s'interroger sur la forme prise par la société qui induit ces mutations ? S'interroger sur ce modèle social, par ce qu'il fait aux familles, mais aussi plus largement aux individus ? Ces questions sont solidaires, comme le suggère Joan Tronto :

> Parmi les questions auxquelles doit répondre une théorie du *care* convaincante, figure toute une myriade de questions cruciales pour la théorie sociale et politique. D'où vient le *care* ? Est-il appris en famille ? Si c'est le cas, l'éthique du *care* a-t-elle des réquisits quant au besoin de famille ou quant à sa nature ? Qui détermine qui peut être membre d'une société où prévaut le *care* ? Quel doit être le rôle du marché dans une telle société ? Qui doit supporter la responsabilité de l'éducation ? Quel est le degré d'inégalité acceptable avant que les individus ne deviennent indifférents à ceux qui ont un statut trop différent ? Dans quelle mesure les institutions et les théories existantes favorisent-elles l'éthique du *care*[1] ?

Peut-être Jane Roland Martin considère-t-elle que le phénomène de diffusion de la domesticité hors du foyer affectera la place du marché dans la société, avec ce que cette place implique quant à la (dé)valorisation du travail reproductif vis-à-vis du travail productif. Si la séparation École/Famille joue un rôle dans la division privé/public, il n'est toutefois pas certain qu'elle soit suffisamment déterminante pour qu'une transformation qui porte sur cette seule séparation ait pour conséquence un bouleversement économique. Il semble plus réaliste d'appréhender la reconfiguration des institutions éducatives au prisme du *care* comme n'étant *qu'une partie*[2] d'une plus vaste reconfiguration institutionnelle nécessaire. Elle serait alors *l'une* des frontières de lutte.

2. Un projet d'institutions démocratiques de care

Les périls du care : retour sur l'oppression et « sa » différence

La notion de *care,* comme nous l'avons entrevu avec les difficultés de traduction du terme, est plurielle et indéterminée sous certains aspects. La plupart des auteur·e·s qui écrivent sur le *care* le segmentent, analytiquement, afin d'en saisir les différentes dimensions. Joan

[1] TRONTO J., « Au-delà d'une différence de genre. Vers une théorie du *care* », *op. cit.*, p. 67.
[2] Ainsi Nancy Fraser avance-t-elle que la crise du « déficit de *care* » dans l'ère du capitalisme financiarisé et globalisé n'est qu'une composante d'une « crise générale », qui est à la fois économique, écologique et politique – autrement dit, elle ne se produit pas de manière autonome « et ne peut donc être correctement appréhendée indépendamment des autres composantes » (FRASER N., « Sur les contradictions sociales du capitalisme contemporain : De la famille, du féminisme, et de leurs relations avec le néo-libéralisme », *op. cit.*).

Tronto tient, quant à elle, à livrer d'abord une définition assez large du *care*, qu'elle a élaborée avec Berenice Fisher :

> Au niveau le plus général, nous suggérons que le care soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde », de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie[1].

Suite à cela, elle distingue quatre phases du *care*, qui correspondent à quatre éléments éthiques[2] :

- le fait de se soucier de [*caring about*], qui revient à reconnaître la nécessité du *care*. Cela engage de l'*attention* ;
- le fait de prendre en charge [*taking care of*] qui signifie qu'on assume une certaine *responsabilité* ;
- le fait de prendre soin [*care giving*], qui est la rencontre directe des besoins de *care*. Cela ne peut se faire sans *compétence* ;
- le fait de recevoir le soin [*care receiving*], qui consiste à reconnaître que l'objet de la sollicitude réagit au soin qu'il reçoit. Cela implique de la *réceptivité*.

Malgré ses définitions, qui mobilisent plusieurs critères et descriptions, Joan Tronto admet que « le concept de *care* n'est pas suffisamment spécifique pour nous orienter […] vers une compréhension complète de ce qu'est le *care*[3] ». En particulier dans un monde où le pouvoir prend des formes qui peuvent lui ressembler – d'où l'impérative nécessité d'une analyse contextuelle. Ainsi, on ne peut ignorer, affirme-t-elle, que « le discours du *care* peut […] être tenu en vue d'objectifs foncièrement malfaisants[4] », prenant pour exemple le colonialisme. Les deux principaux dangers qui guettent le *care* sont ainsi, d'après elle, le localisme et le paternalisme/maternalisme.

Le localisme est un péril qu'elle détecte plus particulièrement chez les féministes qui appréhendent le *care* « comme se développant métaphoriquement sur le mode de la relation entre une mère et un enfant[5] ». Or, filant cette image, elle ajoute qu'« Une mère qui

[1] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 143.
[2] *Ibid.*, p. 147.
[3] *Ibid.*, p. 16-17.
[4] *Ibid.*, p. 17.
[5] *Ibid.*, p. 222.

n'estimerait pas les besoins de son enfant plus importants que ceux de tout autre enfant apparaîtrait […] comme une mauvaise mère[1]. » Jane Roland Martin, lorsqu'elle demande une diffusion de la domesticité dans le reste de la société, ne relève pas que les caractéristiques du foyer se fondent peut-être précisément sur une forme d'exclusivité, ou du moins, de préférence – ce que Joan Tronto qualifie de « favoritisme[2] ». Le foyer est tel qu'il est en partie parce qu'il représente un « intérieur » par rapport à un « extérieur ». C'est quand elle évoque le projet qui consiste à faire de la nation un foyer qu'elle soulève, indirectement, le problème : lorsque notre nation sera perçue comme notre maison, cela ne nous conduira-t-il pas à exclure les autres peuples et les autres pays[3] ? À cela, elle répond qu'il faut faire du *monde entier* un foyer. Elle renvoie donc le problème en dehors des limites d'un foyer qui se confond à présent avec le tout, et qui n'a donc plus vraiment de limites – alors que celles-ci sont certainement constitutives de son essence. L'intensité et l'intimité des liens du cercle privé semblent en effet tenables du fait d'une forme de discrimination ou de partialité, ce qui implique qu'elles ne puissent justement pas être généralisées. De même, lorsque Madeleine Grumet, dans *Bitter Milk*, va jusqu'à souhaiter qu'on donne autant de *care* aux autres enfants qu'aux sien·ne·s, elle oublie l'essence « locale » de ces relations de parenté[4].

Plutôt que d'interroger la viabilité du modèle domestique pour penser le *care* à une autre échelle (ce qu'elle nomme « *large scale caring*[5] »), Jane Roland Martin finit par livrer des indications pratiques qui portent la marque de ces limites : « pensez petit, pensez local, pensez expérimental, et n'oubliez jamais le vide domestique dans la vie des enfants aujourd'hui[6] », écrit-elle dans l'épilogue intitulé « Ici et maintenant ». Le fait qu'une ambition planétaire pour la domesticité finisse par accoucher de propositions ultra-locales n'est un paradoxe qu'en apparence. Jane Roland Martin entend pourtant l'objection qui consiste à affirmer que la masse des gens, comme « groupe amorphe », ne peut pas distribuer du *care* indistinctement[7]. Prenant l'exemple d'un inconnu qui l'avait aidée après une chute dans la rue, elle répond qu'il n'est pas impossible pour une société entière d'être « gouvernée par les trois C » : le *care* peut être, en ce sens « impersonnel ». Il suffit qu'il soit une *disposition*

[1] *Ibid.*
[2] TRONTO J., « Au-delà d'une différence de genre. Vers une théorie du *care* », *op. cit.*, p. 66.
[3] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 200.
[4] À noter que Jane Roland Martin ne va pas jusque-là : *Ibid.*, p. 177-178.
[5] *Ibid.*, p. 183.
[6] *Ibid.*, p. 210.
[7] Jane Roland Martin trouve cette objection chez Lorraine Code (*Ibid.*, p. 183.)

présente chez tou·te·s. Les relations qui sont prises en compte ici sont donc des relations de face à face multipliées :

> De même que les camarades de classe sont vu·e·s comme des membres de la famille quand l'école est vue comme l'équivalent moral de la maison, les citoyen·ne·s de notre nation deviennent parent·e·s [*kin*] quand la clause de tranquillité domestique est retrouvée[1].

Cette « solution » montre à quel point le changement d'échelle n'est, pour Jane Roland Martin, qu'une question quantitative, dans laquelle le « social » n'est que du « moral » multiplié par un grand nombre de personnes. Le *care* macro (domesticité mondiale) n'est qu'une multiplication de *care* micro (disposition personnelle). Concevoir le passage de l'un à l'autre comme continu et simplement cumulatif revient à ignorer les médiations nécessaires pour penser le *care* à une échelle sociale. Les propriétés émergentes des entités telles que les institutions, qui ne se réduisent pas à la somme de leurs parties, sont occultées. Cet écueil est proche de celui que vise l'une des deux critiques principales à l'égard des théories du *care* sur l'éducation identifiées par Ann Diller[2]. La critique dite « de domaine » consiste à affirmer qu'on peut tout à fait reconnaître le caractère essentiel des relations de *care* au sein de la vie des femmes et des hommes tout en considérant qu'« il y a toutefois de vastes arènes de l'expérience humaine qui ne correspondent pas à ce modèle et qui ne sont pas compatibles avec de telles structures d'interaction[3] » ; par exemple, la politique internationale, l'économie, les « grandes institutions impersonnelles[4] », le monde des lois et l'armée[5], etc. Il s'agit de refuser la prétention paradigmatique du *care*. L'idée centrale dans l'éthique de domaine est que « nous avons besoin de différentes procédures et priorités morales pour différents contextes ou domaines[6] » ; dans le cas qui nous occupe, la meilleure approche morale pour l'éducation n'est pas forcément la meilleure pour l'économie ou la politique internationale. Le problème qui subsiste est que les sphères qui sont estimées pertinentes pour le *care* ont été historiquement considérées comme étant inessentielles, marginales et périphériques – et surtout, non pertinentes pour la théorie éthique. La question qui se pose alors est moins celle

---

[1] *Ibid.*, p. 177.
[2] DILLER A., « The Ethics of Care and Education: A New Paradigm, Its Critics, and Its Educational Significance », *The Gender Question in Education: Theory, Pedagogy, and Politics*, Boulder, États-Unis, Westview Press, 1996, p. 89-104.
[3] *Ibid.*, p. 94.
[4] *Ibid.*, p. 95.
[5] Sur ce point, certain·e·s féministes pourraient affirmer que les institutions dont l'existence va à l'encontre du *care*, en particulier l'armée, méritent de ne plus exister. Voir notamment le pacifisme défendu par Sara Ruddick ou Jean Elshtain : RUDDICK S., *Maternal Thinking*, *op. cit.* ; ELSHTAIN J.B., *Women and War*, New York, États-Unis, Basic Books, 1987.
[6] DILLER A., « The Ethics of Care and Education: A New Paradigm, Its Critics, and Its Educational Significance », *op. cit.*, p. 95.

de la « diffusion » des relations de *care* dans toutes les institutions que de la reconnaissance, matérielle et symbolique, des institutions pour lesquelles elles sont pertinentes.

Un autre danger, relevé par Joan Tronto, est lié au fait que les théories du *care* qui « transform[ent] le domaine de la vie publique en une sorte de famille élargie[1] », ou *Big Mother*[2], ne vont pas sans rappeler les théories politiques anti-démocratiques et patriarcales. La Famille a en effet pour caractéristiques « la hiérarchie, l'unité, la partialité[3] », traits incompatibles avec une société libérale et démocratique. Là encore, Jane Roland Martin anticipe les critiques et y répond[4]. Tout d'abord, avance-t-elle, ce n'est pas parce que la métaphore familiale a été utilisée par des penseurs/euses anti-démocratiques qu'il faut la bannir. De plus, ce n'est pas la Famille *telle qu'elle est* qu'elle mobilise, mais un idéal, duquel elle garde les 3C, alors que Robert Filmer, par exemple, retient d'autres aspects de la domesticité. Le paternalisme et le colonialisme sont deux distorsions du *care* qui sont assez proches, puisqu'il s'agit dans les deux cas de « s'occuper » des gens malgré elles et eux. Pour les éviter, assure-t-elle, il suffit de demander aux gens ce dont ils et elles ont besoin, avoir une connaissance des circonstances particulières dans lesquelles se trouvent ceux et celles dont on prend soin : mais pour chercher une telle connaissance, il faut justement être disposé·e au *care*.

La distinction faite par Jane Roland Martin entre les aspects de la domesticité qu'elle valorise et les aspects mobilisés par les théoricien·ne·s anti-démocratiques n'est pas si aisée. On ne peut ignorer que « C'est […] pour échapper à une compréhension familiale de la politique que le libéralisme moderne est né au XVIIe siècle[5] ». La Famille, comme métaphore de l'ordre politique, permettait de légitimer la tyrannie car elle calquait l'autorité politique sur la relation père-fils. Or le « sentiment particulier d'être en charge » se rencontre souvent chez celles et ceux qui doivent prendre soin, infantilisant ainsi les destinataires de ce soin (nous soulignons) : « Nous pouvons facilement anticiper le développement *de relations asymétriques*, surtout lorsque le sentiment que ceux qui prennent soin des autres se font de leur importance […] est lié à leur rôle[6] » prévient Joan Tronto. Il n'est donc pas si certain que les 3C valorisés par Jane Roland Martin soient complètement déconnectés d'une certaine

[1] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 220.
[2] Expression que Fabienne Brugère reprend à Michel Schneider pour qualifier l'un des risques du *care* (BRUGERE F., *Le Sexe de la sollicitude*, *op. cit.*, p. 135.).
[3] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 220.
[4] MARTIN J.R., *The Schoolhome*, *op. cit.*, p. 184-185.
[5] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 220.
[6] *Ibid.*, p. 222.

asymétrie, constitutive de la relation d'autorité[1]. Contre cette dérive, il importe, d'après Joan Tronto, de lier le *care* à une théorie de la justice, synthèse qui invite à une défense du pluralisme propre à la démocratie, d'une part, et à « repenser la distribution des tâches de soin[2] », d'autre part.

La visée de redistribution du *care* nous semble indispensable pour ne pas tomber sous le coup de la seconde grande catégorie de critiques résumée par Ann Diller. Ces critiques avancent que l'éthique du *care* est dangereuse. Ce jugement tient au fait que peu d'attention est portée aux *conditions qui exploitent* le *caring* chez beaucoup de théoricien·ne·s. Par exemple, si Nel Noddings donne une description minutieuse du travail et des compétences de *care*, elle manque toutefois, du point de vue de certain·e·s féministes, d'un regard critique quant au coût et aux conséquences du *care* pour celles qui doivent assumer ce travail[3]. En promouvant le *care* dans l'éducation tout en ignorant les conditions dans lesquelles il se fait, on risque de creuser plus profond encore les sillons tracés par l'histoire et de contribuer à l'exploitation continue des femmes[4]. De plus, Nel Noddings est relativement pessimiste quand il s'agit d'envisager un changement dans les rapports de force, affirmant que les femmes préfèreront, de toute façon, le soutien à la prise de pouvoir[5]. En considérant cela, comme l'écrit Ann Diller, il faut que

> nous, en tant qu'éducateurs/rices, distinguions entre l'évaluation que nous faisons de la justesse des descriptions du *care* et l'évaluation que nous faisons de leur désirabilité éthique et éducative, soit les fondements sur lesquels nous les endosserions, les soutiendrions pour nos enfants, les enseignerions à nos étudiant·e·s. Ce sont quelques-unes des questions que les éthiques du *care* posent aux enseignant·e·s et aux autres éducateurs/rices[6].

---

[1] La critique du totalitarisme menée par Emmanuel Kant prend ainsi pour critère la visée par l'État du bonheur des individus.

[2] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 223.

[3] Ainsi, dans plusieurs de ses textes, elle utilise le pronom « elle » pour la personne qui prend soin, et « il » pour la personne dont on prend soin : il faut, certes, voir là une volonté de justesse descriptive, mais cela n'encourage-t-il pas à inférer qu'une telle division est acceptable, désirable, voire « naturelle » ? Au sujet de l'essentialisme, qui pourrait par exemple se dissimuler derrière cet usage des pronoms, Nel Noddings tient à l'idée que des centaines d'années d'expériences différenciées entre femmes et hommes ont en effet produit des différences entre femmes et hommes. Si on définit l'essence comme le fait John Dewey, à savoir comme « une qualité ou un attribut durable » (cité dans NODDINGS N., *Philosophy of Education*, *op. cit.*, p. 225.), Nel Noddings est d'accord pour affirmer qu'il y a des essences de femme et homme distinctes. Reconnaître cela, maintient-elle, ne signifie ni que ces qualités ne sont pas sujettes à altération à travers l'éducation, ni qu'une panoplie de traits est supérieure à l'autre.

[4] Sur cette question, voir en particulier HOUSTON B., « Caring and Exploitation », *Hypatia*, 1990, vol. 5, n° 1, p. 115-119.

[5] DILLER A., « The Ethics of Care and Education: A New Paradigm, Its Critics, and Its Educational Significance », *op. cit.*, p. 101.

[6] *Ibid.*, p. 97.

La réponse de Nel Noddings à cette objection est l' « éducation morale » : il faut élever tou·te·s les enfants à être des sujets du *care* compétent·e·s et des objets du *care* sensibles ; c'est à ce projet qu'est consacré le dernier chapitre de son ouvrage *Caring*. Si cela est accompli dans les écoles, affirme-t-elle, l'exploitation se fera rare. Faire reposer la fin de l'exploitation sur la responsabilité et la bonne volonté individuelles – bref, sur une éthique – semble naïf. Nel Noddings le reconnaît elle-même, à un autre endroit : elle affirme qu'il faut veiller à ne pas « nous distraire des problèmes sociaux qui ne peuvent être résolus par l'école […]. C'est avoir la vue courte, et même se montrer arrogant·e, que de supposer que tout ce dont les gens ont besoin […] [c'est d'] une meilleure éducation[1] ». Elle prend comme exemple le fait d'encourager les jeunes hommes à devenir infirmiers ou travailleurs sociaux, incitation qui sera un coup d'épée dans l'eau si elle ne s'accompagne pas d'opportunités financières équitables[2]. Nous pourrions ajouter qu'ignorer un contexte marqué par les inégalités est intenable dans la perspective d'une éthique du *care* compte tenu de la proximité – toute aristotélicienne – existant entre celle-ci et les théories des capacités/capabilités [*capabilities approach*], qui ont pour point de départ la thèse selon laquelle la cité doit créer *des conditions* dans lesquelles la vie bonne peut être choisie et vécue[3].

Faire du care l'objet d'une politique

La politique du *care* exigée par Joan Tronto nous semble répondre sérieusement à cet impératif de prise en considération des conditions. Se demander à quelles conditions le *care* ne sera pas inégalitaire revient à mettre en question ce qui était appréhendé comme une fatalité par Jane Roland Martin, à savoir les *mutations du marché* ayant conduit le foyer à ne plus assurer certaines fonctions. L'objectif est alors moins de « diffuser » le *care* dans *toutes* les institutions sociales, que de remanier ces dernières, de façon à ce qu'il ait une place réelle dans la société, en particulier vis-à-vis du marché. Le *care* comme idéal politique n'est pas un

---

[1] NODDINGS N., *Happiness and Education*, Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press, 2003, p. 85.

[2] On retrouve ici, de façon plus générale, les principales objections adressées à l' « éducation de la personnalité » [*character education*] aux États-Unis, qui comprend l'éducation civique et morale, l'éducation à la santé, voire l'éducation religieuse. Ses détracteurs/rices soutiennent qu'elle se fonde sur une ignorance des causes des mauvais comportements à l'école, en particulier les inégalités socioéconomiques. L'éducation de la personnalité serait inadéquate, parce qu'elle reposerait sur l'idée simpliste que tou·te·s les élèves, quel que soit leur environnement, peuvent agir moralement (GUTIERREZ R., « A Moral Code for the Current Secular State of Affairs », *Education*, 2005, vol. 125, n° 3, p. 353-373.). Elle se présenterait ainsi comme une « solution à tout », sans considération des besoins des élèves – certain·e·s adversaires de ces programmes avancent même qu'il s'agit d'un réflexe conservateur (ROSSIDES D.W., « Knee-jerk formalism: Reforming American Education », *Journal of Higher Education*, 2004, vol. 75, n° 6, p. 667-704.) qui vise à masquer l'importance de la situation économique des élèves issu·e·s de milieux défavorisés.

[3] GOLDSTEIN P., *Vulnérabilité et autonomie dans la pensée de Martha C. Nussbaum*, *op. cit.*, p. 53-55.

« dispositif utopique qui mettrait fin à tous les conflits », mais « une valeur qui doit trouver une place plus centrale dans la constellation de nos préoccupations politiques[1] ». C'est en cela que consistent une pratique et une organisation « démocratiques » du *care* : il faudrait se demander comment « délimiter correctement les sphères d'exercice du *care*[2] » et leur échelle (mondiale, nationale, locale, communautaire, institutionnelle, familiale, etc.). Il s'agit d'interroger les frontières privé/public et morale/politique, mais il n'est pas question pour autant de les abolir[3], rappelle Joan Tronto, car

> Si nous étions incapables de séparer les arguments moraux des arguments politiques, ou si nous étions dans l'incapacité de distinguer les aspects de la vie publique de ceux de la vie privée, nous mettrions en danger les fondements mêmes de la vie politique moderne, de même que le féminisme et la liberté[4].

Faire porter l'analyse sur les institutions se justifie à plusieurs niveaux. Elles sont un élément clef d'une théorie sociale qui cherche à penser le rapport entre individuel et collectif, rapport essentiel pour appréhender l'éducation. Elles permettent d'avoir une approche matérialiste et non idéaliste de l'anthropologie morale : on peut distinguer heuristiquement mœurs et fonctions, mais comme nous l'avons vu, impossible de prétendre changer les mœurs en laissant les fonctions intactes. La visée des valeurs doit donc également se faire indirectement, par l'intermédiaire des conditions. C'est pourquoi Joan Tronto refuse de considérer l'occultation du *care* comme une question purement idéologique[5]. Une (re)distribution du travail (de soin) est en jeu[6]. Introduire de la politique, c'est voir comme un rapport de pouvoir le rapport entre celles et ceux, privilégié·e·s, dont les besoins sont satisfaits par d'autres, et ces autres. Le *care* devient alors l'instrument d'une « analyse politique critique[7] », car « la capacité d'exiger et de dispenser le *care* » peut être vue comme « un indicateur des inégalités de pouvoir[8] ». Les puissant·e·s sont ceux et celles qui sont en mesure de demander du soin, et les faibles sont celles et ceux « qui dispensent ces soins aux autres et ne s'occupent de leurs propres besoins qu'en second lieu[9] ». La dimension politique du *care* se manifeste dans le rapport de force qui, une fois mis au jour, génère du conflit : ceux et

[1] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 224.
[2] *Ibid.*, p. 17.
[3] Ces précautions montrent bien que certain·e·s penseuses/eurs féministes sont tout à fait conscient·e·s de la possibilité d'une interprétation totalitaire du slogan « le privé est politique ». Toutefois, cette crainte d'une « vie sans les murs » peut également conduire à prendre la défense d'individus coupables de violences sexistes et sexuelles ; voir KANDEL L., « "La vie sans les murs". Le "personnel" est-il toujours politique ? », *op. cit.*
[4] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 38.
[5] *Ibid.*, p. 158.
[6] *Ibid.*, p. 161.
[7] *Ibid.*, p. 224.
[8] *Ibid.*, p. 225.
[9] *Ibid.*

celles qui ont du pouvoir le cèdent rarement de plein gré, et il est ici question de dévoiler les moyens par lequel les puissant·e·s s'accaparent des ressources[1]. Le *care* est, d'une certaine façon, un « pouvoir des faibles[2] ». Cependant, dans ce cas, les armes des faibles ne sont pas de faibles armes, puisque sans ces activités, le monde humain tel que nous le connaissons ne pourrait exister et perdurer. Admettre cela est la première étape pour mettre fin à la « combinaison fatale entre responsabilité et impuissance » que déplore Marilyn Frye[3]. Naomi Scheman décrit bien la réaction de peur suscitée par la critique de la distribution inégalitaire des charges et responsabilités de soin, réaction qui témoigne du fait qu'une redistribution serait incontestablement synonyme d'une perte de privilèges pour certain·e·s :

> La peur est suscitée par la reconnaissance du fait que les hommes n'ont été libres de s'imaginer comme auto-définis [*self-defining*] que parce que les femmes ont tenu le monde social intime ensemble, et ce, en partie, parce que nous nous sommes vues comme inséparables de ce monde. Les normes de la personnalité, que les liberaux/ales luttent pour rendre aussi universelles qu'elles prétendent être aujourd'hui, dépendent du fait qu'elles ne le sont précisément pas – exactement ce qu'on est en droit d'attendre d'une idéologie. Ainsi, la peur provoquée par l'idéal libéral féministe, consistant à ouvrir aux femmes le type d'autonomie qui était précédemment réservé aux hommes, est, je pense, une peur réelle.
>
> Tout porte à réagir avec inquiétude face à la perspective d'un monde rempli de personnes qui s'auto-réalisent [*self-actualizing*] et qui tirent leurs propres ficelles, de personnes capables de dire « non » à n'importe qui au sujet de n'importe quoi, sans culpabilité, et choisissant librement quand commencer et quand mettre fin à une relation. Il est difficile d'envisager comment, dans un tel monde, les enfants pourraient être élevé·e·s, les malades ou les personnes fragilisées pourraient être pris·es en charge [*to be cared for*] ou comment les gens pourraient apprendre à se connaître tout au long de leur vie et vieillir ensemble[4].

Croire qu'une éthique du *care*, et par conséquent une politique du *care*, se fera sans conflit est donc illusoire[5]. Un conflit à l'endroit du pouvoir est en jeu, puisque le *care* est un enjeu politique[6]. Joan Tronto rappelle qu'une argumentation qui viserait à promouvoir le *care* de façon consensuelle, prenant la forme « nous pouvons vous être utiles » serait naïve car elle

---

[1] *Ibid.*, p. 229.
[2] *Ibid.*, p. 168.
[3] Pour un commentaire de cette idée, voir *supra*, p.364.
[4] SCHEMAN N., « Individualism and the objects of psychology », *op. cit.*, p. 240.
[5] Sur la place du conflit dans les théories du *care*, Joan Tronto remarque que certain·e·s théoricien·ne·s sont incapables de le penser, le *care* devenant alors une sorte de remède à *tous* les conflits, alors que certains d'entre eux méritent d'exister, en particulier en démocratie. Dans un entretien mené avec Nel Noddings le 17 octobre 2014, nous lui avions demandé quel jugement elle portait sur les pédagogies critiques comme celle de Paulo Freire. Elle nous avait répondu qu'elle y trouvait un certain nombre d'idées intéressantes, mais qu'elles étaient toutefois à ses yeux trop partiales [*one-sided*], trop antagonistes et pas suffisamment à la recherche d'une union [*it's not about coming together*] (NODDINGS N., « Entretien avec Nel Noddings [17 octobre 2014] ».)
[6] « Un rapport social est une relation antagonique entre deux groupes sociaux, établie autour d'un enjeu » (KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *op. cit.*, p. 112.).

« ignore[rait] que ce sont les hommes qui décident de ce qui est utile[1] ». De plus, au conflit politique correspond probablement une crise sociale, comme l'avance Nancy Fraser :

> D'un côté, la reproduction sociale est une condition de possibilité de l'accumulation du capital sur la longue durée, de l'autre, la propension du capitalisme à l'accumulation sans limite tend à déstabiliser les processus mêmes de reproduction sociale sur lesquels il repose. Je soutiens que cette « contradiction socio-reproductive du capitalisme » est à la racine de la soi-disant crise du *care* que nous connaissons aujourd'hui[2].

Pour le dire dans des termes mobilisés à plusieurs reprises dans notre cheminement : le premier plan [*foreground*], qui ne peut exister sans l'arrière-plan[3] [*background*], serait pourtant en train de l'épuiser. Penser apolitiquement le *care*, en le « personnalisant » ou « en le liant à des préoccupations psychologiques étroites[4] », est une façon de nier ce conflit et cette crise, qui sont des enjeux démocratiques. La réévaluation des activités humaines de *care* doit ainsi faire partie du débat politique.

La pleine considération des femmes, et des autres personnes exclues, comme acteurs/rices politiques, est directement liée à un remodelage des institutions[5]. Les pratiques publiques et privées qui portent les préoccupations de *care* doivent trouver la place qu'elles méritent. Reconsidérer la représentation de la vie comme étant « séparée » entre public et privé permet, par exemple, de faire apparaître comme problématiques certaines situations pourtant devenues banales (nous soulignons) :

> Considérons par exemple de quelle manière les parents qui travaillent trouvent une solution au problème de la garde de leurs enfants. Il n'existe pas de politique dans ce domaine aux États-Unis, à l'exception des mesures de défiscalisation pour les contribuables des classes moyennes qui font des dépenses en ce sens. Mais l'idée que la garde des jeunes enfants dont les parents travaillent *engage une responsabilité sociale* ne rencontre que peu d'écho[6].

Plus largement, l'idée que les activités liées au *care* comptent comme des activités citoyennes doit devenir audible, abolissant la distinction entre « citoyen·ne·s productifs » et

---

[1] TRONTO J., « Au-delà d'une différence de genre. Vers une théorie du *care* », *op. cit.*, p. 61.
[2] FRASER N., « Sur les contradictions sociales du capitalisme contemporain : De la famille, du féminisme, et de leurs relations avec le néo-libéralisme », *op. cit.*
[3] Cette notion d'arrière-plan semble bien traduire la thèse de Nancy Fraser selon laquelle l'économie officielle capitaliste a pour soubassement des conditions non-économiques : « le sous-système économique capitaliste est dépendant des activités de reproduction sociale qui lui sont externes, et qui forment pourtant une de ses conditions de possibilité » (*Ibid.*).
[4] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 218.
[5] Le développement d'une « théorie néo-institutionnelle féministe » comme nouveau champ de recherches semble aller dans ce sens : MACKAY F., M. KENNY, et L. CHAPPELL, « New Institutionalism Through a Gender Lens: Towards a Feminist Institutionalism? », *International Political Science Review*, 2010, vol. 31, nº 5, p. 573-588 ; MACKAY F. et M.L. KROOK (dir.), *Gender, Politics and Institutions: towards a Feminist Institutionalism*, Basingstoke, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2011.
[6] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 216.

« citoyen·ne·s de seconde zone ». Cela signifie la fin des passe-droits dans les responsabilités de *care* sous prétexte qu'on est *productif/ve*[1] (par rapport à d'autres, qui, corrélativement, ne le seraient pas).

Le *care*, au sein d'une société démocratique, se doit donc d'être « hautement participatif[2] ». Un bon exemple d'institution incarnant cette exigence est la Hull House, créée par Jane Addams[3] à destination des populations les plus pauvres de Chicago. Celle-ci pourrait être envisagée comme un modèle d'institution « nouvelle », « hybride », entre Foyer et Université. Elle ouvre ses portes en 1889. Jane Addams voit dans cette fondation un moyen de venir en aide aux habitant·e·s du quartier à travers des services tels que crèche, cours du soir, ou encore clubs artistiques. S'y rencontrent syndicalistes, travailleurs/euses, activistes, journalistes, chercheurs/euses, travailleurs/ses sociaux/ales… Parce qu'au sein de cette institution, « il ne s'agit pas d'"agir pour" mais d'"agir avec[4]" », celle-ci est avant tout un projet de « démocratie radicale », pour reprendre le titre de l'ouvrage qu'Alice Le Goff consacre à la philosophe pragmatiste. La diversité des acteurs/rices est garante d'une pluralité d'expériences et de points de vue. La vertu éducative de la Hull House ne tient donc ni seulement à un accès à des savoirs et des ressources, ni seulement à des relations interpersonnelles d'un genre particulier, mais à son existence comme institution, parmi d'autres, dans une société. Alice Le Goff relève ainsi que ce projet reflète une pensée de l'articulation entre individuel et social, refusant de sacrifier l'un à l'autre :

> la démarche de Addams semble témoigner d'une intuition forte de l'articulation entre les niveaux « micro » et « macro » des politiques de *care* : ainsi, l'investissement dans un domaine aussi concret que la collecte des ordures s'inscrit dans une démarche plus large de mise en évidence des failles d'un pouvoir municipal corrompu et clientéliste et dans une lutte en vue de sa réforme et sa restructuration[5].

Le caractère participatif du *care* se doit donc d'être compris à la fois comme un enjeu de reconnaissance, de redistribution et de représentation[6]. Il s'agit de donner une place au

---

[1] TRONTO J., *Caring Democracy*, *op. cit.*, p. 141.
[2] *Ibid.*, p. 140.
[3] Il est curieux de noter qu'à aucun moment, dans *Schoolhome*, Jane Roland Martin n'évoque Jane Addams. Cela est surprenant, compte tenu, tout d'abord, de sa bonne connaissance des philosophes pragmatistes et des philosophes femmes, mais surtout de la proximité du projet de la *Schoolhome* avec celui de la Hull House. Cependant, une observation plus fine montre que la radicalité de la seconde n'est pas soluble dans la première. Joan Tronto, en revanche, évoque Jane Addams au début d'*Un monde vulnérable*, pour noter sa mise au ban lors de son positionnement comme pacifiste pendant la Première Guerre mondiale (TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 31.)
[4] LE GOFF A., *Care et démocratie radicale*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2013, p. 35.
[5] *Ibid.*, p. 39.
[6] Nous reprenons ici les trois dimensions de la justice sociale déterminées par Nancy Fraser FRASER N., *Le Féminisme en mouvements : des années 1960 à l'ère néolibérale*, Paris, France, La Découverte, 2012.

care comme valeur, de mettre fin à l'accaparement unilatéral des ressources de *care*, mais également d'inclure la perspective de celles et ceux qui en ont la charge. Joan Tronto va ainsi jusqu'à soutenir que le *care* est (nous soulignons) « probablement, en fin de compte, *anticapitaliste*, car il se donne comme objectif social le plus élevé *la satisfaction des besoins plutôt que la recherche du profit*[1] ». Si cette revalorisation a une dimension matérielle forte, elle ne se résume toutefois pas à « un plaidoyer pour augmenter les financements des services sociaux[2] ». L'ambition radicale implique de revoir l'organisation sociale elle-même[3] ; et ce, plus radicalement encore que ce que visait Jane Roland Martin, dont on a vu qu'elle prônait, en définitive, une forme d'adaptation. Repenser l'économie du *care*, c'est repenser l'économie tout court. Or, soutient Joan Tronto, la tâche qui consiste à assurer que les citoyen·ne·s sont aussi capables que possible de participer au *care* (nous soulignons) « ne peut être laissée aux *institutions et aux pratiques existantes*, ni aux familles, ni aux foyers, ni aux systèmes de production et aux marchés de consommation, ni aux agences et aux politiques gouvernementales[4] ». Pour que le *care* devienne l'affaire de tou·te·s, « il faudrait que l'interrogation collective sur les modes de dispensation et de distribution du *care* devienne un des principes du processus de démocratisation sociale concrète[5] », pour reprendre les termes de Stéphane Haber. Si « formuler les revendications féministes à partir du cadre [*framing*] des discours institutionnels et politiques dominants[6] » permet des changements plus rapides, de telles stratégies peuvent être coûteuses sur le long terme, car elles consolident ces mêmes cadres[7]. C'est par exemple le cas d'une revendication féministe qui exigerait, au nom de l'égalité, le développement d'un système de garde d'enfants permettant aux femmes

---

[1] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 227.

[2] *Ibid.*, p. 224.

[3] Caroline Ibos analyse la place accordée au travail de *care* dans nos sociétés au prisme d'une « ruse du capitalisme ». Ainsi, si le capitalisme a d'abord sacralisé l'amour maternel en le maintenant à l'écart du marché, avec pour effet le grand enfermement des femmes (cf. les analyses de Friedrich Engels), il l'a ensuite (lorsque cela est devenu profitable) désacralisé en transformant ce qui était une valeur morale en marchandise ordinaire (IBOS C., *Qui gardera nos enfants ?*, *op. cit.*, p. 211-212.)

[4] TRONTO J., *Caring Democracy*, *op. cit.*, p. 140.

[5] LAUGIER S., « *Care* et perception. L'éthique comme attention au particulier », *op. cit.*, p. 206.

[6] MACKAY F., « Conclusion: Towards a Feminist Institutionalism? », F. MACKAY et M.L. KROOK (dir.), *Gender, Politics and Institutions: Towards a Feminist Institutionalism*, Basingstoke, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2011, p. 192.

[7] Comme illustration, voir notamment les différentes stratégies pour défendre la parité en politique : SCOTT J.W., *Parité ! L'universel et la différence des sexes*, Paris, France, Albin Michel, 2005 ; SINTOMER Y., « Le paysage idéologique de la parité », *Travail, genre et sociétés*, 2007, nº 18, p. 147-152 ; KROOK M.L. et L. FREIDENVALL, « Discursive strategies for Institutional Reforme: Gender Quotas in Sweden and France », F. MACKAY et M.L. KROOK (dir.), *Gender, Politics and Institutions: Towards a Feminist Institutionalism*, Basingstoke, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2011, p. 42-57. Éléonore Lépinard montre que la parité a été un véritable « révélateur » des contradictions entre les différentes mouvances féministes : LEPINARD É., *L'Égalité introuvable. La parité, les féministes et la République*, Paris, France, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2007.

d'entrer sur le marché du travail salarié[1], sans remettre en question ce marché et son « modèle de la famille à deux revenus ». C'est un piège que le féminisme se doit d'éviter, d'après Nancy Fraser :

> le capitalisme financiarisé institutionnalise la division production/reproduction sur une base de genre. Contrairement aux régimes précédents, toutefois, son imaginaire est dominé par l'individualisme libéral et l'égalitarisme de genre : les femmes sont considérées comme égales aux hommes dans tous les domaines, ayant le droit à l'égalité des chances pour exercer leurs talents, y compris – et peut-être surtout – dans la sphère de la production. À l'opposé, la reproduction apparaît comme une scorie du passé, un obstacle à l'amélioration de la condition féminine qu'il faut éliminer d'une manière ou d'une autre pour progresser vers l'émancipation totale[2].

Dans un contexte où la division productif/reproductif est entérinée par la segmentation des politiques publiques en différents domaines, les revendications qui s'y inscrivent de façon acritique peuvent conforter cette division. Il s'agit alors d'*imaginer* des découpages et des institutions inédits, qui ne reprennent pas cette cartographie.

C'est ce que propose Joan Tronto lorsqu'elle esquisse des « institutions démocratiques de *care* » [*democratic caring institutions*]. Ces institutions auraient des traits en commun avec la « famille idéale », mais pas tous. En particulier, alors que dans la Famille, le *care* va de soi, dans les institutions, il doit être mis en œuvre consciemment, et être l'objet d'un processus politique délibéré. Pour cela, il faut

- avoir une idée claire du pouvoir dans les relations de *care*, et donc reconnaître la nécessité d'une politique du *care* à chaque niveau,
- trouver une façon pour que le *care* reste pluraliste et particulariste,
- fixer des buts définis, clairs et acceptables au *care*[3].

Ces critères reviennent à considérer le *care* sans le dissocier de la justice, aussi bien dans les relations personnelles que dans les différents contextes institutionnels[4]. En ce sens, nous pouvons considérer que ce mouvement qui consiste à faire sortir le *care* de son confinement s'accompagne d'un « mouvement inverse[5] » d'introduction de principes de

[1] Voir par exemple GRACE J., « Gender and Institutions of Multi-Level Governance: Child Care and Social Policy Debates in Canada », F. MACKAY et M.L. KROOK (dir.), *Gender, Politics and Institutions: towards a Feminist Institutionalism*, Basingstoke, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2011, p. 95-111.
[2] FRASER N., « Sur les contradictions sociales du capitalisme contemporain : De la famille, du féminisme, et de leurs relations avec le néo-libéralisme », *op. cit.*
[3] TRONTO J., *Caring Democracy*, *op. cit.*, p. 159.
[4] Voir également FRIEDMAN M., « Au-delà du *care* : dé-moraliser le genre », *op. cit.*
[5] Ce « mouvement inverse » a notamment été défendu par certain·e·s féministes libérales/aux comme Martha Nussbaum et Susan Moller Okin. Leur libéralisme tolère ainsi une intervention de l'État dans la Famille, ainsi que des transformations radicales de celle-ci, du fait du rôle joué par cette institution dans l'inégalité entre les

justice dans des sphères qui en sont traditionnellement exemptées. Joan Tronto esquisse ainsi quelques conditions pour que l'accomplissement du *care* se fasse dans une société juste.

- Les chances dans la vie ne seraient pas limitées par le sexe, l'orientation sexuelle, la « race », etc. Cela est nécessaire pour une véritable cohésion sociale et une citoyenneté inclusive.
- Les gens seraient libres de vivre avec d'autres personnes dans un « arrangement intime » qu'ils choisiraient (à partir d'un certain âge) ; le travail de *care* serait organisé de façon à ce qu'autre chose que la Famille traditionnelle soit possible[1].

---

sexes. Martha Nussbaum justifie notamment cette « intrusion » dans la sphère privée en affirmant que celle-ci n'est pas comparable aux organisations religieuses ou aux universités (l'État n'ayant pas son mot à dire dans les choix éthiques de ces groupes, à partir du moment où ils sont permis par la loi) puisque les enfants sont aussi de futur·e·s citoyen·ne·s et qu'ils et elles n'ont pas décidé d'adhérer à leur famille volontairement (NUSSBAUM M.C., *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press, 2000.) Cette compatibilité entre justice et famille n'exclut pas que les règles pour la mettre en place lui soient spécifiques, notamment du fait de ses échelles propres d'espace et de temps : l'intimité de la famille tient à la fois au petit nombre de personnes impliquées et au temps long des relations. Ses liens ne sont pas ceux, plus impersonnels, plus vastes ou plus ponctuels, du marché ou de la cité. Pour Susan Moller Okin, cette introduction de la justice dans la famille n'est pas seulement une fin en soi. Elle est également un moyen. Car si la famille est injuste, elle ne peut être un lien d'apprentissage satisfaisant de la justice, notamment en termes de rapports sociaux de sexe. Comme le résume Gabrielle Radica : « La justice familiale et la justice non familiale interagissent. […] Comment les enfants pourraient-ils acquérir une juste notion de l'égalité des sexes si leur famille la méprise […] ? » (RADICA G. (dir.), *Philosophie de la famille : communauté, normes et pouvoirs*, Paris, France, Vrin, 2013, p. 212-213.) L'idéal qu'elle vise, à travers cette transformation, est un idéal « humaniste », donc « sans genre ». Nous retrouvons ici une visée proche de l'idéal androgyne évoqué dans la partie précédente. Nous ne reviendrons pas sur les écueils qu'une pensée visant le « neutre », l' « humain » ou l' « individu » pose (Susan Moller Olin distingue d'ailleurs « entière neutralité générique » et « fausse neutralité générique » [OKIN S.M., *Justice, genre et famille*, Paris, France, Flammarion, 2008.]). Soulignons toutefois qu'il ne s'agit pas seulement ici de proposer aux individus de s'extraire directement des rôles sexuels par l'éducation, mais également d'appeler à des « changements substantiels » dans l'ordre social, à commencer par le monde du travail. Sans y adhérer, la philosophe mobilise l'idée platonicienne qu'un démantèlement de la famille (dans laquelle la nature de la femme est définie en fonction des besoins domestiques) va avec la reconnaissance des compétences des femmes. Cette imaginaire n'est toutefois pas étranger à ce qu'elle conceptualise par ailleurs comme « droit de sortie » [*right to exit*] des individus, soit la possibilité formelle et matérielle qu'ils et elles devraient avoir de s'extraire d'une communauté si celle-ci est oppressive (OKIN S.M., « "Mistresses of Their Own Destiny": Group Rights, Gender, and Realistic Rights of Exit », *Ethics*, 2002, vol. 112, nº 2, p. 205‑230.) En ce qui concerne les femmes, le problème serait d'autant plus délicat que la façon dont elles sont éduquées réduirait leur capacité à se détacher de la communauté. Susan Moller Okin insiste donc sur la nécessité de travailler l'éducation de façon à ce que le « droit de sortie » ne reste pas un vœu pieux mais soit une possibilité réelle. Cet agenda politique féministe et libéral consiste en une remise en question des frontières familiales par l'introduction de principes qui lui ont traditionnellement été extérieurs ; en un sens, il s'agit de faire entrer certains aspects du « public » dans la famille (ce qui est aussi une façon de rendre possible une « sortie » de la famille pour les femmes). Si ces mises en question sont normatives, elles sont, là encore, à rapprocher de mises en question descriptives. Voir par exemple la façon dont la sociologue Viviana Zelizer discute la théorie des sphères de justice de Michael Walzer dans ZELIZER V., *The Purchase of Intimacy*, Princeton, États-Unis, Princeton University Press, 2005.

[1] Comme exemple d' « arrangement intime » alternatif, on peut penser à l' « anti-maison de retraite » qu'est la maison des Babayagas. Fondée par la féministe Thérèse Clerc, cette institution réservée aux femmes de plus de 60 ans se veut autogérée, solidaire, citoyenne et écologique (CLERC T., « La Maison des Babayagas », *Gérontologie et société*, 2007, vol. 30, nº 120, p. 251-253.)

- Les travaux de service à la personne seraient bien payés, abolissant une distinction de classe entre ceux et celles qui font le travail et ceux et celles qui en bénéficient.
- Les institutions et pratiques sociales seraient organisées de façon à ce que les personnes vulnérables comme celles qui sont valides, fortes et en bonne santé puissent être soutenues[1].

Plus fondamentalement, la réorganisation des institutions et des pratiques sociales implique de repenser le temps et l'espace du *care*. Joan Tronto rappelle que : « le *care* est une question de relations. Et les relations ont besoin, plus que tout, de deux choses : du temps suffisant et de la proximité[2] ». Il faut donc créer du temps et de l'espace pour le *care*. Elle prend pour exemple les féministes italien·ne·s qui ont lutté pour changer les « temps de la ville » [*tempi della città*], pour que les bureaux administratifs ne soient pas seulement ouverts aux heures durant lesquelles les femmes avaient le plus de responsabilités, notamment domestiques, à assumer. Sur le même modèle, il serait pertinent de se demander comment rendre compatibles les horaires du travail et ceux des écoles. Joan Tronto suggère que cela pourrait passer par un temps de travail hebdomadaire moins important. Globalement, les décharges accordées pour prendre soin des membres vulnérables de la famille pourraient aussi se généraliser. Citant Kerry Dalys, Joan Tronto rappelle que « Les décisions au sujet du temps sont des décisions au sujet des valeurs[3] » : on prend du temps pour ce que l'on valorise. Ces décisions dépassent la simple « articulation des temps de vie » comprise comme équilibre « entre la famille et le travail », elles portent sur le droit au logement, à la santé, à un revenu de base, etc., face à un « capitalisme [qui] pille systématiquement les capacités permettant le maintien des liens sociaux[4] ». La valorisation passe par une transformation sur le plan des conditions : « Pour qu'elle soit créée et poursuivie, une éthique du *care* s'appuie […] sur l'impératif politique qui consiste à conférer une valeur au *care* et à reconfigurer [*reshape*] les institutions en fonction de cette valorisation[5]. » Ces changements dans les valeurs, ouvrant de nouvelles façons de penser « la vie bonne », impliquent donc de « redessiner la carte

[1] TRONTO J., *Caring Democracy*, *op. cit.*, p. 160.
[2] *Ibid.*, p. 166.
[3] *Ibid.*
[4] FRASER N., « Sur les contradictions sociales du capitalisme contemporain : De la famille, du féminisme, et de leurs relations avec le néo-libéralisme », *op. cit.*
[5] Joan Tronto citée dans HABER S., « Éthique du *care* et problématique féministe dans la discussion américaine actuelle. De C.Gilligan à J.Tronto », *op. cit.*, p. 204.

institutionnelle de la société[1] » de façon à renverser la soumission de la reproduction à la production.

[1] FRASER N., « Sur les contradictions sociales du capitalisme contemporain : De la famille, du féminisme, et de leurs relations avec le néo-libéralisme », *op. cit.*

IV. Conclusion

Adopter une perspective relationnelle pour penser l'éducation nous avait dans un premier temps conduit à considérer une autre conception de la relation pédagogique. Ce passage du *contenu* à la *forme* éducative, dans sa dimension interindividuelle, était nécessaire afin de ne pas en rester à une définition de l'éducation comme *transmission*, confinant l'imaginaire féministe aux enjeux d'accès des femmes à une ressource éducative figée.

Ce geste était donc également un geste de dés-essentialisation de l'éducation, qui supposait de mettre en question le système éducatif dans son ensemble. Au lieu d'une interrogation sur les modalités du succès des filles dans un cadre éducatif donné, il s'agissait de repenser ce cadre même. Pour les *radical feminists* ou les féministes du *care*, ce dernier, loin d'être neutre, était informé par une culture « masculine » et/ou individualiste. Celle-ci charriait avec elle un certain nombre de présupposés, notamment anthropologiques, qui méritaient d'être critiqués. Le problème ne se posait alors plus en termes d'*accès* à une norme universelle – l'individualisme libéral – mais de reconnaissance d'une *condition* universelle niée comme telle – une anthropologie relationnelle. L'idéal individualiste se révélait comme pouvant exister seulement pour certain·e·s, puisqu'il n'était possible qu'en vertu de sa non-incarnation par d'autres ; de là l'insoluble dilemme féministe cherchant à penser l'émancipation dans ces termes. À un niveau métaéthique, c'est la distinction entre le descriptif et le prescriptif qui s'avérait troublée. L'appréhension de l'individu humain, dans une temporalité, dans sa croissance, bref, à travers son éducation au sens large, conduisait à repenser ce qui s'avérait nécessaire pour constituer la personne.

Les relations interpersonnelles sont elles-mêmes prises dans d'autres relations à d'autres échelles. Et comme en témoigne la dépendance étroite entre pratiques sociales et valeurs, le passage d'une échelle à l'autre se fait par le biais d'entités intermédiaires. Ce passage n'est donc pas de l'ordre du cumul, du continu ou du quantitatif. Il est nécessaire d'appréhender les médiations entre l'individuel et le social avec leurs spécificités pour déterminer l'ordre des transformations qui peuvent les affecter. En l'occurrence, repenser la forme de l'éducation implique davantage qu'une reconception de la dyade qu'est la relation pédagogique. L'éducation doit être envisagée dans ses institutions et leurs rapports. Tenir une perspective relationnelle implique de ne pas s'en tenir aux relations interpersonnelles, mais de percevoir comment elles sont, elles-mêmes, constituées et déterminées par d'autres relations.

Les théories politiques du *care* engagent alors à interroger la façon dont *l'organisation intra et inter-institutionnelle soutient les rapports sociaux de sexe*, à travers la distribution sexuée du travail de soin, la partition privé/public, ainsi qu'un ensemble de valeurs. À cet égard, les rapports entre Famille et École sont significatifs. L'institution familiale est structurée autour de pratiques et de traits qui méritent d'être davantage reconnus dans leur fonction sociale ; leur marginalisation est directement corrélée à celle des personnes en charge du *care*. Cependant, leur accorder une place plus importante au sein de la société, symboliquement et matériellement, ne signifie pas pour autant qu'ils doivent être *diffusés* indifféremment dans toutes ses instances. Une démocratisation et une redistribution du *care* ne revient donc pas à penser la société entière comme une « famille élargie ». Une politique du *care* exige moins le décalque d'un modèle appliqué indistinctement à toutes les relations, à toutes les échelles, qu'un travail de réorganisation et d'invention institutionnels qui ménage un espace, du temps et des moyens afin que tou·te·s puissent participer au *care*.

Chapitre 3. L'éducation « féministe » au risque de l'assujettissement et de la dépolitisation

Prolongeant ce qui a été amorcé dans le premier chapitre à travers les critiques dites de « l'institution » et de « l'intersection », ce troisième chapitre tire les conséquences du rejet du binarisme oppresseur·e/opprimé·e comme modèle pour penser les relations éducatives, afin d'appréhender la multiplicité, la complexité et les contradictions des positions sociales à l'échelle de la salle de classe. La pédagogie critique tend en effet à décalquer des catégories macro réifiantes et exclusives sur les relations sociales – notamment les interactions en classe – ce qui l'empêche de saisir la complexité des intrications des rapports de pouvoir et les effets de l'ancrage institutionnel. Concevoir ces relations en classe comme des relations de pouvoir qui produisent des positions paradoxales est au fondement de la critique féministe post-structuraliste des pédagogies libératrices. Il apparaît que ces dernières, lorsqu'elles posent des sujets présupposés et décontextualisés, ne sont pas seulement politiquement inefficaces, mais peuvent faire obstacle à l'action politique.

Le féminisme post-structuraliste va approfondir des interrogations déjà formulées par certain·e·s pédagogues critiques féministes. Le principal axe de sa critique consiste à avancer que si la pédagogie critique part effectivement du principe que le sujet collectif est *à constituer*, qu'il n'est pas *donné empiriquement*[1], il n'en reste pas moins qu'elle le *présuppose ontologiquement*. En effet, si la conscience de classe ou la conscience féministe n'est pas immédiate, et qu'elle est le fruit d'un processus, il semblerait qu'elle soit posée comme terme nécessaire de celui-ci. La conscientisation apparaît alors comme un chemin à parcourir dont les éducateurs/rices connaissent la direction. La temporalité ne serait qu'un délai dans l'ordre empirique des phénomènes, alors que la fin est bien ontologiquement prédéterminée. En ce sens, la pédagogie critique resterait bien une pédagogie de la *transmission*.

Cette persistance se manifeste à travers trois éléments au moins, qui seront développés dans notre première section : une conception réifiante du pouvoir, appréhendé comme « chose » à transmettre et non comme relation ; une tendance à la décontextualisation (en particulier un « oubli » des conditions institutionnelles) qui nourrit une essentialisation des

[1] Comme en témoignent par exemple le schéma des différentes étapes de la conscientisation, ou les différents types de consciences identifiées par Paulo Freire : voir Annexe 1, en particulier « Les stades de la conscience », *infra*, p.668.

étudiant·e·s ; enfin, le rôle donné à la « voix » et en particulier la recherche de son « authenticité », témoignant d'une forme de réalisme à l'endroit de la subjectivité.

La pédagogie critique tend à assigner certains caractères à des sujets qu'elle prétend découvrir. La place et le rôle du/de la pédagogue sont alors déterminantes. Il ou elle peut, sous prétexte d'une pratique herméneutique visant à révéler et interpréter le sens des paroles des étudiant·e·s, être en position de *contrôle* de la contestation. Or rien n'empêche que ce contrôle de la contestation puisse aller jusqu'à l'annihilation de cette contestation, en vue du *maintien d'un ordre*. La pédagogie peut alors devenir le vecteur d'une normalisation, au sens où elle inscrit cet ordre dans les corps et les esprits, sous couvert de libération. Elle est alors l'endroit d'une dissolution du collectif dans l'individuel, du politique dans le personnel, autrement dit, d'une *dépolitisation*.

Pour illustrer ce dernier phénomène, nous analyserons dans la seconde section l'éducation sexuelle française contemporaine, dont l'un des rôles affichés est la promotion de l'égalité entre filles et garçons. Par son histoire, mais également du fait de ses contenus et de ses méthodes, elle apparaîtra comme étant un instrument de *gestion* des populations plutôt que de justice sociale. Sa conception de la résolution de « maux » sociaux informée par un cadre psychologisant, dont la responsabilisation individuelle est la pierre de touche, témoigne d'une « dé-socialisation » des effets des rapports sociaux de sexe, et fonde une pratique qui vise avant tout à gouverner les individus.

Avant d'en venir à la critique féministe post-structuraliste dans le champ précis de l'éducation, il importe de livrer une cartographie générale et de préciser les rapports – complexes et ambivalents – entre féminisme et post-structuralisme.

Féminisme, postmodernisme et post-structuralisme

Parmi les principaux thèmes traversés par la critique[1] postmoderne[2], se trouvent les idées d'un soi stable et cohérent, d'une transparence du langage, de fondements objectifs et

[1] Le terme « postmodernisme » désigne à la fois une condition, ou une « culture », et une théorie (McLaren P., « Postmodernism, Post-colonialism and Pedagogy », *Education and Society*, 1991, vol. 9, n° 1, p. 3-22.).

[2] « Crépuscule du fondationnalisme » (expression de Linda Nicholson citée dans ST PIERRE E. et W. PILLOW, « Inquiry among the Ruins », E. ST PIERRE et W. PILLOW (dir.), *Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2000, p. 1-25.), le postmodernisme est une crise pour toute légimitation, en particulier celle portée par les notions fortes de la modernité, telles que le savoir, la vérité, la réalité, la raison, la science, le progrès, le sujet … C'est Jean-François Lyotard qui introduit le terme « postmoderne », dans un texte qui s'attache à montrer que les grands récits de légitimation ne sont plus crédibles (LYOTARD J.-F., *La Condition postmoderne*, Paris, France, Les Éditions de

universels que fourniraient la raison et la philosophie des sciences[1]. La mise en question de la conception humaniste du sujet est centrale car se nouent en elle les autres lignes critiques : n'est plus admis « l'individu rationnel, conscient, stable, unifié, connaissant, dont la moralité permet des atrocités inimaginables mais qui revendique malgré tout des "droits" inaliénables qui le protègent de toute responsabilité vis-à-vis de l'Autre qu'il détruit[2] ». C'est là également un point de rencontre fort avec les théories féministes.

Seyla Benhabib[3] situe le changement de paradigme à l'origine du féminisme postmoderne au milieu des années 1980, et avance que celui-ci s'est fait à partir d'auteur·e·s tel·les que Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard, Luce Irigaray et Hélène Cixous[4]. L'influence de ces théoricien·ne·s aurait « coïncidé » avec un moment de crise au sein de la pensée et du mouvement féministes nord-américains, certaines conceptions de la lutte féministe étant alors remises en question par les femmes « minoritaires ». Les études sur les influences et les relations entre féminisme et postmodernisme se sont rapidement développées, ce qui a contribué à consolider le lien entre les deux mouvances. Seyla Benhabib note toutefois que s'il y a bien une « coïncidence entre la sensibilité postmoderne et les politiques de l'identité/différence[5] », celle-ci ne va pas de soi et plusieurs auteur·e·s tiennent à conserver une attitude critique vis-à-vis de ce rapprochement[6]. L'alliance « objective » a pu se faire à l'endroit de la critique du sujet : d'une part, le postmodernisme rejette l'idée d'un sujet « stable » et préexistant, et d'autre part, les femmes issues de minorités cherchaient, par leur expérience, à contester les perspectives théoriques fondées sur un sujet faussement universel – celui du féminisme des années 1970, en réalité extrapolation de la situation de la femme blanche, occidentale, hétérosexuelle, de classe moyenne. Le point commun et de rencontre

---

Minuit, 1979.). Les grandes philosophies englobantes de l'histoire, en particulier celle des Lumières qui portait l'idée d'un progrès continu de la raison et de la liberté, sont apparues comme des fabulations au regard de la terrible réalité historique du XXe siècle. Cette déception ouvre la voie à un scepticisme qui n'affecte plus seulement les discours *à légitimer* mais également les discours *qui légitiment* (les *métarécits*), ce qui distingue relativisation moderne et relativisation postmoderne. C'est pourquoi la pensée postmoderne n'est pas un nouveau système, ou une alternative claire et complète, mais bien plutôt une pensée marquée par l'inquiétude, la fragmentation et l'hétéronomie. Elle est davantage théorisation que théorie. Ainsi, il est vrai que le postmodernisme met en question l'humanisme, mais il ne peut être considéré comme un système alternatif qui s'opposerait à l'humanisme. Il serait plus juste de l'appréhender comme une pensée qui le travaille de l'intérieur – et ce, d'autant plus, que l'humanisme est notre « milieu » intellectuel, celui dans lequel nous continuons d'évoluer.

[1] FLAX J., « Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory », *Signs*, 1987, vol. 12, n° 4, p. 621-643.

[2] ST PIERRE E. et W. PILLOW, « Inquiry among the Ruins », *op. cit.*, p. 6.

[3] BENHABIB S., « From Identity Politics to Social Feminism: A Plea for the Nineties », *op. cit.*

[4] Ce tournant étant intimement lié à la construction d'une « *French Theory* » et d'un « *French Feminism* ».

[5] BENHABIB S., « From Identity Politics to Social Feminism: A Plea for the Nineties », *op. cit.*, p. 31.

[6] NICHOLSON C., « Postmodernism, Feminism, and Education: The Need for Solidarity », *Educational Theory*, 1989, vol. 39, n° 3, p. 197-205 ; FLAX J., « Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory », *op. cit.*

semblait donc être la critique d'un « nous » prétendument universel et essentialisant, qui se construit sur l'oppression et l'exclusion des « Autres ».

Au sein du féminisme, la rupture a consisté en une variation sur ce thème à différents niveaux : d'abord une critique politique (les lesbiennes, les femmes du Tiers Monde, les femmes de couleur, qui contestent l'hégémonie des femmes blanches bourgeoises hétérosexuelles dans le mouvement féministe), mais également un tournant philosophique (d'un paradigme marxiste et/ou psychanalytique vers un paradigme foucaldien et derridien) et enfin un changement de modèle de recherches sociales (d'une focalisation sur la division sexuée du travail vers une attention portée aux questions de construction de l'identité et de contestation culturelle). Nancy Fraser et Linda Nicholson affirment que si les tendances qui se sont rencontrées avaient des ancrages de champ différents – d'un côté un courant plutôt philosophique (ou anti-philosophique), celui de la « French Theory », dont la figure paradigmatique est Jean-François Lyotard, et de l'autre, une critique sociale – les deux perspectives ont pu se compléter. Ces contextes épistémologiques d'émergences dissemblables feraient que chaque tendance aurait à apprendre l'une de l'autre, d'après les deux auteures :

> Les postmodernes proposent une critique sophistiquée et convaincante du fondationnalisme et de l'essentialisme, mais leurs conceptions de la critique sociale ont tendance à être anémiques. Les féministes proposent des conceptions robustes de la critique sociale, mais ont parfois tendance à tomber dans le fondationnalisme et l'essentialisme[1].

Elles identifient néanmoins, du côté des postmodernes non-féministes, un certain « androcentrisme » ainsi qu'une « naïveté politique » et ne sont pas les seules à souligner, de ce fait, l'ambivalence potentielle d'une telle alliance[2]. En effet, « l'abandon » du sujet et/ou de théories avec une prétention systématique pourrait avoir des conséquences politiques dramatiques pour les groupes marginalisés. La déconstruction du sujet masculin normatif ne peut être embrassée de façon acritique pour tout sujet ; un tel geste n'ayant pas le même coût pour les dominé·e·s, c'est-à-dire pour celles et ceux qui *commencent* justement à être reconnu·e·s comme sujet. Comme le souligne Jane Flax[3], si les Lumières n'ont pas inclus les femmes, la conquête de leur modèle d'auto-émancipation est néanmoins tentante pour ces

[1] FRASER N. et L. NICHOLSON, « Social Criticism without Philosophy: An Encounter between Feminism and Postmodernism », *Theory Culture Society*, 1988, vol. 5, p. 374.
[2] ALCOFF L., « Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory », *Signs*, 1988, vol. 13, nº 3, p. 405-436 ; LUKE C. et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992 ; HOOKS bell, *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*, Boston, États-Unis, South End Press, 1990 ; HARTSOCK N., « Postmodernism and Political Change: Issues for Feminist Theory », *Cultural Critique*, 1990 1989, nº 14, p. 15-33.
[3] FLAX J., « Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory », *op. cit.*, p. 625.

dernières. Comment ne pas croire en un triomphe de la raison lorsqu'on est opprimé·e ? Si c'est le pouvoir seul qui décide du résultat de la compétition entre les revendications à la vérité, il reste peu d'espoir pour celles et ceux qui ne sont pas en position de pouvoir.

Les réflexions éducatives féministes se présentent davantage[1] comme « post-structuralistes » que comme « postmodernes » ou « post-humanistes ». Notons simplement que ce parti pris est intimement lié au fait que la notion de *pouvoir* est centrale dans les discussions autour de la possibilité même d'une pédagogie féministe. En effet, bien que les tenant·e·s de la pédagogie critique revendiquent avoir dépassé le structuralisme, en particulier en n'en restant pas à la vision déterministe des théories de la reproduction, les post-structuralistes considèrent que leur conception du pouvoir reste fortement imprégnée par ce paradigme. La réponse qu'elles et ils apportent à la question « qu'est-ce que le pouvoir *dans* la classe ? » témoigne ainsi de leur refus d'une perspective totalisante, systématique et macro. Par là, le post-structuralisme prétend éviter les écueils des féminismes reprenant les catégories marxistes, à savoir l'adoption d'une vision binaire, oublieuse de l'intersection des rapports sociaux, et monolithique, occultant les marges de manœuvre des femmes.

L'influence foucaldienne

Cette notion de pouvoir étant véritablement centrale dans les discussions autour des pédagogies (post-)critiques féministes, il importe de souligner l'influence déterminante des écrits de Michel Foucault sur les théoricien·ne·s dont il sera question dans ce chapitre – et plus largement sur les féministes anglo-saxonnes de l'ère du « post[2] ». Dans la branche spécifique des théories féministes de l'éducation, la traduction de ses écrits a ainsi conduit un certain nombre d'auteur·e·s à retravailler leur pensée[3], cette reprise correspondant plus largement à un tournant dans les études critiques éducatives, entre la « nouvelle sociologie » de l'éducation et le post-structuralisme. Cette « mode foucaldienne » des écrits éducatifs a d'ailleurs suscité

---

[1] *A minima*, il est possible de considérer que le post-structuralisme fait partie du postmodernisme en tant qu'il récuse une ambition totalisante en particulier, celle du structuralisme. Toutefois, la différence entre postmodernisme et post-structuralisme n'est pas seulement de l'ordre de la différence genre/espèce, car l'entrée par la question du structuralisme conduit à traiter certaines problématiques plutôt que d'autres. Si l'on reprend la distinction précédente, elle tend à mettre la question pratique au moins au même niveau que la question théorique – l'enjeu n'est pas dans/contre/pour la philosophie (la perspective métathéorique de l'antifondationnalisme), mais bien en lien avec la théorie politique et sociale.

[2] Nous ne statuons pas ici sur la justesse de l'assimilation de ce féminisme contemporain avec la « troisième vague », en particulier parce que le *Black Feminism* occupe une place importante dans cette dernière et que sa filiation avec les « post » n'a rien d'évident. En revanche, le lien entre *queer* et pensée « post » est plus largement admis, ce courant étant parfois qualifié de « post-féminisme », notamment par Judith Butler (BUTLER J., *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris, France, La Découverte, 2006.)

[3] LUKE C. et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, *op. cit.*

une levée de boucliers contre ce qui semblait être une surenchère de raffinement théorique aux dépens de la pratique[1]. Notre objectif ici n'est pas de traiter la pensée de Michel Foucault pour elle-même, mais de déterminer les *usages* de celle-ci par les théoricien·ne·s féministes post-structuralistes sur la question spécifique de l'éducation.

Comme pour le postmodernisme, les affinités entre Michel Foucault et le projet féministe coexistent avec les tensions, voire avec les contradictions. Jana Sawicki[2] considère ainsi que ses écrits permettent de mettre en lumière les effets de domination produits par les théories « totales » comme le libéralisme ou le marxisme – avec l'idée que les relations de pouvoir seraient plus hétérogènes, complexes et discontinues que ce que décrivent ces modèles. Cette finesse rendrait les écrits de Michel Foucault particulièrement opératoires pour un féminisme qui s'intéresse à une certaine « quotidienneté » du pouvoir. En revanche, elle reconnaît que « son inattention vis-à-vis des macro-structures de pouvoir et son manque de clarté normative[3] » est un problème pour la pensée féministe, et choisit pour cette raison de se concentrer sur le « dernier Foucault », qui développe davantage une pensée positive des résistances[4]. La faible portée prescriptive du philosophe français est un problème, plus largement, pour les théoricien·ne·s de l'éducation, y compris non féministes, qui le mobilisent. S'il permet de formuler des doutes sur les projets éducatifs les plus généreux, il n'offre aucune prise pour faire de l'éducation une force libératrice[5] et ne livre pas de critère permettant de discriminer entre une pratique légitime et une pratique illégitime du pouvoir.

Certain·e·s auteur·e·s se montrent plus franchement sceptiques à l'égard d'une potentielle utilisation féministe de Michel Foucault. Linda Alcoff affirme que son propos sur les Lumières, tout comme le lien qu'il fait entre la constitution du sujet moderne et l'essor des formes disciplinaires de sujétion prive le féminisme et son sujet de toute autorité et de toute légitimité[6]. D'autres, comme Nancy Hartsock, insistent sur le caractère suspect d'un

[1] Cette importance grandissante de Michel Foucault dans les recherches sur l'éducation a également été qualifiée d'effet de mode académique – avec tout ce que cela peut impliquer dans l'accès aux postes et aux responsabilités – par certain·e·s théoricien·ne·s (MCLAREN P., « Postmodernism, Post-colonialism and Pedagogy », *op. cit.*).
[2] SAWICKI J., *Disciplining Foucault. Feminism, Power and the Body*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1991.
[3] *Ibid.*, p. 10.
[4] Sur la question de la normativité, il est à noter que Judith Butler – pourtant figure de la déconstruction – affirme qu'il faut accepter que des jugements normatifs soient formulés si l'on veut pouvoir agir politiquement ; voir le commentaire de ce propos dans THE LONDON FEMINIST SALON COLLECTIVE, « The Problematization of Agency in Postmodern Theory: as Feminist Educational Researchers, where do we go from here? », *Gender and Education*, 2004, vol. 16, nº 1, p. 26.
[5] MARSHALL J., « Foucault and Education », *Australian Journal of Education*, 1989, vol. 33, nº 2, p. 100.
[6] ALCOFF L., « Feminism and Foucault: The Limits to a Collaboration », A. DALLERY et C. SCOTT (dir.), *Crises in Continental Philosophy*, New York, États-Unis, SUNY Press, 1990, p. 69-86.

engouement pour cette philosophie de la fin du sujet[1] qui advient précisément au moment où les femmes peuvent enfin se constituer comme sujet, un territoire durement acquis qui se déroberait sous leurs pieds. Cette vigilance se retrouve même chez celles et ceux qui se réclament du post-structuralisme : comme le rappelle Magda Lewis, pour les femmes, « devenir sujet » peut être une question de vie ou de mort, en particulier au moment d'un *backlash* sur la présence féministe aux États-Unis et au Canada, l'exemple le plus dramatique étant la tuerie de l'École Polytechnique de Montréal en 1989[2]. Prendre le tournant post-structuraliste et/ou foucaldien ne dispense pas de s'interroger sur les éventuelles dérives et instrumentalisations d'un tel parti-pris : « Pourquoi est-ce que les revendications sur "la fin de l'homme" sont les plus audibles à ce moment historique particulier où les autres, colonisé·e·s, luttent et commencent à acquérir un petit espace dans lequel s'écrire (par exemple, les femmes dans certains espaces universitaires[3]) ? »

Le post-structuralisme « contre » les pédagogies critiques féministes ?

Pour la question qui nous occupe, ce tournant post-structuraliste est à l'origine, depuis la fin des années 1980[4], d'une littérature riche qui propose une perspective critique sur les pédagogies dites « libératrices ». S'il existe bien un postmodernisme « réactionnaire » dans ses attaques contre les démarches pédagogiques progressistes[5], il importe de souligner que la majorité de ces critiques sont, en particulier du côté féministe, des critiques « de l'intérieur ». D'abord parce qu'historiquement elles émanent de pédagogues qui ont d'abord pensé et pratiqué ces méthodes d'enseignement « féministes », « anti-racistes », etc., et qui ont fini par douter de leur pertinence et de leur efficacité – ainsi, le texte qui a ouvert la voie du côté des féministes est un récit et une analyse de l'expérience insatisfaisante d'une enseignante[6], et une grande partie des travaux de Patti Lather, qui est également l'une des premières à travailler

---

[1] HARTSOCK N., « Postmodernism and Political Change: Issues for Feminist Theory », *op. cit.*

[2] Marc Lépine, un homme de vingt-cinq ans, s'était rendu dans une salle de classe de l'École pendant un cours, avait demandé aux femmes et aux hommes de se séparer et avait tiré sur le groupe des femmes, en tuant six, en blessant trois. Puis il avait arpenté les couloirs de l'université avec son arme, faisant huit autres victimes, toutes des femmes. Le 6 décembre 1989, Marc Lépine a donc tué quatorze femmes, et blessé quatorze personnes ; ses déclarations lors de la tuerie ainsi que la lettre d'adieu retrouvée par la suite prouvent sans ambiguïté que sa haine des femmes et des féministes est à l'origine de son geste.

[3] LUKE C. et J. GORE, « Introduction », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 6.

[4] Le premier ouvrage en anglais sur l'éducation qui contient le terme « poststructural » est un livre de Clio Cherryholmes paru en 1988 : CHERRYHOLMES C., *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*, New York, États-Unis, Teachers College Press, 1988.

[5] MCLAREN P., « Postmodernism, Post-colonialism and Pedagogy », *op. cit.*

[6] ELLSWORTH E., « Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 90-119.

dans cette perspective, porte précisément sur les résistances des étudiant·e·s aux programmes universitaires qui se veulent « émancipateurs ». Ensuite parce qu'analytiquement, les critiques, aussi décisives et paralysantes soient-elles, se fondent sur des principes féministes. Les thèses étudiées dans ce chapitre sont au moins autant le fait du féminisme que du post-structuralisme.

Nous avions déjà noté, dans les pages précédentes, que si les pédagogies critiques avaient une pertinence pour le féminisme, certaines tensions semblaient insolubles. Ainsi, le binarisme des premières, fruit d'un androcentrisme, se conjuguait mal avec l'impératif de prise en compte de l'intersection des rapports sociaux du second : à travers cette discorde au sein de la question éducative étaient plus largement reflétées les relations conflictuelles entre marxisme et féminisme. Ce point, qui était déjà discuté par partisan·e·s de la pédagogie critique féministe, est un axe de discussion fort chez les féministes post-structuralistes. Autre question qui avait déjà été soulevée et qui se voit reprise et dramatisée : la relativité de la position de l'enseignant·e, qui ne peut demander aux étudiant·e·s de se « situer » tout en niant la partialité de sa propre perspective[1].

Le risque d'une « paralysie » générée par les critiques post-structuralistes est reconnu par les théoricien·ne·s[2]. C'est pourquoi les chercheurs/euses en éducation qui s'inscrivent dans cette mouvance rappellent « la centralité et la nécessité de collectifs qui permettent la résistance et d'autres expressions de l'agentivité[3] » : pour que cette critique ne s'achève pas dans impuissance, il ne doit pas y avoir de déconstruction sans reconstruction. Cependant, celle-ci ne consistera pas à remplacer un modèle par un autre – une nouvelle « histoire contre-

[1] Les précisions sur la « continuité » féministe de ces critiques méritent d'autant plus d'être rappelées que les premiers écrits féministes jetant un doute sur la pertinence de la pédagogie critique ont reçu un accueil extrêmement violent de la part des principaux représentants contemporains de celle-ci, à savoir Henry Giroux et Peter McLaren. Ainsi, avant de prendre au sérieux les réserves émises par Elizabeth Ellsworth dans son article séminal de 1989, leur défense a consisté à affirmer que l'auteure faisait de ses échecs personnels en matière d'enseignement un prétexte pour jeter un discrédit sur toute la pédagogie critique en en caricaturant les théories et les pratiques. En plus d'être malhonnête, affirmaient-ils, cette démarche pourrait avoir des conséquences politiques désastreuses, allant du pluralisme libéral au désengagement pur et simple, alliant « lâcheté morale » et « inertie politique » : « Incapable de parler avec certitude, ou avec une assurance absolue que sa pédagogie n'est pas souillée par une forme de domination, l'éducateur/trice "post-critique" refuse de parler tout court » (cité par LATHER P., « Post-Critical Pedagogies: A Feminist Reading », *Education and Society*, 1991, vol. 9, nº 2, p. 103.). À noter que quelques années plus tard, lorsque la littérature « post-critique » était devenue conséquente, Peter McLaren et Henry Giroux ont commencé à engager un réel dialogue avec ses auteur·e·s. Sur ces questions, voir GORE J., « Critical Pedagogies and Feminist Pedagogies: Adversaries, Allies, Other? », *The Struggles for Pedagogies. Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1993, p. 15-49.

[2] ST PIERRE E. et W. PILLOW, « Inquiry among the Ruins », *op. cit.*, p. 4.

[3] THE LONDON FEMINIST SALON COLLECTIVE, « The Problematization of Agency in Postmodern Theory: as Feminist Educational Researchers, where do we go from here? », *op. cit.*, p. 25.

hégémonique[1] » – et tout discours généreux qui prétend y parvenir définitivement est suspect. Les théoricien·ne·s suivent en cela Michel Foucault et son « principe contre-canonique selon lequel "rien n'est innocent[2]" » ou « tout est dangereux[3] ».

Le premier texte féministe mettant en cause de façon explicite la pédagogie critique depuis le post-structuralisme, à savoir celui déjà évoqué d'Elizabeth Ellsworth, passe en revue toutes les notions fondamentales et consensuelles sur lesquelles la méthode se fonde :

> J'affirme […] que les suppositions clefs, les buts et les pratiques pédagogiques fondamentales dans la littérature sur la pédagogie critique – à savoir, « *empowerment* », « voix d'étudiant·e·s », « dialogue », et même le terme « critique » – sont des mythes répressifs qui perpétuent des relations de domination[4].

L'auteure précise qu'il s'agit d'aller plus loin que l'affirmation selon laquelle cette pratique serait simplement « inefficace » ou « inutile » : elle serait contreproductive, travaillant contre ce qu'elle cherche à promouvoir. Ces méthodes auraient « exacerbé les conditions mêmes contre lesquelles nous cherchions à travailler[5] ». À travers le dispositif mis en place par les pédagogues critiques, une forme de domination se reproduirait, ils et elles deviendraient des « vecteurs de la répression[6] ».

Cette idée selon laquelle les pédagogies émancipatrices seraient en réalité des chevaux de Troie de la domination peut être lue comme la variation d'un thème fort de la démarche déconstructiviste et de sa pensée du « soupçon ». De même que les pédagogies libératrices fonctionneraient avec ce à quoi elles s'opposent, seraient « contaminées » par ce qu'elles cherchent à éliminer, tout projet émancipateur, toute entreprise contestataire travaillerait *avec* et *pour* ce qu'elle vise à détruire. C'est une argumentation similaire qui conduit les féministes déconstructivistes à affirmer que parce que les féministes ont mobilisé la catégorie de « femme », elles ont consolidé ce qui fait précisément le socle de la domination[7] : « nous sommes, d'une façon fondamentale, en train de dupliquer les stratégies misogynes lorsque nous cherchons à définir les femmes[8] ». Patti Lather affirme que dans les classes féministes,

---

[1] ST PIERRE E. et W. PILLOW, « Inquiry among the Ruins », *op. cit.*, p. 3.
[2] LATHER P., « Post-Critical Pedagogies: A Feminist Reading », *op. cit.*, p. 106.
[3] Michel Foucault cité dans ST PIERRE E., « Poststructural Feminism in Education: An Overview », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2000, vol. 13, nº 5, p. 484.
[4] ELLSWORTH E., « Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », *op. cit.*, p. 91.
[5] *Ibid.*
[6] *Ibid.*
[7] Rappelons que c'est ce qui constitue le point de départ de *Trouble dans le genre* de Judith Butler, voir en particulier le premier chapitre : BUTLER J., *Trouble dans le genre*, *op. cit.*
[8] ALCOFF L., « Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory », *op. cit.*, p. 437.

au nom de la libération, le « péché » de l'imposition est commis[1]. Elle qualifie cette ambivalence de « double conscience », dans laquelle la contestation et la reproduction sont deux faces d'une même médaille[2]. Les féministes post-structuralistes n'adhèrent plus à l'idée freireienne selon laquelle la relation dialectique enseignant·e-élève permet de transcender toute « invasion » de la conscience, et vont jusqu'à affirmer que pratiquer une pédagogie critique revient simplement à « substituer nos propres réifications à celles de la culture dominante[3] », c'est-à-dire remplacer un « régime de vérité » par un autre.

Ces équivalences laissent entrevoir un risque relativiste, dans lequel rien ne permet de discriminer et d'évaluer les différents usages du savoir et/ou du pouvoir. Patti Lather, qui qualifie la déconstruction d'« équivalent postmoderne de la dialectique », qui « fournit un moment correctif, un garde-fou contre le dogmatisme, un déplacement continuel[4] », s'interroge sur la portée des attaques à l'égard des prétentions à la vérité et à la justice qui soutiennent les efforts d'émancipation, en particulier les efforts éducatifs.

[1] LATHER P., « Feminist Perspectives on Empowering Research Methodologies », *Women's Studies International Forum*, 1988, vol. 11, nº 6, p. 570.
[2] LATHER P., *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within/in the Postmodern*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1991, p. 89.
[3] LATHER P., « Feminist Perspectives on Empowering Research Methodologies », *op. cit.*, p. 569.
[4] LATHER P., « Post-Critical Pedagogies: A Feminist Reading », *op. cit.*, p. 100.

I. Critique post-structuraliste de la pédagogie comme assujettissement[1]

Les trois grandes critiques développées dans les trois moments de ce chapitre convergent vers une même thèse : la pédagogie critique doit être lue comme un dispositif de pouvoir qui participe d'un assujettissement. Le premier moment, qui s'attache à détailler la conception réifiante du pouvoir portée par cette pédagogie, montre en quoi celle-ci permet à la fois d'occulter des dynamiques de pouvoir persistantes dans la classe (puisque le pouvoir est considéré comme une *chose partagée* et donc, d'une certaine façon, « annulé ») et de maintenir l'éducateur/rice dans une position de « transmetteur/rice » tout en niant l'asymétrie de la relation pédagogique. Sous couvert de « partir des élèves », elle tend donc à les appréhender de façon décontextualisée, à prendre les effets subjectifs produits par les dispositifs éducatifs spécifiques de la classe comme des traits *essentiels* – c'est l'objet du deuxième point. Le troisième et dernier moment vise à montrer que la découverte de cette essence définit le rôle même de l'enseignant·e-herméneute, qui détient le pouvoir de déterminer ce qui est « authentique ». La notion même d'authenticité ainsi que le rôle assigné à l'éducateur/rice révèlent ainsi un certain réalisme à l'endroit du sujet, qui, bien qu'il soit considéré comme n'étant ni donné, ni immédiat, est posé comme *préexistant*, indépendamment du processus de conscientisation.

Phénomène ambivalent, l'assujettissement est toujours, en même temps que sujétion, subjectivation[2]. Dans une perspective post-structuraliste, il est à la fois soumission au pouvoir et construction de soi par soi. Mais parce que la pédagogie critique maintient l'idée d'un pouvoir susceptible d'être « conjuré », elle se nie comme gouvernement, comme production d'une subjectivité qui est aussi une docilité. Parce qu'elle maintient l'idée d'un sujet préexistant, stable, absolu, elle se nie comme dispositif produisant le point d'application du pouvoir.

***

Le post-structuralisme reprend de façon critique les notions centrales de l'humanisme, qui sont également des notions fondamentales de la philosophie de l'éducation. Dans un article de 2010 qui propose un état de l'art sur le féminisme post-structuraliste dans les

[1] Je renouvelle ici mes remerciements à l'université Columbia, et en particulier à la bibliothèque du Teachers College, qui m'ont permis d'accéder aux sources nécessaires à la rédaction de cette section.

[2] KARSENTI B., « Pouvoir, assujettissement, subjectivation », *op. cit.* ; AUDUREAU J.-P., « Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation », *Revue française de pédagogie*, 2003, vol. 143, n° 1, p. 17-29.

théories de l'éducation, Elizabeth Adams St Pierre recense les principaux concepts concernés par une telle redéfinition, en l'occurrence : le langage, les discours, la rationalité, le triptyque pouvoir-résistance-liberté, le couple connaissance-vérité, et enfin, le sujet[1]. La substitution de termes est significative quant à cette reconception : il sera davantage question de « résistance » que d'« émancipation », l' « agentivité » est préférée à la « liberté », les notions de « fausse conscience » et d' « idéologie » sont évacuées…C'est tout un champ lexical qui se trouve repris de façon critique. Notre objet ici n'est pas de poser ces basculements pour eux-mêmes mais à travers le sens qu'ils prennent pour la question de l'éducation. Toutefois, la définition de l'éducation qui sous-tend ces analyses semble assez large puisqu'il s'agit moins d'en livrer une norme, que de l'appréhender comme n'importe quel autre discours ou pratique culturelle, en interrogeant la façon dont elle fonctionne, est produite et régulée, ses effets sociaux et ses lieux[2]. L'ouvrage *Feminisms and Critical Pedagogy*, que nous allons fréquemment mobiliser dans les pages qui suivent, se présente comme une anthologie des premiers textes de la critique post-structuraliste et féministe des pédagogies critiques. L'avant-propos définit son orientation de la façon suivante[3] : « le ton du livre est post-structuraliste […]. Cela signifie que l'intérêt est focalisé sur la signification, sur les relations pouvoir/savoir, sur le mal causé par les récits-maîtres, et sur la façon dont les structures institutionnelles sont contrôlées[4] ». Pour ce faire, il importe de se montrer suspicieuses/eux à l'égard de termes consensuels et des démarches généreuses qui font la pédagogie critique :

> Les sens associés à des concepts tels que, par exemple, « pouvoir », « citoyenneté », « voix » – des signes très significatifs dans les textes de pédagogie critique – ne sont pas seulement un point de lutte pour beaucoup de féministes, mais sont également une source de lutte pour une variété de différences incarnées entre les étudiant·e·s et les enseignant·e·s dans les classes. Alors que des enseignant·e·s plein·e·s de bonnes intentions se ruent dans les classes, prêt·e·s à émanciper, à libérer, à accorder du temps et de l'espace pour les voix réduites au silence, peu d'entre elles et eux mettraient en question l'importance qu'il y a à « donner » une voix aux étudiant·e·s, à donner du pouvoir [*empowering*] celles et ceux qui sont marginalisé·e·s, et à démocratiser le discours dans la salle de classe. Mais une position féministe post-structuraliste conteste la technologie de contrôle et la régulation silencieuse qui sont déployées par des signifiants tels que « pouvoir », « voix », « liberté démocratique » et le triplet « classe, race, genre[5] ».

[1] ST PIERRE E., « Poststructural Feminism in Education: An Overview », *op. cit.*
[2] ST PIERRE E. et W. PILLOW, « Inquiry among the Ruins », *op. cit.*, p. 8.
[3] À noter là encore que les auteur·e·s refusent la caractérisation de « postmodernisme » qui, selon elles, est associée à une forme d'effacement du genre.
[4] LUKE C. et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, *op. cit.*, p.ix.
[5] LUKE C. et J. GORE, « Introduction », *op. cit.*, p. 4.

Cette défiance généralisée ne doit toutefois pas faire oublier que l'objectif de ces textes n'est pas d'en revenir à un stade de pédagogie pré-critique, traditionnel, voire réactionnaire[1]. Mais il s'agit de reconnaître que « La façon dont la voix personnelle, la pensée dialectique et l'agentivité critique sont censées se traduire en une "démocratie critique" n'est toutefois pas très clair[2] ». Concrètement, cela implique d'abord de ne plus croire en une stratégie unique et globale de pédagogie critique, oublieuse des contextes spécifiques.

Nous faisons le choix de prendre, comme ligne directrice de notre analyse, la notion de pouvoir. Ce choix se justifie à plusieurs égards, que ce soit vis-à-vis du corpus étudié ou de la reprise de problématiques déjà abordées précédemment au sein de ce travail. Pourquoi choisir cette entrée alors que bon nombre de réflexions sur l'éducation n'en font pas une « question de pouvoir » (avec l'idée que puisque l'éducation se ferait « pour » les élèves, il n'y aurait pas de rapport de pouvoir[3]) ? Précisément : l'approche post-structuraliste vient contester le présupposé fondamental qui considère, soit qu'il n'y a pas de pouvoir dans l'éducation, soit qu'il faut travailler à ce que ce soit le cas. Cette approche laisse en effet entendre que chaque option est irréalisable – mais cette thèse découle plus fondamentalement d'une redéfinition de la notion de pouvoir, qui la distingue des définitions libérales et structuralistes. Or c'est là un point nodal de rupture au sein du féminisme.

En effet, bien que cela soit parfois présenté de la sorte[4], la scission entre le féminisme « structuraliste » (d'inspiration marxiste) et le féminisme « post-structuraliste » ne se fait pas à l'endroit du constructivisme. Les deux paradigmes sont aussi radicalement constructivistes l'un que l'autre. Ce qui change, c'est la « solidité » de cette construction, son caractère *déterminant* – au sens fort du déterminisme. C'est pourquoi le féminisme post-structuraliste n'est pas davantage constructiviste que le féminisme structuraliste, mais il est davantage *dé-constructiviste*, si on entend par là qu'il appréhende la construction comme plus aisément *susceptible d'être défaite*. Si l'on prend l'exemple de la question du sujet, structuralisme et post-structuralisme refusent l'un comme l'autre l'idée d'un « noyau » subjectif qui précèderait

[1] LUKE C., « Feminist Politics in Radical Pedagogy », *op. cit.*, p. 38 ; GORE J., « What We Can Do for You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 55.
[2] LUKE C., « Feminist Politics in Radical Pedagogy », *op. cit.*, p. 38.
[3] MARSHALL J., « Foucault and Education », *op. cit.*, p. 101.
[4] Ainsi Seyla Benhabib qui affirme que pour la deuxième vague, le « sexe biologique » précède le « sexe social », tandis que pour la troisième vague et/ou le *queer*, le « sexe social » précède le « sexe biologique » (BENHABIB S., « From Identity Politics to Social Feminism: A Plea for the Nineties », *op. cit.*). Si l'on prend l'exemple du mouvement français, cette affirmation est erronée, puisque le constructivisme radical des féministes matérialistes les conduit à mettre en question la binarité elle-même (voir partie I ch.2, en particulier *supra*, p.201).

le social : en ce sens, ils s'opposent tous deux à un paradigme libéral et humaniste[1] qui présuppose un individu qui sera ensuite « socialisé ». Cependant, si, dans la perspective structuraliste, la subjectivité est robustement construite et stabilisée, selon un mécanisme « *top-down* » symbolique et matériel sur lequel les individus n'ont pas de prise, elle est en revanche quelque chose de précaire, de contradictoire, de processuel, sans cesse (re)constitué par les discours[2] dans la vision post-structuraliste. Ainsi, pour reprendre une image mobilisée par un manuel d'introduction aux études sur le genre, qui assume une orientation plutôt structuraliste : « Le fait qu'une maison soit construite ne signifie pas qu'elle ne soit pas solide[3] ». C'est donc moins l'idée de construction qui est en jeu que la possibilité d'aller à rebours de celle-ci. Un certain flou autour du vocabulaire utilisé rend parfois la nuance délicate à cerner : ainsi, certain·e·s auteur·e·s féministes structuralistes vont se qualifier de « déconstructionnistes[4] », et certain·e·s auteur·e·s *queer* et/ou post-structuralistes emploieront le terme « ultraconstructiviste[5] ». Pour schématiser, on peut affirmer que la question se joue au niveau du caractère déterminant ou déterminé de la construction ; or cet écart dépend plus fondamentalement de conceptualisations divergentes du pouvoir.

S'il fallait qualifier la nature du débat sur le pouvoir entre féminisme « structuraliste » et féminisme « post-structuralisme », on pourrait affirmer que celui-ci est d'abord un débat d'*échelles*. C'est sur ce point que l'articulation avec nos interrogations précédentes nous semble être la plus étroite. En effet, comme nous le verrons à travers la critique de certaines pratiques pédagogiques, c'est l'idée structuraliste d'un pouvoir macro, répressif et descendant qui serait fondamentalement fautive pour la perspective « post ». Une telle conception, qui substantialiserait ou réifierait le pouvoir, ne permettrait pas d'en saisir les mécanismes complexes et ambivalents à l'échelle micro. Cette description inadaptée serait particulièrement problématique pour les pratiques en classe, puisqu'elle occulterait à la fois des espaces de résistance qui pourraient s'avérer intéressants pour une pédagogie émancipatrice, et des phénomènes d'imposition et de domination qui y feraient obstacle.

[1] C'est pourquoi une entrée par le post-humanisme ne permettrait pas d'analyser avec précision le tournant structuraliste/post-structuraliste en jeu au sein du féminisme.
[2] JONES A., « Teaching Post-structuralist Feminist Theory in Education: Student resistances », *Gender and Education*, 1997, vol. 9, nº 3, p. 261-269.
[3] BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, *op. cit.*, p. 19.
[4] *Ibid.*
[5] LEON A., « Pratiques somatiques et résistance à la normalisation. Enquête sur des dispositifs d'initiation aux stratégies post-féministes », J.-C. ANGAUT, D. COLSON et M. PUCCIARELLI (dir.), *Philosophie de l'anarchie : théories libertaires, pratiques quotidiennes et ontologie*, Lyon, France, Atelier de création libertaire, 2012, p. 425-444.

Contre cela, c'est au nom d'une *conception relationnelle*[1] du pouvoir que les féministes post-structuralistes veulent relire les dynamiques à l'œuvre dans la classe et réécrire la pédagogie critique.

Dans cette reconception du pouvoir comme relation, l'influence de Michel Foucault est décisive. James Marshall[2] résume en cinq points les différences entre un modèle classique du pouvoir et la conception foucaldienne :

- Le pouvoir n'est *pas la possession* du souverain, de l'État ou des enseignant·e·s, *il est une relation*, des agents l'exercent sans en être conscient·e·s.
- Le pouvoir *n'est pas nécessairement répressif* et peut même être *positif* dans ses effets (par exemple en promouvant le plaisir ou en constituant le sujet).
- Le pouvoir n'agit pas sur des croyances mais *sur des actions et des corps*, et il est *toujours possible de lui résister.*
- Le pouvoir ne fonctionne *pas « de haut en bas »* [*is not top-down*], il fonctionne *par capillarité au niveau micro* le plus bas de la société.
- Michel Foucault ne pose pas la question de la légitimité ou de l'illégitimité du pouvoir dans son action.

Il importe, pour comprendre ce qu'est le pouvoir, de ne pas le confondre avec la violence (même si la violence peut être un instrument du pouvoir) : la violence plie, brise, détruit, ferme des possibles, tandis que, d'après Michel Foucault, le pouvoir se maintient par le fait que les personnes agissent, et par là créent des réponses, des réactions, des résultats, des possibles. Cette distinction d'avec la violence conduit aussi à ne pas penser le pouvoir à travers des manifestations ponctuelles d'exercice de la force ou d'imposition, mais à le considérer dans son omniprésence. En ce sens, il n'y a pas, pour Michel Foucault, d'« en-

[1] Se pose ici une véritable difficulté en matière de traduction. Si en français, on distingue « rapports sociaux » et « relations sociales » (ou encore « rapports de pouvoir » et « relations de pouvoir »), il semble que l'expression « *social relations* » (ou « *power relations* ») puisse renvoyer à l'un comme à l'autre. Pour prendre un exemple, Jane Flax, lorsqu'elle utilise l'expression « *gender relations* », semble parfois renvoyer aux rapports sociaux de sexe, comme dans cet extrait que nous ne traduisons pas à dessein : « *" Gender relations" is a category meant to capture a complex set of social relations, to refer to a changing set of historically variable social processes. Gender, both as an analytic category and a social process, is relational. […] Through gender relations two types of persons are created : man and woman.* » (FLAX J., « Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory », *op. cit.*, p. 628.)

[2] MARSHALL J., « Foucault and Education », *op. cit.*, p. 104-105.

dehors » du pouvoir, et la libération ne consiste pas à s'en extraire ou à l'éliminer. Cela ne signifie pas pour autant que tout est « verrouillé » ; pour citer longuement le philosophe,

> on n'est jamais « dehors », [il] n'y a pas de « marges » pour la gambade de ceux qui sont en rupture. Mais cela ne veut pas dire qu'il faut admettre une forme incontournable de domination […]. Qu'on ne puisse jamais être « hors pouvoir » ne veut pas dire qu'on est de toute façon piégé. Je suggérerais plutôt […] : - que le pouvoir est coextensif au corps social ; il n'y a pas, entre les mailles de son réseau, des plages de libertés élémentaires ; - que les relations de pouvoir sont intriquées dans d'autres types de relations […] où elles jouent un rôle à la fois conditionnant et conditionné ; - qu'elles n'obéissent pas à la forme unique de l'interdit et du châtiment […] ; - que leur entrecroisement dessine des faits généraux de domination, que cette domination s'organise en stratégie plus ou moins cohérente et unitaire ; que les procédures dispersées, hétéromorphes et locales de pouvoir sont réajustées, renforcées, transformées par ces stratégies globales et tout cela avec des phénomènes nombreux d'inertie, de décalages, de résistances ; qu'il ne faut donc pas se donner un fait premier et massif de domination (une structure binaire avec d'un côté les « dominants » et de l'autre les « dominés »), mais plutôt une production multiforme de rapports de domination qui sont partiellement intégrables à des stratégies d'ensemble […] ; - qu'il n'y a pas de relations de pouvoir sans résistances ; que celles-ci sont d'autant plus réelles et plus efficaces qu'elles se forment là même où s'exercent les relations de pouvoir ; la résistance au pouvoir n'a pas à venir d'ailleurs pour être réelle, mais elle n'est pas piégée parce qu'elle est la compatriote du pouvoir. Elle existe d'autant plus qu'elle est là où est le pouvoir[1] [.]

Les deux principales mutations dans la conception du pouvoir, centrales dans leurs implications pour une théorie de l'éducation, sont : premièrement, l'adoption d'une échelle micro plutôt que macro (avec en particulier l'idée que les dynamiques micro ne sont pas un « décalque[2] » d'un ordre macro) et, secondement, la compréhension du pouvoir comme quelque chose de non (uniquement) répressif mais (également) productif. Ce tournant est séminal pour les pédagogues post-critiques : ainsi, dans l'anthologie précédemment évoquée, le texte le plus ancien est un article de Valerie Walkerdine[3] dont l'argument central est que la conception de la libération portée par les pédagogies critiques est réductrice car elle se fonde sur une conception inexacte du pouvoir. Parce que le pouvoir est confondu avec l'autoritarisme, affirme-t-elle, une pratique enseignante bienveillante et « démocratique » est considérée purifiée de tout pouvoir. Le refus d'une conception substantialiste permet aux

[1] FOUCAULT M., « Pouvoirs et stratégies (entretien avec J. Rancière, 1977) », *Dits et Écrits. II. 1976-1988*, Paris, France, Gallimard, 2001, p. 424-425.

[2] On constate, dans l'extrait cité ci-dessus, que Michel Foucault ne nie pas pour autant la domination. Chez d'autres penseur·e·s, comme Jean-François Lyotard, cela est moins évident ; en effet, ce dernier nie l'existence d'un « tout » qui serait le social et pense le lien social comme un réseau de nœuds de pratiques discursives ; pour lui, « à strictement parler, il n'y a pas de totalité sociale et a fortiori de possibilité d'une théorie sociale totalisante » (FRASER N. et L. NICHOLSON, « Social Criticism without Philosophy: An Encounter between Feminism and Postmodernism », *op. cit.*, p. 378.). Toutefois, il est à noter que nombreux/ses sont les critiques de Michel Foucault qui jugent sa pensée de l'articulation micro/macro insuffisante, souvent aux dépens du second terme. Ainsi, Michael Walzer, depuis une position libérale, et Nicos Poulantzas depuis une position marxiste, considèrent que cela se manifeste à travers sa conception du pouvoir comme immanent ainsi que par la relative absence de l'économie dans ses analyses (MARSHALL J., « Foucault and Education », *op. cit.*).

[3] WALKERDINE V., « Progressive Pedagogy and Political Struggle », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 15-24.

théoricien·ne·s post-structuralistes de voir du pouvoir là où les pédagogues critiques avaient tendance à l'ignorer, mais également de fonder un certain scepticisme vis-à-vis de l'optimisme qui anime les initiatives qui prétendent « transmettre » du pouvoir, des enseignant·e·s vers les étudiant·e·s. De plus, le rejet d'un pouvoir à l'échelle de la classe qui serait le simple décalque d'une situation plus vaste, ouvre la voie au développement d'outils qui permettent d'appréhender les dynamiques dans la relation entre élèves et avec l'enseignant·e dans leur spécificité, dépassant une partition binaire où les individus sont soit (du côté des) oppresseur·e·s soit (du côté des) opprimé·e·s.

1. L'*empowerment* comme « transmission » d'un pouvoir réifié

Résistance(s) : d'un pouvoir répressif à un pouvoir positif

Parmi les mutations de vocabulaire opérées dans le tournant post-structuraliste l'utilisation du terme « résistance » plutôt qu' « émancipation » est l'une des plus significatives[1]. Elizabeth St Pierre affirme ainsi, en reprenant ce que Judith Butler qualifie de « modèle émancipatoire de l'agentivité », que la notion d' « émancipation » charrie une pensée « oppositionnelle », visant le fait de ne plus se soumettre à un pouvoir « extérieur », avec un horizon politique de « renversement » total et macro[2].

La critique épistémologique de cette conception peut, là encore, être trouvée chez Michel Foucault, en particulier dans sa mise en question de l' « hypothèse répressive », hypothèse qui est un présupposé nécessaire à une conception de la lutte comme « grand Refus », pour reprendre le terme choisi par Herbert Marcuse dans *Eros et civilisation*[3]. Dans *La Volonté de savoir*, il conteste l'idée, portée par les tenant·e·s de l' « hypothèse répressive », que les discours qui se développent depuis les Lumières seraient des discours qui viendraient *réprimer* et *nier* la sexualité. Une telle analyse implique une sexualité pré-existante au pouvoir, « en-dessous » ou « hors » de celui-ci, alors qu'en réalité, avance-t-il, ces discours *produisent* justement la sexualité[4]. Or c'est sur cette base que se fondent les théories de la « répression sexuelle », d'inspiration freudo-marxiste, et très populaires au moment de Mai 68 – *La lutte sexuelle des jeunes* de Wilhelm Reich[5] en est un exemple. La thèse qu'elles défendent est qu'en réprimant la sexualité – en particulier en supprimant toute vie sexuelle infantile et juvénile – on forge des caractères favorables à l'acceptation de la servitude

---

[1] Il serait plus juste d'affirmer qu'il s'agit d'un certain usage de la notion de résistance contre un certain usage de la notion d'émancipation, car les définitions fluctuent. Mais il est clair que dans de nombreux cas, sous la plume féministe post-structuraliste, l'emploi du terme de « résistance » renvoie à une conception du pouvoir bien particulière, souvent distincte de celle portée par le mot « émancipation ». Ainsi, il arrive que la notion de résistance soit employée pour qualifier une opposition macro et que le terme « émancipation » dénote une stratégie plus micro. Les appropriations sont diverses, et certaines sont même réactionnaires et conservatrices. Ainsi, Carmen Luke note que la rhétorique de la résistance a rapidement été préemptée par la nouvelle droite et intégrée au vocabulaire de la réaction et de la restauration (LUKE C., « Feminist Politics in Radical Pedagogy », *op. cit.*, p. 28.). Certain·e·s théoricien·ne·s néo-marxistes de la pédagogie critique essaient d'articuler « émancipation » et « résistance ». C'est le cas de Henry Giroux, qui affirme, sans abandonner le concept d'émancipation, que la notion de résistance est intéressante en tant qu'elle dépasse les insuffisances du modèle libéral « volontariste » et celles du modèle structuraliste « fataliste » dans l'éducation. Toutefois, il semblerait qu'il voie dans la résistance une « étape », un moment d'espoir vers une transformation radicale (en affirmant par exemple que la résistance a une fonction révélatrice), alors que les post-structuralistes la considèrent comme une fin, comme le tout de la lutte (GIROUX H.A., *Theory and Resistance in Education*, *op. cit.*)

[2] ST PIERRE E., « Poststructural Feminism in Education: An Overview », *op. cit.*

[3] MARCUSE H., *Eros et civilisation : contribution à Freud*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1963.

[4] FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité 1. La Volonté de savoir*, Paris, France, Gallimard, 1976, p. 139.

[5] REICH W., *La Lutte sexuelle des Jeunes*, Paris, France, Éditions Maspero, 1972.

politique, idéologique et économique. Michel Foucault voit une preuve de l'inadéquation de cette hypothèse de la répression sexuelle dans le fait que bien que la critique de cette prétendue « répression » ait eu beaucoup de succès, et qu'elle se soit en partie réalisée avec la « libération sexuelle », le capitalisme ne s'est pas effondré. Cela montre bien, soutient-il, que ces discours de libération étaient *dans la continuité* du dispositif de sexualité déjà présent, plutôt que *contre* lui ou *en dehors* de lui. Le fait que le comportement sexuel occidental soit plus libéré, alors que les conditions économiques et politiques n'ont pas changé, montrerait que la lutte anti-répressive est simplement un déplacement dans le grand dispositif de sexualité qui existait déjà[1]. À partir de cet exemple précis de la sexualité, c'est toute conception de la révolte comme « renversement » d'un pouvoir qui ne serait qu'une répression massive qui est invalidée, dans la perspective foucaldienne. Fondamentalement, le pouvoir ne « limite » pas la subjectivité, mais il « nous tient [*grips us*] à l'endroit où nos désirs et le sens même que nous avons des possibilités de définition de soi sont constitués[2] ». Il produit du réel.

Dans cette lignée, les féministes post-structuralistes récusent toute conception « totalisante » de la lutte, ce qui les amène à être particulièrement critiques à l'égard de ce que certain·e·s militant·e·s et pédagogues qualifient de « transformation radicale ». Ce scepticisme vis-à-vis de l'horizon d'un changement intégral qui consisterait à « déraciner » la domination est intimement lié à l'idée que toute lutte est ambivalente, c'est-à-dire qu'elle reproduit toujours, en même temps, ce qu'elle affronte. Du point de vue post-structuraliste, les marxistes ont en un sens une conception du pouvoir relativement proche de celle des libéraux/ales[3], puisque l'autonomie leur apparaît comme une « réponse à une force oppressive venant du dehors, une force qui met en péril à la fois la liberté naturelle et la liberté politique de l'individu[4] ». À cette appréhension de la lutte comme phénomène massif et total, les féministes post-structuralistes opposent une vision de la révolte qui se ferait à travers des pratiques quotidiennes et concrètes, et considèrent que « les luttes des femmes sont locales et spécifiques plutôt que totalisantes[5] ». Compte tenu de la complexité de la vie des femmes ainsi que des différences entre elles, imposer une grande vision *unique* de la libération *pour*

[1] FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité 1. La Volonté de savoir*, *op. cit.*, p. 172-173.
[2] SAWICKI J., *Disciplining Foucault. Feminism, Power and the Body*, *op. cit.*, p. 10.
[3] Valerie Walkerdine va ainsi jusqu'à soutenir que le projet des pédagogies progressistes, y compris celles dont les racines sont marxistes, est contaminé par un idéal de libération bourgeois (WALKERDINE V., « Progressive Pedagogy and Political Struggle », *op. cit.*)
[4] ST PIERRE E., « Poststructural Feminism in Education: An Overview », *op. cit.*, p. 489.
[5] *Ibid.*, p. 493.

toutes ne pourrait se faire sans en opprimer certaines. Par conséquent (nous soulignons), « la résistance, comme le pouvoir, est moins une *chose* que l'effet d'une relation de pouvoir », elle est donc « locale, imprévisible et constante[1] ». La résistance se trouvant là où se trouve le pouvoir – c'est-à-dire partout – les post-structuralistes insistent sur les tensions et les conflits, plutôt que sur la cohérence, dans les relations entre les institutions, par exemple entre le foyer, l'École et le lieu de travail. Pour aller au bout de la critique, c'est même la notion d' « opposition » qui devient suspecte, en tant qu'elle laisse entendre qu'il peut y avoir un « face-à-face » avec le pouvoir – apparaissent alors problématiques « toutes les constructions de sujets oppositionnels – que ce soit "le prolétariat", "la femme", "l'opprimé" – comme des images miroirs qui recréent simplement et donc soutiennent le discours de pouvoir[2] ». Le problème reste de déterminer les critères qui permettent de distinguer résistance et comportement oppositionnel – ce dernier étant susceptible d'être réactionnaire ou conservateur[3] – ou encore résistance et contournement. Henry Giroux met ainsi en garde contre la dérive qui fait de la résistance un « gimmick », un « slogan heuristique » [*heuristic catchword*] qui s'accompagne d'un « manque de rigueur intellectuelle et [d']une overdose de négligence théorique[4] ».

À la source de ce renouveau dans le vocabulaire se trouve une volonté de repenser ce qu'est le pouvoir, avec un certain nombre de conséquences pour la question spécifique de l'éducation et de la pédagogie. La post-structuraliste Elizabeth St Pierre résume la position adverse de la façon suivante : « Le pouvoir est souvent pensé comme étant mauvais de façon inhérente, ceux et celles qui se soucient de justice sociale cherchent souvent à céder une partie de leur pouvoir pour éviter la domination[5] », cette cession du pouvoir semblant être ce qui caractérise l'*empowerment*. Il est juste d'affirmer que le pouvoir est *également* associé à quelque chose de négatif dans la pédagogie critique, notamment du fait de l'influence des théories de la reproduction et du marxisme. Toutefois celui-ci n'est pas systématiquement appréhendé comme quelque chose de « mauvais de façon inhérente » ; si cela était le cas, il faudrait l'éliminer, et non le « céder ». Il importe de ne pas minimiser l'écart entre les théories de l'éducation de la pédagogie critique et celles de la reproduction, car cet écart porte sur la *nature* même du pouvoir. C'est précisément parce qu'ils et elles ont cherché à sortir d'un

[1] *Ibid.*, p. 492.
[2] ALCOFF L., « Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory », *op. cit.*, p. 431.
[3] GIROUX H., « Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis », *Harvard Educational Review*, 1983, vol. 53, n° 3, p. 285.
[4] GIROUX H.A., *Theory and Resistance in Education*, *op. cit.*, p. 289.
[5] ST PIERRE E., « Poststructural Feminism in Education: An Overview », *op. cit.*, p. 488-489.

modèle de la reproduction, pour penser la *production* dans l'éducation, que les pédagogues critiques n'en sont pas resté·e·s à une conception strictement répressive du pouvoir – et sur ce point, ils et elles mobilisent également parfois Michel Foucault[1]. La féministe post-structuraliste Jennifer Gore reconnaît ce changement de cap et le décrit dans les termes suivants :

> Dans les discours néo-marxistes de la pédagogie critique, il y a eu un tournant revendiqué d'un « langage de la critique » vers un « langage des possibles ». Cette distinction est liée à un tournant dans la conception du pouvoir, de répressif vers productif, et à un tournant qui consiste à mettre l'accent sur l'agentivité et non plus sur l'idéologie et la structure. Les théories de la résistance peuvent être localisées dans la transition entre la critique et les possibles. […] Ce mouvement vers un langage des possibles fait partie d'un tournant général dans les discours critiques sur l'éducation, vers la reconnaissance du rôle qu'a joué l'éducation dans les mouvements sociaux, et non seulement dans la reproduction sociale[2].

Jennifer Gore soutient ainsi que ce passage constitue un réel amendement des théories radicales de la domination – notamment féministes[3]. Toutefois, ajoute-t-elle, ce n'est qu'une correction ponctuelle, dans la mesure où la conception fondamentale du pouvoir reste inchangée. En effet, qu'il soit négatif, comme chez les théoricien·ne·s de la reproduction, ou positif, comme chez les pédagogues critiques, dans les deux cas, le pouvoir reste pensé comme une *chose*. Dans les deux cas, il est *quelque chose* qui se prend et qui se donne. C'est par exemple ce que Mimi Orner décèle chez la pédagogue féministe Carolyn Shrewsbury (nous soulignons) : « elle redéfinit le pouvoir dans des termes "positifs" mais elle ne met pas en question la notion de pouvoir *comme possession*[4] ». Jennifer Gore affirme que cette caractérisation du pouvoir comme « possession » est centrale, au point qu'elle est ce qui définit le rapport « dominant·e/dominé·e » chez les pédagogues néo-marxistes – leur dualisme pourrait se résumer à la question : qui a le pouvoir « entre les mains[5] » ? Face à cette persistance du substantialisme, les post-structuralistes revendiquent une conception

[1] ARONOWITZ S. et H.A. GIROUX, *Education under Siege*, *op. cit.*, p. 155.
[2] GORE J., « What We Can Do for You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 64.
[3] Par exemple, on peut lire sous la plume de Nancy Hartsock qu'il faut adopter « Une conception du pouvoir comme l'énergie et la compétence au lieu de la domination » (citée dans BACQUE M.-H. et C. BIEWENER, *L'Empowerment, une pratique émancipatrice ?*, Paris, France, La Découverte, 2015, p. 13.). À noter que chez certain·e·s féministes, cette distinction se double parfois d'un différencialisme, qui pose le pouvoir masculin comme « pouvoir-sur » et le pouvoir féminin comme « pouvoir-avec », les deux conceptions recoupant l'opposition compétition/coopération.
[4] ORNER M., « Interrupting the Calls for Student Voice in "Liberatory" Education: A Feminist Poststructuralist Perspective », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 82.
[5] GORE J., « What We Can Do for You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 65.

profondément différente du pouvoir, qui n'est pas « une chose » mais « des relais[1] », qui ne peut être acquis, divisé, partagé, mais qui est un *exercice* dans des relations mobiles et inégalitaires. La contestation post-structuraliste des formulations judiciaires et négatives du pouvoir conduit non seulement à en reconnaître les effets positifs, mais à le penser en termes stratégiques et techniques. Le dynamisme de ces relations ne signifie pas qu'il n'existe pas de phénomènes de stabilisation ou de solidification – par exemple dans la relation maître·sse/élève. Néanmoins, une telle relation ne peut être pensée sur le modèle d'une détention/privation de pouvoir. C'est sur ce socle que se développe une grande partie de la critique post-structuraliste des pédagogies féministes, en particulier lorsque celles-ci revendiquent viser l' « *empowerment* ».

« To empower » ou transmettre le pouvoir

Si le terme « *empowerment* » n'est pas ou peu utilisé par Paulo Freire, ses héritier·e·s, notamment féministes, en font toutefois usage, et n'hésitent pas à caractériser la pédagogie critique comme une méthode qui en relève[2]. Avant d'en venir aux liens que la notion entretient avec les pédagogies féministes, il est nécessaire de la situer dans un contexte plus large et de faire le point sur la grande variété d'utilisations qu'elle connaît. Le cadre de son apparition est le basculement, déjà évoqué, dans les années 1970, d'une conception du pouvoir comme réalité écrasante et aliénante vers une conception positive[3]. Hélène Bacqué et Carole Biewener considèrent que ce tournant est au croisement de quatre préoccupations : une remise en cause de la bureaucratie de l'action publique[4], une revendication participative de groupes locaux et de mouvements sociaux, une contestation des inégalités sociales et des interrogations sur l'articulation entre structure et agentivité dans le changement social. Elles ajoutent que les féministes ont joué un rôle essentiel dans cette reprise de la notion de pouvoir[5].

---

[1] Ce qui explique que Michel Foucault emploie rarement le terme « pouvoir », et qu'il utilise davantage l'expression « relations de pouvoir » (ST PIERRE E., « Poststructural Feminism in Education: An Overview », *op. cit.*, p. 489.)

[2] Voir par exemple SIMON R.I., « Empowerment as a Pedagogy of Possibility », *Language Arts*, 1987, vol. 64, n° 4, p. 370-382.

[3] BACQUE M.-H. et C. BIEWENER, *L'Empowerment, une pratique émancipatrice ?*, *op. cit.*, p. 9.

[4] En particulier, il faut noter que de nombreuses femmes des pays du Sud ont défendu au sein d'ONG des alternatives aux modes conventionnels de développement, contre les approches humanitaires infantilisantes (*Ibid.*, p. 53.).

[5] *Ibid.*, p. 12.

Malgré cette origine localisée[1], la notion d'*empowerment* est relativement indéterminée, et les usages qui en sont faits diffèrent grandement en fonction des ancrages politico-théoriques. C'est un terme qui n'a « pas de sens particulier qui précèderait sa construction au sein d'un discours spécifique[2] ». Parce que dans son acception la plus vague, l'*empowerment* renvoie à l'idée de « prendre en main » son destin, l'interprétation peut tendre vers un horizon néo-libéral selon lequel chaque individu doit s'assumer (en particulier financièrement) et ne pas être un « fardeau » pour la communauté, ou, à l'opposé du spectre politique, elle peut être synonyme de conscientisation et d'action collective. Parmi les variables qui déterminent son orientation épistémologique et politique, le sujet de l'*empowerment* est central (individu et/ou groupe), mais également la composante sur laquelle est mis l'accent (cognitive, psychologique, économique, politique). Il s'agit bien d' « accent » et non de choix exclusif, puisque l'enjeu est précisément « du côté de l'articulation entre plans individuel et collectif de l'action[3] ». Les constructions disciplinaires sont également diverses : on retrouve le terme aussi bien en philosophie politique, en psychologie, en sciences de l'éducation, en économie, en management[4]… Cette indétermination se retrouve enfin dans la circulation de la notion au sein des travaux scientifiques, dans lesquels elle n'est pas « stabilisée », comme en témoigne par exemple la variété des traductions en français : « autonomisation », « augmentation du pouvoir d'agir », « (en)capacitation »… Jennifer Gore livre une liste de synonymes du terme : *to empower* signifierait « donner de l'autorité » [*to give authority*], « rendre capable » [*to enable*], « permettre » [*to license*].

Pour situer les débats et cartographier les revendications, Hélène Bacqué et Carole Biewener proposent trois idéaux-types[5] de l'*empowerment* :

[1] Néanmoins ses inspirations sont multiples et se trouvent dans les pensées critiques de gauche, la théologie, le gandhisme, le freudisme, etc.

[2] GORE J., « What We Can Do for You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 56.

[3] LEON A., « Pratiques somatiques et résistance à la normalisation. Enquête sur des dispositifs d'initiation aux stratégies post-féministes », *op. cit.*, p. 428.

[4] Sur cette diffraction disciplinaire et idéologique de la notion, voir NELLY S., « The theoretical and practical bases for empowerment », INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'ÉDUCATION (dir.), *Women's education and empowerment : report on the International seminar held at UIE, Hamburg, 27 january - 2 february 1993*, Hambourg, Allemagne, Unesco Institute for Education, 1995, p. 13‑22.

[5] BACQUE M.-H. et C. BIEWENER, *L'Empowerment, une pratique émancipatrice ?*, *op. cit.*, p. 15-17.

Modèles	**Exemples**	**Notions clefs**	**Sujet de l'empowerment et conception du pouvoir**
Radical	Paulo Freire, féminisme radical[1], certains mouvements communautaires.	Justice, redistribution, changement social, conscientisation, « pouvoir d'en bas ».	Émancipation individuelle et collective qui permet de renverser le système (capitaliste, notamment).
Libéral ou social-libéral	Woodrow Wilson, John Maynard Keynes.	Égalité, opportunités, lutte contre la pauvreté, bonne gouvernance, autonomisation, capacité de choix.	Défense des libertés individuelles et de la cohésion sociale par l'action de l'État et des politiques publiques pour diminuer les inégalités et protéger les droits.
Néolibéral		Économie de marché, capacités individuelles et décisions « rationnelles », intégration au monde du travail et de la consommation, être entrepreneur de sa propre vie.	Marché au premier plan et diffusion de ses valeurs à toutes les politiques sociales et institutions : gestion de la pauvreté par les individus.

[1] Elles précisent, car certaines féministes se trouvent dans la deuxième (voir la troisième ?) catégorie. Sur ce point et sur les débats explicites dont il fait l'objet parmi les militant·e·s, voir notamment la différence entre « Gender and development » et « Women in Development » : *Ibid.*, p. 56.

Les effets de ces interprétations sont également, en toute logique, fort variés. L'*empowerment* peut consister en une responsabilisation des personnes qui accroît le pouvoir sur certaines populations fragiles, en exigeant qu'elles participent à leur propre gestion (ce qui se produit avec les micro-crédits, par exemple). À l'opposé, sa circulation dans les courants féministes, anti-racistes, etc. en fait un instrument de contestation radical. La critique post-structuraliste va consister à suggérer que ces différentes interprétations et méthodes ne sont pas toujours clairement distinctes, et qu'une pratique « radicale » peut toujours être entachée par son « autre[1] ».

Une même variété d'interprétations et d'ancrages de la notion se retrouve dans le registre éducatif. Jennifer Gore signale ainsi qu'une palette de discours politiquement très divers mobilise le terme : aussi bien des discours conservateurs (qui associent l'éducation à la professionnalisation), des discours libéraux humanistes (qui visent l'émancipation individuelle des enseignant·e·s et des étudiant·e·s) et enfin des discours féministes et/ou critiques, qui visent le pouvoir à l'échelle de la société à travers une conception collective et politique de l'*empowerment*. Toutefois, si elle admet ces divergences, elle indique que même l'interprétation féministe de la notion charrie des présupposés problématiques, dont on pourrait croire qu'ils sont uniquement le fait des autres conceptions. L'enjeu n'est pas seulement celui, théorique, d'hypothèses implicites : elle souligne que les constructions conceptuelles qui accompagnent les discours éducatifs féministes de l'*empowerment* peuvent « servir d'instruments de domination en dépit des intentions de leurs créatrices/eurs[2] » – ces faiblesses étant renforcées par l'usage aréflexif de la rhétorique qui l'accompagne.

Parmi les présupposés repris par les discours féministes, Jennifer Gore livre une analyse critique de trois d'entre eux. L'*empowerment* (pré)supposerait (1) un *agent* de l'*empowerment*, (2) une notion du pouvoir comme *propriété*, (3) une vision d'un *état final désirable.*

Dans les pédagogies critiques féministes, l'enseignant·e est appréhendé·e comme l'agent d'*empowerment*, celui ou celle qui fait l'action d' « *empower* », soit l' « *empower-er* ». Cet

[1] On retrouve un constat similaire chez Nancy Fraser lorsqu'elle souligne que la critique féministe de l'État-providence a été récupérée par le discours néo-libéral (à la manière dont la « critique artiste » de Mai 68 avait été récupérée par le capitalisme, selon la thèse de Luc Boltanski et Ève Chiapello), appelant à la vigilance sur ces « liaisons dangereuses » entre féminisme et néolibéralisme (FRASER N., « Le féminisme, le capitalisme et la ruse de l'Histoire », *Le féminisme en mouvements*, Paris, France, La Découverte, 2012, p. 281‑308.).

[2] GORE J., « What We Can Do for You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 54.

optimisme quant aux capacités du ou de la professeur·e est, aux yeux de l'auteure, hautement suspect et tend à ignorer le *contexte d'exercice*, contexte qui est souvent celui d'institutions patriarcales, traversées par des discours de régulation sociale. La deuxième faiblesse réside dans la conception du pouvoir, qui en fait une « propriété », à savoir (nous soulignons) « *quelque chose* que l'enseignant·e a et peut donner aux étudiant·e·s », ce qui implique qu'il puisse « être donné, fourni, contrôlé, tenu, conféré, confisqué[1] ». En opposition à cette conception substantialiste, elle adopte une définition foucaldienne, qui l'assimile à une circulation, fonctionnant comme une chaîne ou un réseau, inlocalisable, jamais « entre les mains » de personne. La dimension téléologique du processus est elle-même liée au rôle attribué à l'agent de l'*empowerment*, qui, comme nous le verrons, connaît et vient donc « révéler » l'état à atteindre.

Du macro au micro ou l'abstraction des échelles de pouvoir

Ces deux premières critiques invitent à *contextualiser* les pratiques, à porter attention aux *microdynamiques* qui opèrent au sein de sites particuliers (les salles de classe, en l'occurrence). Il ne serait pas possible de s'en tenir à un décalque du pouvoir macro sur les échelles méso ou micro, de transposer le pouvoir tel qu'il est conçu et pertinent à une échelle vers une autre. Or c'est bien ce que tendent à faire les pédagogues critiques. Par exemple, rappelons que chez Paulo Freire, le rapport oppresseur·e/opprimé·e se retrouvait, comme par homothétie, dans la relation maîtres·se/élève. C'est ce qui lui permettait de suggérer qu'à l'inverse, la rupture de l'asymétrie maître·sse/élève était susceptible, comme par translation, de rompre le rapport oppresseur·e/opprimé·e. Le passage d'une échelle à l'autre n'était pas considéré comme problématique. Une telle abstraction est inadéquate, d'après Jennifer Gore, pour décrire les dynamiques complexes de la situation de la salle de classe : « Les discours de pédagogies critiques et féministes perpétuent fréquemment une dichotomie simpliste entre l'*empowerment* et l'oppression à travers un niveau d'abstraction qui mystifie le sens assigné à chaque terme[2] ». Il importe, selon elle, de se demander, lorsque ces termes sont mobilisés (nous soulignons) : « qu'est-ce que cela signifie, *à l'échelle de la salle de classe* ? Et comment est-ce que nous, enseignant·e·s, sommes susceptibles de *transformer cette vision "macro" en une vision "micro"* des pratiques quotidiennes dans la salle de classe[3] ? » Nous retrouvons là les questionnements au sujet des définitions réifiantes des catégories et des

[1] *Ibid.*, p. 57.
[2] *Ibid.*, p. 59.
[3] *Ibid.*

groupes, qui rendaient difficilement compte des expériences intersectionnelles et des positions paradoxales au sein de la classe. Si la domination est bien le contrôle systématique d'un groupe par un autre à l'échelle macro, dans la classe, les relations entre les étudiant·e·s et avec l'enseignant·e ne peuvent uniquement être lues à partir de cette situation structurelle, puisqu'il n'y a pas un rapport unique et que l'échelle en question a ses spécificités. C'est pourquoi, dans la perspective post-structuraliste,

> Le régime de genre des écoles n'est pas seulement le reflet de l'ordre de genre de la société ; mais c'est plutôt que les écoles participent à la production des rapports de genre [*gender relations*] dans des façons qui *constituent* [*make for*] leur spécificité propre et qui, en même temps, contribuent à et sont le résultat de régularités sociales plus larges [*wider social patterns*[1]].

Elizabeth Ellsworth considère que cette décontextualisation relève plus largement de la tendance à l'abstraction des pédagogies critiques. Au sujet des articles de recherches qui en abordent les pratiques concrètes, elle avance ainsi qu'il est très rare que celles-ci soient « localisées », que le lecteur ou la lectrice soit renseigné·e sur le contexte – à tel point, remarque-t-elle, que ces articles au très haut degré d'abstraction relèvent davantage de la philosophie[2] que de la pédagogie : « Je trouve ce langage davantage approprié (cependant pas vraiment plus utile) pour les débats philosophiques à propos des concepts très problématiques de liberté, de justice, de démocratie et de valeurs "universelles" que pour penser et planifier les pratiques en classe[3] ». Cette abstraction en vient à marquer les objectifs même de cette pédagogie, qui peut substituer aux questions précises de l'anti-racisme, de l'anti-sexisme et de l'anti-hétérosexisme, des impératifs beaucoup plus vagues tels que « démocratie radicale et justice sociale » voire des perspectives anhistoriques et dépolitisées telles que l' « amélioration de l'humanité » ou le « développement des possibles en termes d'identité sociale[4] ».

En miroir de ces finalités abstraites, l'enseignant·e est construit·e comme un être humain générique, proche de celui auquel se réfère la pensée libérale. Cet effacement de la *situation* de l'enseignant·e, avec toute la relativité et les particularités qu'elle implique, conduit à oublier qu'il ou elle n'a pas le « point de vue de Dieu ». Or l'usage non réflexif de la notion

---

[1] KENWAY J., S. WILLIS, J. BLACKMORE, et L. RENNIE, « Making "Hope Practical" Rather than "Despair Convincing": Feminist Post-Structuralism, Gender Reform and Educational Change », *British Journal of Sociology of Education*, 1994, vol. 15, nº 2, p. 198.

[2] À noter que cela la conduit à critiquer la philosophie elle-même, en ce qu'elle procèderait par abstraction et décontextualisation.

[3] ELLSWORTH E., « Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », *op. cit.*, p. 92.

[4] *Ibid.*, p. 93.

d'*empowerment* peut conduire à accepter l'idée d'un état désirable à atteindre, prédéterminé, oubliant *qui* le (pré)détermine. L'évidence de la « conscience authentique », par exemple, peut conduire à oublier qu'il s'agit parfois de perspectives propres à l'enseignant·e mais invisibilisées comme telles. « Étant un donné dans toute relation qui vise l'*empowerment*, l'agent devient problématique quand la relation nous/eux-elles est conçue comme nécessitant une focalisation sur le "eux-elles" seulement[1] ». Une forme de paternalisme prend alors les traits de l'émancipation, et c'est là peut-être le dévoiement le plus grave de la notion d'*empowerment*. Patti Lather relève par conséquent que (nous soulignons)

> trop souvent, de telles pédagogies n'ont pas réussi à examiner à quel degré l' « *empowerment* » devient *quelque chose* qui est fait « par » les pédagogies libérées « à » ou « pour » les pas-encore-libéré·e·s, à savoir l' « autre », l'objet sur lequel sont dirigées les actions « émancipatrices[2] ».

Les conséquences de ces différents présupposés de l'*empowerment* conduisent à formuler, dans une perspective féministe, au moins cinq problèmes à son sujet, résume Jennifer Gore[3]:

- une vision de l'agentivité *excessivement optimiste* ;
- une tendance à *ignorer le contexte* ;
- une conception simpliste du *pouvoir comme propriété* ;
- la caractérisation de discours comme étant « libérateurs » par décision théorique *a priori* ;
- un *manque de réflexivité* sur les pratiques.

Ce qui se joue donc autour de ce point nodal de la conception du pouvoir est donc également, et *surtout*, une question pratique, et non seulement spéculative. La crainte d'une « contamination » des initiatives qui se veulent libératrices par leur « contraire » ne résulte donc pas d'une « posture » postmoderne de soupçon gratuit. D'une conception substantialiste du pouvoir découlent des problèmes pratiques et politiques très concrets, la pédagogie critique étant susceptible de devenir le lieu d'un contrôle de la contestation ou d'une normalisation. Les « racines néo-marxistes » qui sont peut-être responsables d'une « persistance de la

[1] GORE J., « What We Can Do for You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 61.
[2] LATHER P., « Post-Critical Pedagogies: A Feminist Reading », *op. cit.*, p. 101.
[3] GORE J., « What We Can Do for You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 63.

conception du pouvoir comme propriété qui imprègne encore la rhétorique de la pédagogie critique[1] » conduiraient en effet à minimiser, voire à passer sous silence, certaines différences et conflits dont la portée est politique. Dans le cas des pédagogies féministes, la conception substantialiste du pouvoir reproduit des simplifications qui posaient déjà problème dans les théories structuralistes elles-mêmes, comme le rappelle Kate Hughes :

> [Dans le structuralisme] le genre (ou le sexe) par exemple, était vu comme une dynamique immuable, inhérente et généralement non problématique dans toutes les formes sociales du capitalisme, une dynamique qui opérait certaines fonctions. On comprend à travers cela les accusations portées par les critiques des tendances universalisantes du structuralisme, sa complaisance à l'égard de notions ou d'affirmations essentialistes, qui ont été récemment mises en question[2].

***

L'accusation de « décontextualisation » à l'encontre des pédagogies critiques pointe le risque d'une pratique, qui, parce qu'elle n'est pas pensée dans son cadre institutionnel, parce qu'elle est appréhendée de manière abstraite, « dans le vide », peut conduire à ignorer certaines dynamiques de pouvoir et donc à les renforcer. Nous retrouvons à cet égard les interrogations légitimes au sujet d'une pédagogie qui se veut « radicale » mais qui prend place au sein d'institutions libérales.

L'assimilation du pouvoir à une substance conduit la plupart des pédagogues critiques à appréhender leur pratique comme un « jeu à somme nulle » [*zero sum game*[3]] entre les enseignant·e·s et les étudiant·e·s, dans lequel « *empower* » signifie transmettre (une partie) de son pouvoir, afin de parvenir à un « équilibre », une certaine « horizontalité ». Cette réification du pouvoir conduit à croire que lorsqu'il a été suffisamment « cédé » par le ou la professeur·e, et qu'il a donc, symétriquement, été saisi par les élèves, une certaine « neutralisation » se produit – la distribution équitable de cette « chose » que serait le pouvoir équivalant à l'absence de domination. Cela est clairement illustré par la gestion de la prise de parole en classe : celles et ceux qui ont le pouvoir s'exprimeraient, prendraient la parole, tandis que ceux et celles qui en sont dépourvu·e·s se tairaient, seraient réduit·e·s au silence. Cette conception fautive a des conséquences pratiques très problématiques. En effet, c'est ce que souligne Valerie Walkerdine, en assimilant le pouvoir à l'autoritarisme, et une certaine « horizontalité » dans la classe à l'absence de « pouvoir-sur », on ignore des dynamiques de

[1] *Ibid.*, p. 65.
[2] HUGHES K.P., « Feminist pedagogy and feminist epistemology », *op. cit.*, p. 221.
[3] LUKE C. et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, *op. cit.*

pouvoir pourtant bien présentes[1]. Passer du pouvoir comme phénomène manifeste, souverain, « monarchique », pour reprendre les qualifications foucaldiennes, à un pouvoir « invisible » conduit à poser, non la question de l'autoritarisme, mais celle de la *normalisation*. Pour reprendre l'exemple de parole, cela signifie que l'exercice du pouvoir ne consiste pas forcément à « (faire) taire ». Le pouvoir peut, au contraire, produire des discours. L'assimilation du silence à la domination et de la prise de parole à la libération ne tient plus. Cela semble d'autant plus vraisemblable dans une institution telle que l'institution scolaire, dans laquelle la dimension émancipatrice de la production des discours sur soi mérite d'être regardée avec circonspection. Elle peut en effet faire partie d'un dispositif de contrôle, ce qui laisserait penser qu'à l'inverse, le silence peut être une forme de résistance. Dans le contexte scolaire, où les statuts et les positions sociales des élèves et des intervenant·e·s font que la classe n'est jamais un espace homogène en termes de pouvoir, se taire peut signifier refuser une injonction à la parole émise depuis une position d'autorité dans l'institution.

Saisir le pouvoir dans ses dimensions productive, micro et relationnelle a donc une vertu heuristique pour déterminer les dynamiques d'imposition qui jouent au sein de classes dans lesquelles la relation pédagogique se veut pourtant « horizontale » et égalitaire.

2. La décontextualisation pédagogique, condition essentialisante

L'adoption d'une conception disciplinaire du pouvoir par les féministes post-structuralistes les conduit à affirmer que celui-ci n'a pas « disparu » dans les salles de classes « démocratiques » des pédagogues critiques. Comme le résume Mimi Orner :

> Une notion disciplinaire du pouvoir rend intenable la métaphysique qui sous-tend les conceptions critiques et féministes de la salle de classe « libératrice » comme un endroit sûr et démocratique dans lequel les étudiant·e·s trouvent et expriment leur voix. Une conception disciplinaire du pouvoir rend intenable la métaphysique de n'importe quel·le éducateur/rice qui revendique une identité « libératrice ». Dans l'ensemble, les salles de classe critiques et féministes anglo-américaines sont vues comme des lieux égalitaires où le pouvoir est dispersé et partagé par tou·te·s. La culture, l'école, et même d'autres enseignant·e·s sont qualifié·e·s d'oppressifs/ves. Mais l'enseignant·e « libérateur/rice » ne l'est pas[2].

Une vision libérale ou structuraliste du pouvoir masque certaines *relations* de pouvoir, et pour la question qui nous occupe, l'exercice du pouvoir dans les écoles en tant qu'il discipline. Le pouvoir n'étant pas « détenu » par quelqu'un, qui l'exercerait intentionnellement, il faut comprendre son fonctionnement autrement : par exemple, faire

[1] WALKERDINE V., « Progressive Pedagogy and Political Struggle », *op. cit.*, p. 16.
[2] ORNER M., « Interrupting the Calls for Student Voice in "Liberatory" Education: A Feminist Poststructuralist Perspective », *op. cit.*, p. 84.

passer un examen, c'est aussi normaliser, produire des individus susceptibles d'être gouvernés. De même que Michel Foucault considère que les questions que la philosophie classique pose au sujet du pouvoir sont les mauvaises questions, qu'elles sont archaïques car héritées d'une conception contractualiste qui ne permet pas d'en saisir la forme moderne, les féministes post-structuralistes reformulent les interrogations des pédagogues critiques. Au lieu de demander « qui possède » le pouvoir, elles et ils demandent : comment fonctionne-t-il ? Au sein des salles de classe, nous faisons l'expérience des « extrémités[1] » du pouvoir d'État. Celui-ci ne peut fonctionner que parce qu'existe déjà un réseau de relations ayant investi le corps, la sexualité, la famille, la connaisssance…Autrement dit, pour reprendre James Marshall,

> Pour les [les relations et exercice du pouvoir] dévoiler [*unpack*] nous avons besoin d'un concept de pouvoir qui ne soit pas répressif, par lequel on impose aux gens ou par lequel leurs intérêts sont enfreints, parce que même lorsque les enseignant·e·s éduquent rellement, un assujettissement [*subjection*] à une structure de pensée ou à une discipline est requise[2].

La bienveillance est une surveillance

Ces réflexions sont d'autant plus délicates à mener que les pédagogues critiques sont animé·e·s de bonnes intentions, que leur démarche est guidée par une certaine générosité – les obstacles pour penser cette forme de pouvoir dans la classe ne sont pas seulement d'ordre théorique, comme l'admet Valerie Walkerdine[3] :

> Il y a un déni de la souffrance, de l'oppression (qui semblent avoir été laissées toutes deux en dehors de la salle de classe). Il y a également un déni du pouvoir, comme si l'enseignant·e bienveillant·e [*helpful*] n'en exerçait aucun (et de fait, nous, progressistes des années 1960, pensions que nous pouvions être ami·e·s avec les enfants, être des partenaires dans l'apprentissage – pas de pouvoir, pas de hiérarchie, appelé·e·s par notre prénom[4]).

Là encore, les discours de la bienveillance méritent d'être lus avec un œil critique. Il ne s'agit pas d'affirmer que la douceur et l'indulgence des enseignant·e·s en question sont feintes, mais de considérer qu'elles ne sont pas incompatibles avec une forme de domination. Certain·e·s pédagogues critiques reconnaissent que les affects peuvent être instrumentalisés sous couvert d'indulgence. Ainsi, Stanley Aronowitz et Henry Giroux commentent une

---

[1] MARSHALL J., « Foucault and Education », *op. cit.*, p. 103.
[2] *Ibid.*, p. 102.
[3] Valerie Walkerdine semble souscrire à une idée assez arendtienne, selon laquelle nier ou refuser l'autorité de l'enseignant·e reviendra de toute façon à en asseoir une autre, celle du groupe d'enfants par exemple, plus problématique en tant qu'elle une constitue une « tyrannie de la majorité ». Pour l'argumentation en faveur du maintien d'une autorité de l'enseignant·e chez Hannah Arendt, voir ARENDT H., *La crise de la culture*, *op. cit.*, p. 232-233.
[4] WALKERDINE V., « Progressive Pedagogy and Political Struggle », *op. cit.*, p. 20.

enquête menée par Dennis Carlson[1] sur le dévoiement de « techniques relationnelles » : les instructions individualisées en classe, complétées par une incitation affectueuse à l'égard des élèves, peuvent permettre de leur faire accomplir des tâches aliénantes. L'intériorisation des règles se fait plus aisément parce que celles-ci sont rendues plus « acceptables » à travers une forme de contrôle par les affects. Plutôt que de répondre aux élèves de façon critique, les enseignant·e·s étudié·e·s par Dennis Carlson apprennent en effet à

> reconnaître et confirmer les émotions des élèves de façon à les manipuler plus efficacement. Dans cet exemple, la dimension affective d'une pédagogie centrée sur l'élève dégénérait dans une forme de contrôle social qui promouvait une sorte d' « idiotie heureuse[2] ».

Mais les féministes post-structuralistes n'en restent pas aux formes marginales de « dérives » qui semblent inquiéter ici Stanley Aronowitz et Henry Giroux, et considèrent que même les pratiques bienveillantes, « sincères », et non instrumentalisées, méritent d'être analysées de façon critique[3]. Il est n'est pas anodin, relèvent-elles/ils, que les enfants qui opposent le plus de résistances à l'égard des enseignant·e·s – qui seraient là uniquement pour « aider, rendre possible, faciliter[4] » – soient les enfants des classes populaires, souvent élevé·e·s dans des familles au sein desquelles l'autorité est plus rigide, ouverte et manifeste[5]. Ces dernier·e·s percevraient, en effet, que l'autorité n'a pas disparu, mais qu'elle fonctionne autrement, invisible, derrière un masque charitable – ce qui aurait pour effet d'accentuer d'autant plus leur méfiance. Kathleen Martindale note que ces résistances aux pédagogies « *nurturant* » sont fréquemment pathologisées et que les jugements à leur égard ne sont pas exempts de mépris de classe[6]. Nous retrouvons dans sa critique les reproches précédemment évoqués à l'égard des éthiques du *care* qui en restent à la relation dyadique sans s'inquiéter du contexte social.

L'idée semble être que si l'enseignant·e attentionné·e et encourageant·e [*nurturing*] est capable

---

[1] CARLSON D., « Updating Individualism and the Work Ethic : Corporate Logic in the Classroom », *Curriculum Inquiry*, 1982, vol. 12, nº 2, p. 125-160.

[2] ARONOWITZ S. et H.A. GIROUX, *Education under Siege*, *op. cit.*, p. 153-154.

[3] Un geste similaire consisterait à analyser les éthiques et politiques du *care* à la lumière des écrits de Michel Foucault sur la police, faisant du *care* un modèle plus proche de la *cura pastorale* que de la *cura sui*. En effet, dans certaines limites, le *care* et la police ont des approches similaires (à la fois globale et particulière, avec pour objet, la vie, dans son maintien et dans le bien-vivre) quadrillant les individus en tant qu'ils ont des besoins spécifiques.

[4] WALKERDINE V., « Progressive Pedagogy and Political Struggle », *op. cit.*, p. 20.

[5] Sur le « style » d'autorité des classes populaires, voir LE PAPE M.-C. et A. VAN ZANTEN, « Les pratiques éducatives des familles », *op. cit.*

[6] Elle note que ces perspectives, qui prétendent rapprocher le travail des enseignant·e·s de la pratique maternelle, se fondent sur un modèle de *care* très situé socialement, tant du point de vue de la classe que de la « race ». En effet, le *care* des mères noires et/ou de classe populaire qui, selon certaines analyses, passe d'abord par la sécurité matérielle et une autorité appuyée serait considéré comme n'étant pas du *care*, dans une perspective blanche et bourgeoise.

> de trouver un simple équilibre entre ces attentes concurrentes [entre prendre soin de ses élèves et développer leur autonomie], alors les liens complexes de pouvoir/savoir entre l'enseignant·e et les élèves peuvent être aplanis et oubliés. La salle de classe féministe fonctionnera comme un refuge à l'écart de la jungle quotidienne [*rat race*] à l'extérieur, tout comme la famille bourgeoise est supposée le faire. Après tout, l'enseignant·e et les élèves sont du même côté, bien que l'enseignant·e ait accès à des ressources rares qu'il ou elle distribue, comme les notes, les recommandations, les récompenses, et ainsi de suite, pour lesquelles les étudiant·e·s sont en compétition, en n'ayant pas les mêmes chances d'y accéder[1].

Contre un tel « double discours », Kathleen Martindale choisit un modèle d'apprentissage ouvertement conflictuel, car le pouvoir en classe, lorsqu'il est manifeste, a l'avantage de ne pas dérober la possibilité de résister aux étudiant·e·s. Le pouvoir, lorsqu'il est secret, invisible et nié, est d'autant plus dangereux. Parce que « le pouvoir ne peut être éliminé par un souhait [*power can't be wished away*[2]] », il est préférable de l'afficher, c'est pourquoi sa pratique est celle d'un « enseignement de confrontation[3] », qui provoque de l'inconfort[4] et un sentiment d'insécurité[5] [*unsafe*].

Il est ici nécessaire de s'attarder sur les fondements des pédagogies qui, de façon générale, refusent toute « imposition », toute « transmission » univoque et d'autorité. Comme nous venons de le voir, ce refus ne conduit pas à éliminer complètement le pouvoir dans la classe, car celle-ci n'est pas un espace neutre. Ainsi, « partir de l'*élève* » revient toujours à partir d'une situation déjà informée par l'institution, qui est elle-même l'instanciation d'un ordre social. La salle de classe est toujours, déjà, en train de classer. Oublier ce rapport à certaines conditions bien précises, peut conduire à confondre « situation » et sujet ; autrement dit, à essentialiser celles et ceux qui évoluent dans un contexte qui pourtant détermine les modalités de leur comportement.

Valerie Walkerdine appuie sa critique de la bienveillance pédagogique sur une analyse généalogique et retrace l'histoire de son apparition dans l'éducation, qu'elle lie à celle de la notion de nature : « Au moment même où la nature était introduite dans la pédagogie, le

---

[1] MARTINDALE K., « Theorizing Autobiography and Materialist Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 329.
[2] *Ibid.*, p. 330.
[3] Qu'elle oppose au « *babysitting* », reprenant cette qualification d'une certaine pédagogie féministe à SPIVAK G.C., *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, New York, États-Unis, Routledge, 1988. Les débats sur ces questions renaissent actuellement autour de l'usage des « *trigger warnings* » à l'université – voir HUSSON A.-C., « Éthique langagière féministe et travail du *care* dans le discours. La pratique du *trigger warning* », *Langage et société*, 2017, nº 159, p. 41-61.
[4] Sur les impasses politiques des pédagogies qui visent des relations en classe pacifiées plutôt qu'un inconfort suscité par les savoirs, voir également MAYO C., « Relations Are Difficult », *Counterpoints*, 2004, vol. 259, p. 121-135.
[5] Elle renvoie également ici à bell hooks, qui prône une atmosphère de risque plutôt que de sécurité dans sa classe : HOOKS bell, *Talking back*, *op. cit.*, p. 53.

tournant vers une surveillance secrète devint contenu dans un mot, "amour[1]". » En effet, les pédagogies progressistes apparaissent et se développent contre un style d'enseignement autoritaire, ou du moins, dans lequel l'asymétrie enseignant·e/élève et la directivité sont manifestes et assumées. Par exemple, au XIXe siècle, avec Johann Heinrich Pestalozzi, grand lecteur de Jean-Jacques Rousseau, se déploie toute une critique de l'enseignement « descendant » et univoque, qui prendrait l'élève pour cible *et non pour point de départ*. Les pédagogies « nouvelles » s'élaborent donc d'abord dans un contexte où le pouvoir est synonyme de contrainte explicite et d'empêchement. Pour fonder leur approche alternative, elles s'appuient sur une pensée naturaliste : il faut enseigner en accord avec la nature, respecter celle de l'enfant, partir de cette dernière. Ici, la conception de la nature est informée par le cadre de la psychologie du développement[2], elle-même fortement imprégnée d'une pensée écologique et évolutionniste[3]. « L'éducation suivant la nature devint une façon d'assurer un chemin naturel de développement, le meilleur type de processus civilisateur[4] » résume Valerie Walkerdine. La pensée du passage de l'enfant à l'adulte civilisé qui sous-tend ces pédagogies nouvelles s'est donc construite dans un discours de la nature qui mobilisait des notions issues des sciences « naturelles » et avec une visée d'efficacité[5]. Cette discipline, qui refusait l'intervention manifeste ou violente telles que les punitions, consistait en un endiguement de la rebellion par des moyens « naturels » :

> Les interférences étaient limitées et la surveillance était partout. L'ironie ultime est que l'enfant supposément libéré par ce processus de développement suivant la nature était celui qui avait été le plus classé, catalogué, observé et surveillé dans l'histoire[6].

[1] WALKERDINE V., « Progressive Pedagogy and Political Struggle », *op. cit.*, p. 18.
[2] Nous retrouverons ce cadre à travers la notion de « développement psycho-sexuel », analysée dans la section suivante.
[3] OTTAVI D., *De Darwin à Piaget : pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris, France, CNRS Éditions, 2009.
[4] WALKERDINE V., « Progressive Pedagogy and Political Struggle », *op. cit.*, p. 17.
[5] Les liens qui existent entre les pédagogies nouvelles et le scoutisme confirment la centralité de ces discours naturalisants. La « science de l'enfant », portée en majorité par des biologistes et des naturalistes, a en effet participé au développement des disciplines scoutes. Comme le notent Anne-Françoise Praz et Christian Schiess dans leur travail sur le scoutisme genevois, « la pédagogie du jeu apparaît […] bien loin d'une recherche désintéresssée d'une nature profonde de l'enfant, comme un jalon important dans le processus de sophistication de l'art de gouverner les enfants qui, à la contrainte, voit se substituer, de manière lente et relative, l'autocontrainte » (PRAZ A.-F. et C. SCHIESS, « Les origines du scoutisme et son implantation à Genève : entre "nature de l'enfant" et intérêts des élites », I. COLLET et C. DAYER (dir.), *Former envers et contre le genre*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck, 2014, p. 192.).
[6] WALKERDINE V., « Progressive Pedagogy and Political Struggle », *op. cit.*, p. 18.

La psychologie du développement telle que celle défendue par Jean Piaget aurait permis, en tant que partie d'un ensemble de pratiques légitimées scientifiquement, de discipliner et de normaliser des individus[1]. Comme le résume James Marshall,

> de telles pratiques ne sont pas libératrices car elles impliquent, comme dirait Foucault, l'observation, la surveillance et la normalisation des enfants, en ignorant bien le fait que l'enfant en développement a été un « objet » produit par ces mêmes pratiques[2].

La *décontextualisation*, en l'occurrence le fait de faire abstraction de l'institution et de son inscription dans un ordre social donné, engendre un aveuglement vis-à-vis de cet ordre, qui en imprègne pourtant le fonctionnement. Cela a pour conséquence de le laisser s'immiscer d'autant plus, clandestinement, sous les traits de caractéristiques individuelles et idiosyncrasiques des étudiant·e·s et élèves. L'espace de l'école ou de la salle de classe est appréhendé comme un « havre » préservé, pour reprendre l'image de Kathleen Martindale, mettant l'enseignant·e dans une posture « naïve » qui revient à ignorer les conditions inégalitaires de la société dans laquelle il se trouve, « étranger à la compétition qui l'environne[3] ». Il y a fort à penser que plus cet ordre social est ignoré, naturalisé, dilué dans des considérations psychologiques et masqué par un discours de la diversité à chérir, plus il informe et imprègne les pratiques en classe[4] ; la légitimation de « la redistribution de destins sociaux inégalement souhaitables[5] » étant paradoxalement renforcée car mise sur le compte d'une harmonie du « chacun·e à sa place[6] ».

L'attention qui consiste à *partir de* l'étudiant·e et de ses besoins plutôt que de le ou la contraindre – et qui prétend donc évacuer le pouvoir en assimilant celui-ci à une imposition – reste, en réalité, une relation de pouvoir. L'individualisation des méthodes prônée par certain·e·s pédagogues progressistes peut ainsi être lue comme une forme de contrôle. Mettre « la bonne personne au bon endroit », serait une (re)construction d'un ordre social naturalisé, à partir duquel est appliqué une discipline. Appréhender le pouvoir à travers la normalisation conduit à lire l'École comme l'un des lieux où se développent les dispositifs permettant de

---

[1] Pour un développement sur ce point à partir de l'exemple français, voir Annexe 2, *infra*, p.683
[2] MARSHALL J., « Foucault and Education », *op. cit.*, p. 100.
[3] BLAIS M.-C., « La question de l'égalité », *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, France, Bayard, 2002, p. 195.
[4] Dans les termes de Marie-Claude Blais, « Si l'école est le lieu où les élèves peuvent échapper un peu aux infortunes du réel, elle ne peut totalement ignorer celles-ci, et fonctionner comme un monde à part. Par exemple un monde où il n'y aurait ni comparaison, ni évaluation, ni sanction. À la condition qu'elle accepter de nommer les différences et de juger les performances, elle peut sans doute produire plus de justice dans une répartition inégale. » (*Ibid.*)
[5] *Ibid.*
[6] Pour une analyse de l'idéal « *the right man at the right place* » dans les pédagogies progressistes, voir l'Annexe 2.

connaître, de calculer et d'évaluer la population. C'est de cette façon que le principe de la technologie disciplinaire est résumé par Michel Foucault : « À chaque individu, sa place ; et en chaque emplacement, un individu[1] ». Sans considérer que les pédagogies critiques participent immanquablement au contrôle social, leurs racines structuralistes conduisent à une certaine prudence. Comme le relèvent Hubert Dreyfus et Paul Rabinow : « On ne peut s'empêcher de remarquer qu'il y a une analogie presque parfaite entre cette description de l'organisation spatiale et les définitions des éléments, des transformations et des séries que les structuralistes français posées comme principes universels[2] ».

3. Une conception réaliste du sujet : l'appel à la « voix authentique »

L'essentialisation des élèves passe par un discours qui considère qu'il existe *une vérité* du sujet, puisque le sujet est appréhendé comme une réalité extérieure qui existe indépendemment des processus qui visent à le déterminer – c'est en ce sens qu'on peut parler d'une forme de « réalisme ». Suivant ce discours, la subjectivité « authentique », dont la manifestation est une voix « authentique », doit pouvoir être déterminée dans certaines conditions pédagogiques. Si l'authenticité chez Paulo Freire renvoyait à la capacité de s'auto-déterminer, le rôle joué par l'éducateur/rice conduit à interroger les modalités de cette auto-détermination.

La prise de parole est-elle une prise de pouvoir ? L'injonction à sortir du silence

Faire appel aux voix des étudiant·e·s depuis une position d'enseignant·e est, d'après Mimi Orner, une construction particulièrement problématique des pédagogies critiques. Dans un article qui a fait date[3] et qui vise à « interrompre les appels à la voix des étudiant·e·s », pour reprendre une partie de son titre, elle rappelle tout d'abord que cet « appel » même n'est possible que parce que l'enseignant·e est en position de pouvoir, que son statut fait que cette demande apparaît comme légitime – alors qu'il ou elle se trouve lui-même ou elle-même à l'abri d'une telle exigence, la plupart du temps[4]. Se retrouvent les mêmes implicites à l'œuvre que dans certaines interprétations de l'*empowerment* évoquées précédemment :

---

[1] Cité dans DREYFUS H.L., P. RABINOW, et M. FOUCAULT, *Michel Foucault : un parcours philosophique*, Paris, France, Gallimard, 1984, p. 224.

[2] *Ibid.*, p. 224-225.

[3] Il est par exemple évoqué dans HOOKS bell, « La pédagogie engagée », *op. cit.*

[4] Or, pour reprendre bell hooks : « Quand l'éducation est une pratique de la liberté, les élèves ne sont pas les seul-e-s à qui on demande de partager, de confesser. [...] Les professeur-e-s qui attendent que les élèves partagent des récits d'expérience personnelle [*confessional narratives*] mais refusent d'en partager exercent un pouvoir

> Les enseignant·e·s féministes et critiques sont clairement celles et ceux qui sont en position d'interroger les voix des étudiant·e·s. Ils et elles sont ceux et celles qui peuvent encapaciter [*empower*] et interroger, parce qu'ils et elles sont ceux et celles qui savent[1].

Pour illustrer les différents problèmes soulevés par cet « appel », Mimi Orner prend l'exemple d'une pratique très répandue dans les classes des pédagogues féministes, à savoir les « cercles de parole[2] ». Ce dispositif ne va pas sans rappeler les « Cercles de culture » de Paulo Freire. Il va de soi que les enseignant·e·s qui prétendent faire un travail d'*empowerment* ne souhaitent pas promouvoir des relations dans lesquelles les étudiant·e·s se surveillent et se disciplinent les un·e·s les autres. Pourtant, avance-t-elle, la description foucaldienne du panoptique devrait nous ouvrir les yeux sur le curriculum caché de ces cercles. Le programme explicite d'une telle organisation de la salle vise une « démocratie » en classe, contrairement à lorsque l'enseignant·e se retrouve face aux élèves aligné·e·s en rangs d'oignons, disposition qui marquerait une hiérarchie et une distribution inégalitaire de la parole. Or, lorsqu'on l'analyse à la lumière du modèle du confessionnal, la pédagogie de « l'échange » et des « débats », qui fonde les cercles de parole, ressemble à s'y méprendre aux dispositifs dans lesquels la régulation du soi passe par l'intériorisation du contrôle des pairs, le rôle du « confesseur omniscient » étant joué par le ou la professeur·e-médiateur/rice. Le caractère problématique des cercles de parole a un versant théorique et un versant pratique, qui sont liés. D'une part, nous retrouvons l'illusion selon laquelle une certaine « horizontalité » est synonyme de disparition du pouvoir. Si la parole est bien « à tou·te·s » au sein de ces cercles, l'enseignant·e garde une position d'autorité et les échanges avec les pairs peuvent être l'occasion d'une normalisation (se confier, c'est s'exposer à une « rectification » ou un « renforcement »). D'autre part, nous retrouvons la confusion entre ce qui est en réalité l'effet de relations de pouvoir à un instant *t* dans un contexte donné, et une « subjectivité » censée définir celui ou celle qui s'exprime. La décontextualisation consiste à prendre une situation pour une subjectivité absolue.

---

coercitif. Dans mes cours, je n'attends pas que les élèves prennent des risques que je ne prendrais pas, qu'ils et elles partagent quoi que ce soit que je ne partagerais pas. Quand nous, professeur-e-s, faisons entrer des récits de notre propre expérience dans les discussions de la classe, cela nous empêche d'agir comme des inquisiteurs omniscients et silencieux. Il est souvent productif que les professeur-e-s prennent le premier risque, en faisant le lien entre les récits d'expérience personnelle et les discussions universitaires, afin de montrer comment l'expérience peut éclairer et approfondir notre compréhension des contenus universitaires. » (*Ibid.*, p. 188-189.)

[1] ORNER M., « Interrupting the Calls for Student Voice in "Liberatory" Education: A Feminist Poststructuralist Perspective », *op. cit.*, p. 87.

[2] *Ibid.*, p. 83.

La focalisation sur la voix et la subjectivité des élèves (dont le symétrique est la « subjectivité transparente[1] » de l'enseignant·e) fait du ou de la professeur·e un·e allié·e d' « office ». Pourtant, l'élaboration d'un « nous[2] » est loin d'aller de soi, comme le montraient par exemple les hésitations de Paulo Freire au sujet des personnes susceptibles de travailler à la libération aux côtés des opprimé·e·s. Elizabeth Ellsworth se montre particulièrement sceptique à l'égard de cette construction de la classe comme un « nous » et note que les formulations de Henry Giroux, par exemple, « requièrent et admettent une classe de participant·e·s unifié·e·s du côté des subordonné·e·s contre les subordinateurs/rices, partageant et croyant en une "nous-ité" [*us-ness*] contre une "eux-ité" [*them-ness*[3]] ». En plus d'être simpliste dans son opposition binaire qui ne permet pas de penser les positions paradoxales – beaucoup d'étudiant·e·s étant dominé·e·s sous un certain rapport et dominant·e·s sous un autre– cette admission d'une identité et d'une unité *a priori* est suspecte. Elizabeth Ellsworth y décèle une forme de paternalisme, qui ne se voit pas comme tel, car il reprend de façon acritique le projet éducatif d'institutions qui se fondent sur un déséquilibre de pouvoir : « Des stratégies comme l'*empowerment* des étudiant·e·s ou le dialogue donnent l'illusion d'une égalité alors qu'elles laissent en fait intacte la nature autoritaire de la relation enseignant·e/étudiant·e[4] ».

Qu'est-ce qu'une voix « authentique » ?

De plus, ces voix ne sont pas des voix sans portée normative, des avis parmi d'autres, à la portée relative : sont en effet recherchées des voix *authentiques*. Cette notion d'authenticité, comme nous l'avons vu, se trouve chez Paulo Freire, qui la mobilise pour qualifier une conscience, mais également un « penser », une lutte, une réflexion, une éducation et une parole. Cette exigence d'authenticité se fonde sur une conception du sujet qui, d'après Mimi Orner, porte des présupposés réalistes et essentialistes. Les discours sur la voix des étudiant·e·s des pédagogies critiques, y compris féministes, ont pour prémisses « un soi pleinement conscient, qui parle pleinement, un soi "unique, fixe et cohérent" », ignorant donc

---

[1] Expression de Gayatri Spivak que reprend Kathleen Weiler (WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *op. cit.*, p. 454.)

[2] Cette question du rapport « nous »/« vous » se retrouve dans deux nombreux articles des féministes post-structuralistes, comme en témoignent les titres et les sous-titres de LUGONES M.C. et E.V. SPELMAN, « Have We got a Theory for You! Feminist Theory, Cultural Imperialism and the Demand for "the Woman's Voice" », *op. cit.* ; GORE J., « What We Can Do for You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy », *op. cit.*

[3] ELLSWORTH E., « Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », *op. cit.*, p. 106.

[4] *Ibid.*, p. 98.

« les identités mouvantes, les processus inconscients, les plaisirs et les désirs non seulement des étudiant·e·s, mais également des enseignant·e·s[1] ». Cette stabilité du soi qui fonde la possibilité même d'une voix « authentique » n'est pas tenable, ajoute-t-elle, puisque les contradictions entre les relations de pouvoir aux différentes échelles de la vie sociale font que l'identité est indécise et temporaire. La multiplicité des situations est aussi une multiplicité des voix et celle que l'étudiant·e choisit de faire entendre en classe est *une parmi d'autres*. La recherche d'une authenticité de la voix conduit l'enseignant·e à agir comme un·e confesseur·e omniscient·e. Le « sens et les usages de la voix des étudiant·e·s[2] » doivent donc être soumis à un examen critique approfondi, car une compréhension disciplinaire du pouvoir revient à ne plus voir dans la classe des pédagogues critiques un (nous soulignons) « espace sûr et démocratique dans lequel les étudiant·e·s *trouvent et livrent* leur voix[3] ». L'authenticité de la voix étudiante supposant, comme miroir, un·e enseignant·e susceptible de la reconnaître comme telle, qui se positionne donc en « maître·sse de vérité et de justice[4] ».

Une voix authentique est une parole qui vient révéler la vérité du sujet – mais de quel sujet ? S'agit-il de la vérité d'un individu ? D'un groupe qu'il ou elle représenterait ? Carmen Luke considère que cette notion témoigne d'une éthique individualiste[5] et, qu'en même temps, elle contribue à solidifier les différences des groupes :

> Une façon d'ouvrir un forum pour l'expression de la subjectivité et de l'expérience dans la classe est de donner une voix à celles et ceux qui sont communément réduit·e·s au silence : les filles et les garçons de la classe ouvrière (la « classe »), les filles en général (le « genre »), et les filles et les garçons de milieux raciaux et ethniques (la « race »). Cela est vu comme un geste politique contre-hégémonique et émancipateur, contre la reproduction de la culture de classe systémique et systématique[6].

La volonté de mettre en place une « correction de la réduction au silence[7] » est louable. Mais, avance Mimi Orner, ce tournant « optimiste » de la part de la pédagogie critique se réduit finalement à une forme de rétablissement de l'idéal démocratique naïf. Il est possible, en effet, de déceler des points communs entre le cadre de ces pratiques et le pluralisme libéral, en particulier avec sa conception de la représentativité. Celui-ci porte une vision du pouvoir

---

[1] ORNER M., « Interrupting the Calls for Student Voice in "Liberatory" Education: A Feminist Poststructuralist Perspective », *op. cit.*, p. 79.
[2] *Ibid.*, p. 77.
[3] *Ibid.*, p. 84.
[4] Pour reprendre une expression que Patti Lather attribue à Michel Foucault : (LATHER P., « Post-Critical Pedagogies: A Feminist Reading », *op. cit.*, p. 103.)
[5] LUKE C., « Feminist Politics in Radical Pedagogy », *op. cit.*, p. 25.
[6] *Ibid.*, p. 35-36.
[7] ORNER M., « Interrupting the Calls for Student Voice in "Liberatory" Education: A Feminist Poststructuralist Perspective », *op. cit.*, p. 83.

politique dispersé entre des groupes aux intérêts divergents, qui ont des identités relativement stables et qui entrent en compétition pour « se faire entendre », sans considérer ce que les rapports sociaux font à/de ces identités :

> Les confessions du soi, en particulier lorsqu'elles sont naturalisées comme des expressions sans médiation d'une expérience réelle, peuvent être valorisées comme « authentiques » (et au-delà de toute critique) au mépris des significations culturelles (par exemple le racisme, le sexisme, le classisme dans les sous-cultures minoritaires) qui structures ces expressions et ces expériences[1].

Nous pouvons ici dresser un parallèle avec la position défendue par Joan Scott[2] à l'égard de la méthode historiographique qui consiste à vouloir rendre compte du vécu de celles et ceux qui ont été ignoré·e·s par l'histoire traditionnelle en intégrant leur « différence » au grand tableau historique de l'humanité. Cette démarche cherche en effet à redonner une place à « la différence » dans le récit qui est fait du passé, et elle a d'ailleurs permis d'attirer l'attention sur des communautés et des dimensions de la vie humaine qui avaient longtemps été considéré·e·s comme indignes de figurer dans les livres d'histoire. Or, affirme Joan Scott, appréhender cette entreprise comme un « élargissement » de la vision, comme le fait de « compléter » une représentation partielle afin de produire une photographie plus précise et exhaustive du passé, est une stratégie limitée. Que signifie récolter les « preuves » de cette différence dans les expériences (des) minoritaires ? Cela présuppose que rien ne pourrait être plus vrai, plus *authentique* – et le terme est d'autant plus fort lorsqu'il est utilisé dans le contexte de la recherche historique, puisque ce qui est « authentique » est ce qui est conforme à une *origine*, à travers le temps – que le compte-rendu d'un sujet sur ce qu'il a vécu. Cet appel à l'expérience comme référence incontestable, selon Joan Scott, fragilise la portée critique de cette « histoire de la différence ». Elle passe ainsi à côté d'un examen épistémologique qui consisterait à interroger la construction même des sujets en question, et, en particulier, la construction de leur « différence ». La preuve par expérience fait obstacle à certaines questions pourtant pertinentes pour l'historien·ne : comment la « différence » est-elle établie ? Comment constitue-t-elle des sujets qui perçoivent et agissent dans le monde ? Le constructivisme défendu par Joan Scott a, entre autres, une valeur heuristique : il permet de ne pas reprendre de façon acritique les oppositions du système idéologique à étudier. Elle prend ainsi l'exemple de l'homosexualité : les histoires qui en rapportent le « monde caché » montrent certes l'impact de la répression sur la vie de ceux et celles qui la subissent, mais

[1] LUKE C., « Feminist Politics in Radical Pedagogy », *op. cit.*, p. 37.
[2] SCOTT J.W., « Experience », J. BUTLER et J.W. SCOTT (dir.), *Feminists theorize the political*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1992, p. 22-40.

elles conduisent à reprendre les catégories homosexuel/hétérosexuel, à les admettre sans chercher à saisir la façon dont elles fonctionnent dans leur historicité. Le maillage qui fait qu'une sexualité est dominante, et que des comportements « autres » s'y articulent, est historiquement contingent et doit être objet d'analyse, autrement « Nous savons que la différence existe, mais nous ne la comprenons pas comme étant constituée relationnellement [*constituted relationally*[1]]. » Plutôt que d'adopter une méthode qui présuppose que les sujets produisent une expérience, est préférée une perspective qui considère que les sujets sont constitués par leur expérience. À la différence d'une épistémologie de l'« authenticité » qui considère que l'expérience est l'origine d'une explication, l'expérience devient ce qui est à expliquer. Historiciser l'expérience, c'est dire les identités sans les essentialiser – à l'inverse, la prendre comme référence ultime, c'est participer à l'essentialisation.

Soulignons que la pédagogie critique ne considère pas tout exposé du vécu comme le « dernier mot », et que le processus de conscientisation, comme nous l'avons vu précédemment, implique une progression qui est aussi une démystification. Les récits d'expérience sont ainsi bien plutôt un « point de départ » qu'une référence indépassable : les étapes du *consciousness raising* en témoignent. Mais précisément, c'est sur cette « démystification », cette maturation, ce « tri » à faire dans les récits et les expériences, que la critique post-structuraliste de l'authenticité semble la plus décisive.

Conscientisation et contrôle de la contestation

Qui évalue l'accès à la « conscience authentique », opposée à la « fausse conscience », permettant d'exprimer une voix qui l'est également ? Qui détermine que telle voix est celle qui permet de rendre visible un·e étudiant·e, de le/la rendre auteur·e de son propre monde, saisissant une identité depuis laquelle il/elle peut agir en vue d'un changement social ? Elizabeth Ellsworth répond que (nous soulignons) « Le discours de la voix de l'étudiant·e appréhende l'étudiant·e comme encapacité·e [*empowered*] lorsque *l'enseignant·e "aide" les étudiant·e·s à exprimer* leurs savoirs asujettis[2] ». Le ou la professeur·e se fait en effet analyste et interprète le discours étudiant selon une ligne « critiquement » et « politiquement »

[1] *Ibid.*, p. 25.
[2] ELLSWORTH E., « Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », *op. cit.*, p. 100.

correcte : il ou elle est l'agent du geste démystificateur. Cette maïeutique est suspecte dans l'œil post-structuraliste, car elle permet un véritable contrôle de la contestation[1].

Un exemple des résistances à admettre sa propre emprise de la part de celui ou celle qui « accompagne » dans la conscientisation est fourni, malgré elle, par bell hooks. Elle évoque l'un de ses étudiant·e·s, Gary Dauphin, et en particulier un article écrit par le jeune homme au sujet du travail qu'ils ont mené ensemble. Le texte en question décrit la joie procurée par cette relation, mais également des tensions lorsque Gary Dauphin commence à s'investir dans une fraternité[2] au lieu de consacrer du temps à l'écriture. bell hooks ne cache pas à son étudiant le « mépris » qu'elle ressent vis-à-vis de cette décision lorsqu'il la lui annonce, compte tenu de la vision de la masculinité promue par les fraternités – malgré cet avis, celui-ci soutient que sa position, dans un premier temps, a été de considérer que l'influence qu'elle avait sur sa vie avait des limites, « les limites des livres et des enseignant·e·s[3] ». Pourtant, Gary Dauphin finit par changer d'avis, et pour expliquer ce changement, bell hooks s'en tient à l'analyse suivante :

---

[1] Un bon exemple de ce phénomène est décrit par Lilian Mathieu dans un article sur le mouvement de prostituées lyonnaises des années 1970 et ses liens avec les militant·e·s de la gauche chrétienne issu·e·s de l'association abolitionniste Mouvement du Nid. Subissant à la fois, de la part de la police, une répression brutale (gardes à vues et procès verbaux pour racolage fréquents) et une protection inexistante (trois d'entre elles sont assassinées lors de l'année 1974, sans que la police ne retrouve les coupables), les prostituées lyonnaises se révoltent au printemps 1975 suite à la remise à l'ordre du jour d'une loi punissant la récidive de racolage par de la prison ferme. Elles sollicitent la section locale du Nid, qui avait déjà pris leur défense auparavant : les militant·e·s leur proposent l'occupation d'une église (forme d'action qui avait notamment été utilisée lors des grèves de la faim de travailleurs/euses immigré·e·s). Lilian Mathieu analyse les discours des militant·e·s du Mouvement du Nid qui commentent cet épisode, et en particulier l'interprétation que ceux-ci et celles-ci livrent des méthodes de la *Pédagogie des opprimés,* dont ils et elles s'inspirent explicitement. Les abolitionnistes lyonnais·es cherchaient en effet à « offrir les moyens aux prostituées de "prendre conscience" de "l'aliénation" que représente la sexualité vénale, première étape sur la voie de leur "libération" par l'abandon du trottoir » (MATHIEU L., « La "conscientisation" dans le militantisme des années 70 », P. HAMMAN, J.-M. MEON et B. VERRIER (dir.), *Discours savants, discours militants : mélange des genres*, Paris, France, L'Harmattan, 2002, p. 255.) La tentation de faire adopter aux prostituées des options stratégiques et politiques en accord avec leurs convictions abolitionnistes est en tension avec la volonté de respecter leur autonomie. Le travail de « mise en forme » effectué par ces soutiens est en réalité un travail de modelage qui touche le fond même des revendications – par exemple, la reconnaissance de la prostitution comme profession à part entière, revendication originelle d'une des prostituées leaders du mouvement, disparaît sous l'influence abolitionniste. Lilian Mathieu fait également l'hypothèse que la mise en avant de la figure de la mère, plus légitime que celle de la prostituée ou de la femme, est certainement à imputer au Mouvement du Nid. L'influence des abolitionnistes ne s'est donc pas cantonnée à des questions de (re)présentation ou de stratégie, mais également d'enjeux et de « sens du mouvement ». C'est ce qui conduit Lilian Mathieu à conclure que le succès de la pédagogie de Paulo Freire tient en partie à (nous soulignons) « sa capacité à *s'assurer, tout en le déniant*, le *contrôle de la protestation des dominés* à la cause desquels on s'est *converti*. » (*Ibid.*, p. 269.) Selon lui, le fait que la théorie de la conscientisation présuppose quelque chose que les dominé·e·s ignorent, mais que leurs soutiens savent, la rend aporétique. Celles et ceux qui accompagnent sont en effet « seuls juges de la validité de ce dont il fallait prendre conscience », ce qui les dote « d'une *complète maîtrise du sens et des formes* que doit prendre la "libération" » (*Ibid.*, p. 270.) des dominé·e·s.

[2] Les fraternités sont des associations étudiantes, souvent nord-américaines, qui organisent une sociabilité masculine non-mixte et dont les codes sont souvent dénoncés pour leur sexisme.

[3] HOOKS bell, « La pédagogie engagée », *op. cit.*, p. 188.

> Finalement, Gary a estimé que sa décision d'entrer dans une fraternité n'était pas constructive, que je « lui avai[s] appris l'ouverture » quand la fraternité encourageait une allégeance exclusive. Les échanges que nous avons eus pendant et après cette expérience furent un exemple de pédagogie engagée.
>
> La pensée critique – processus qu'il a appris en lisant de la théorie et en analysant activement des textes – a permis à Gary de faire l'expérience de l'éducation comme pratique de la liberté. Voici ses derniers commentaires sur moi : « Gloria n'avait mentionné cet épisode qu'après coup, en me disant très simplement qu'il y avait beaucoup de choix différents, beaucoup de logiques différentes. Je pouvais donner à ces événements le sens que je voulais, tant que je restais honnête. » […] Cela veut dire que ma voix n'est pas la seule trace de ce qui se passe en classe[1].

Il ne s'agit pas tant ici d'interroger l' « authenticité » du choix de Gary, ou de l'évaluer. De plus, d'après ce qu'évoque bell hooks par ailleurs dans l'article, l'étudiant a mûrement réfléchi son choix, les discussions avec l'enseignant·e lui fournissant des éléments précieux pour mener à bien sa délibération. C'est davantage l'absence d'inquiétude ou de doutes de la part de bell hooks qui retient notre attention. En définitive, l'étudiant a choisi de se conformer à l'avis de son enseignant·e, mais à aucun moment celle-ci ne juge potentiellement problématique cette adhésion. Elle va jusqu'à la qualifier de « pensée critique » et de « pratique de la liberté », sans s'interroger sur le poids de son influence en tant qu'enseignant·e, en tant que figure d'autorité.

Les textes de Paulo Freire sur la pédagogie critique, ainsi que de nombreux écrits féministes sur le *consciousness raising* insistent, comme nous l'avions vu, sur la vertu discriminante de l'action pour la théorie. La *praxis* permet de ne pas succomber au subjectivisme ou au relativisme ; l'analyse n'est complète que par l'action, qui vient, par ses effets, ses succès, ses échecs, évaluer les constructions théoriques engagées. Or une telle exigence pratique est difficilement tenable dans un cadre scolaire ou universitaire, organisé par d'autres impératifs que celui de l'action collective à visée de transformation sociale. Dans un tel contexte, privé d'évaluation pratique, il y a fort à penser que l'autorité de l'enseignant·e se voit décuplée, l'absence d'arbitrage par l'action le ou la plaçant davantage dans une position de juge que d'accompagnateur/rice. Un signe du caractère démesuré de cet ascendant, en dépit des revendications d'horizontalité des pédagogues critiques, peut être trouvé dans les résistances des étudiant·e·s à l'égard de certaines méthodes présentées comme « libératrices ».

[1] *Ibid.*

Des résistances étudiantes à la confession

Les féministes post-structuralistes notent, à partir de leur propre expérience d'enseignement, comme à travers des recherches[1], que les élèves manifestent fréquemment des résistances face aux invitations à prendre la parole. Plutôt que de balayer d'un revers de main ce phénomène en le mettant sur le compte d'une intériorisation de l'oppression, elles et ils choisissent au contraire de le prendre au sérieux. Elizabeth Ellsworth soutient que les étudiant·e·s ressentent, à raison, cette incitation à la parole comme une forme de « voyeurisme[2] », en particulier lorsque la partialité de la voix de l'enseignant·e n'est pas thématisée, qu'elle n'est pas reconnue comme une voix *parmi d'autres* dans la classe. Carmen Luke considère que l'expérience herméneutique visée par la pédagogie critique fait de la salle de classe un « confessionnal public[3] ». Là encore, l'attention au contexte permet de comprendre qu'il y a des moments et des lieux où il est plus sûr pour les étudiant·e·s de se taire – par exemple, évoque Mimi Orner, lorsque le langage corporel construit par un·e étudiant·e en menace un·e autre, ou encore quand l'enseignant·e n'est pas perçu·e comme un·e allié·e. Garder le silence peut être une forme de défense, le refus de prendre la parole empêchant les autres de savoir ce que l'étudiant·e pense ou ressent et de l'utiliser contre elle ou lui. Les silences ne peuvent donc pas automatiquement être interprétés comme une « oppression intériorisée » ou comme une « fausse conscience » – un examen attentif de la configuration des relations de pouvoir, dans la situation qui est donnée, est nécessaire pour les comprendre. De plus, la validation des paroles que représente la légitimation institutionnelle, à travers la figure de l'enseignant·e, ne va pas de soi[4] – cette reconnaissance est-elle réellement celle dont les étudiant·e·s ont besoin pour valoriser leur « voix » ?

La prise de parole des étudiant·e·s est présentée, dans la pédagogie critique, comme étant dans leur propre intérêt et comme le signe que le ou la professeur·e se met également en position d' « apprenant·e » et d'écoute. Cependant, il arrive que ces informations soient en réalité attendues comme ce qui lui permettra d'élaborer des *stratégies* plus efficaces pour les conscientiser[5]. Paradoxalement donc, ce « besoin » de connaissances est parfois moins un

---

[1] LATHER P., *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within/in the Postmodern*, *op. cit.*

[2] ELLSWORTH E., « Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », *op. cit.*, p. 104.

[3] LUKE C., « Feminist Politics in Radical Pedagogy », *op. cit.*, p. 35.

[4] ORNER M., « Interrupting the Calls for Student Voice in "Liberatory" Education: A Feminist Poststructuralist Perspective », *op. cit.*, p. 86-87.

[5] ELLSWORTH E., « Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », *op. cit.*, p. 98.

besoin de connaissances *des* élèves que de connaissances *sur* les élèves ; et ces cas témoignent de l'implicite plus largement partagé selon lequel l'enseignant·e se trouve toujours à un niveau de compréhension « supérieur ». Cette idée est intenable pour Elizabeth Ellsworth, qui considère par exemple qu'elle ne comprend pas – et ne comprendra jamais – mieux le racisme que ses étudiant·e·s de couleur militant·e·s. Cette idée d'une ignorance irréductible de l'enseignant·e est une critique persistante de l'auteure, qui, un an après son premier article venant mettre en question la pédagogie libératrice d'inspiration freireinne depuis une position post-structuraliste, publie un texte dans lequel elle juge insuffisantes les réponses qui ont pu y être apportées. Son titre est révélateur : « La question subsiste : comment garderez vous conscience des limites de votre connaissance[1] ? » La pédagogie critique peine à reconnaître que l'enseignant·e sera toujours ignorant·e à certains égards, et part même au contraire du principe que le « nous » dans la classe se construit sur une relation de confiance et de connivence de type « je vous connais/vous me connaissez » :

> Bien que la littérature [de pédagogie critique] reconnaisse que les enseignant·e·s ont beaucoup à apprendre des expériences de leurs étudiant·e·s, elle n'aborde pas en quoi il y a des choses, qu'en tant que professeure, je ne pourrai *jamais savoir* au sujet de ces expériences, ces oppressions et ces compréhensions d'autres participant·e·s dans la classe[2].

À ce mythe de l'omniscience enseignante, elle oppose une « pédagogie de l'inconnaissable[3] », qui part au contraire du principe « je ne vous connais pas et inversement », en considérant que cette lacune, cette partialité, sont irréductibles. Pour certain·e·s féministes post-structuralistes, la persistance de cette ignorance reconnue n'est pas forcément, en soi, une mauvaise chose. Ces auteur·e·s tracent un parallèle entre les usages régulateurs de la confession exposés par Michel Foucault et les effets de toute pratique, y compris dans la pédagogie critique féministe, qui invite les étudiant·e·s à révéler publiquement des informations sur leur vie et leur milieu. Parce qu'elles et ils n'adhèrent pas à l'hypothèse répressive selon laquelle « la vérité est intrinsèquement opposée au pouvoir » et « sa découverte est sans doute un moyen d'accéder à la libération[4] », elles et ils envisagent au contraire que l'examen du soi et les connaissances qu'il produirait sont susceptibles d'être l'une des composantes essentielles d'une stratégie de pouvoir. Cette perspective implique évidemment de prendre de la distance vis-à-vis de la conception du pouvoir qui accompagne

[1] ELLSWORTH E., « The Question Remains: How Will You Hold Awareness of the Limits of Your Knowledge? », *Harvard Educational Review*, 1990, vol. 60, nº 3, p. 396-405.

[2] ELLSWORTH E., « Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », *op. cit.*, p. 101.

[3] *Ibid.*, p. 110.

[4] DREYFUS H.L., P. RABINOW, et M. FOUCAULT, *Michel Foucault*, *op. cit.*, p. 252.

l'hypothèse répressive – comme « contrainte, négativité et coercition » – et qui en fait un « déni systématique de la vérité », avec l'idée que « les forces du pouvoir empêchent, ou du moins dénaturent, la formation du savoir[1] ». La description livrée par Hubert Dreyfus et Paul Rabinow des conséquences théoriques et pratiques de l'hypothèse répressive, avec la vérité toujours du côté d'un « bon pouvoir » ou du moins contre le « mauvais pouvoir », semble correspondre au discours des pédagogies libératrices :

> D'où l'idée que c'est la vérité du discours qui s'oppose le mieux au pouvoir en tant que répression. Dire la vérité, c'est, croit-on, défier le pouvoir répressif. La vérité elle-même n'est pas totalement dénuée de pouvoir, mais c'est un pouvoir qu'elle met au service de la clarté, de la non-distorsion, d'une forme ou d'une autre de bien suprême, même si ce bien suprême n'est rien de plus substantiel que la clarté[2].

Il n'est pas anodin que Michel Foucault indique la précocité de la place trouvée par l'*aveu*[3] dans la pédagogie (à côté de la justice, de la médecine, des rapports familiaux et amoureux, etc.) :

> Dès le XVIe siècle, les techniques de la confession ont perdu leur localisation purement religieuse pour s'étendre à d'autres domaines : la pédagogie d'abord, puis la prison et les institutions d'enfermement, et enfin, au XIXe siècle, la médecine. Depuis ses origines chrétiennes jusqu'à aujourd'hui, la confession est devenue une technologie générale. […] Le grand tranfert de la confession […] à la matrice du pouvoir a eu lieu au XIXe siècle, quand on a réussi à persuader l'individu qu'il devait avouer ses désirs à d'autres autorités, notamment les médecins, les psychiatres, et les chercheurs en sciences sociales[4].

De l'examen de conscience à la conscientisation, il n'y aurait qu'un pas. Les étapes des sciences herméneutiques modernes, qui procèdent d'abord à la mise en discours, pour ensuite se positionner en détentrice ultime du sens de ces derniers, ne vont pas sans rappeler la « codification » et la « décodification » de la méthode freireienne[5], ou encore les techniques d' « histoires de vie » évoquées précédemment. Le détour par l'interprétation de l'expert·e qui se présente comme une proposition et non une imposition, fait qu'il appartient au sujet de reconnaître cette vérité qu'on lui propose. Dans la perspective foucaldienne des féministes

[1] *Ibid.*, p. 189.
[2] *Ibid.*, p. 190.
[3] Delphine Frasch relève ainsi un parallèle clair entre l'opération visant à trouver un *standpoint* et recouvrer un privilège épistémique telle qu'elle est décrite chez certaines auteures féministes et l'opération psychanalytique, toutes deux constituant un « assujetissement » : « Ce "retour" collectif à une expérience tacite supposée précéder sa mise en mots, pour y "retrouver" sa vérité de sujet social dominé et recouvrer par là son privilège épistémique, serait effectivement une opération analogue à l'opération psychanalytique d'assujettissement – par laquelle l'analysant·e, sous la direction de sa ou son psychanalyste, se "retourne" vers son passé pour "mettre au jour" le désir qui s'y cache, et auquel elle ou il était de toute manière destiné·e. Dans les deux cas, on aurait affaire à une opération politique d'assignation à une place déterminée dans le discours, à une identité – sociale ou sexuelle – assignation qui est une forme de délimitation, de clôturation et donc de contrainte » (FRASCH D., « Sujets de connaissance dans les théories du *standpoint* », *op. cit.*, p. 171.)
[4] DREYFUS H.L., P. RABINOW, et M. FOUCAULT, *Michel Foucault*, *op. cit.*, p. 252-253.
[5] Voir *infra*, p.670

post-structuralistes, les pratiques interprétatives, tant qu'elles prétendent chercher une « vérité profonde » qui échappe au champ du pouvoir, contribuent en réalité aux stratégies de celui-ci. Leur prétention à l'extériorité entretient leur participation.

Quelles sont les conséquences pratiques de cette critique, en termes de pédagogie, pour les enseignant·e·s féministes ? La défiance à l'égard des dispositifs qui visent à « révéler » une vérité conduit certain·e·s d'entre elles et eux à aménager des espaces qui permettent de faire l'expérience des limites de sa propre connaissance, sans résolution possible. C'est par exemple ce qui se produit dans une classe néo-zélandaise étudiée par Alison Jones[1], dans laquelle se pose le problème d'un dialogue multi- ou inter-ethnique entre les étudiant·e·s blanc·he·s et les étudiant·e·s maoris. La chercheuse observe un cours de théorie féministe de l'éducation lors duquel les minoritaires et les majoritaires sont séparé·e·s. Elle constate que du côté des second·e·s, c'est un discours de la « voix authentique », du « dialogue par-delà les différences », du « désir pour l'autre » et de l' « absolution » qui se fait entendre. Ils et elles préfèreraient une configuration mixte et qu'un échange soit possible entre les deux groupes. En revanche, les étudiant·e·s maoris apprécient beaucoup l'organisation séparatiste qui permet des groupes de discussion fondés sur l'identité ethnique [*ethnic sameness*]. Cette observation la conduit à reprendre la question formulée par Gayatri Spivak[2] : il serait intéressant de se demander, non si les subalternes peuvent prendre la parole, mais « si la voix de l'"autre" est audible, si les étudiant·e·s issu·e·s de la majorité peuvent développer les oreilles qui permettent d'entendre ce qui est souvent confondu [*misrecognized*] avec un silence du subalterne[3] ». À travers cet exemple, elle ébauche une critique de l'idée de « reconnaissance de la différence », qui, soutient-elle, signifie en réalité le plus souvent « accès aux pensées, aux cultures et aux vies des autres pour les groupes dominants ». Dans cette perspective, la résistance opposée par les étudiant·e·s subalternes à la mixité est à lire comme une façon de se rendre réellement visible aux yeux des puissant·e·s. En leur faisant toucher du doigt les limites de la connaissance à laquelle ils et elles ont accès, il s'agit de leur montrer que leur envie passagère d'accès à l'autre ou d'unité avec lui relève d'une forme de voyeurisme, voire d'un désir de « rédemption ». Suivant cela, Alison Jones en appelle à une pratique de la déception[4],

[1] Rapporté dans LATHER P., « Ten Years Later, Yet Again: Critical Pedagogy and its Complicities. Feminist Engagements », K. WEILER (dir.), *Feminist Engagements: Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists in Education and Cultural Studies*, New York, États-Unis, Routledge, 2001, p. 190.
[2] SPIVAK G.C., *Les Subalternes peuvent-elles parler ?*, Paris, France, Éditions Amsterdam, 2009.
[3] LATHER P., « Ten Years Later, Yet Again: Critical Pedagogy and its Complicities. Feminist Engagements », *op. cit.*, p. 190.
[4] Il est possible de faire un lien entre cette pratique et celle revendiquée par Cris Mayo, qui défend une forme d' « incivilité » et d' « inconfort » en classe pour penser une pédagogie des différences : MAYO C., « The Binds

de l'échec, à une expérience de la limite pour les groupes dominants, comme élément nécessaire de la pédagogie critique.

***

L'exigence de contextualisation des classes féministes revient de façon incessante dans les analyses qui précèdent. Celle-ci est intimement liée au refus d'une conception substantialiste du pouvoir (qu'elle soit libérale ou marxiste) qui se traduirait par une ignorance de la spécificité des dynamiques à l'échelle de la classe, en en faisant un simple décalque d'un ordre macro. L'optimisme et la générosité qui caractérisent les discours des pédagogies critiques sont eux-mêmes le signe de leur profonde abstraction : le fait de poser certaines pratiques ou certains récits comme « libérateurs » par décision *a priori*, n'est, pour les féministes post-structuralistes, pas tenable. Jana Sawicki écrit ainsi qu' « aucun discours n'est, de façon inhérente, libérateur ou oppressif… Le statut libérateur d'un discours est une question d'enquête historique, et non de déclaration théorique[1] ». Plus fondamentalement, cette décontextualisation porte une essentialisation. Ignorer les circonstances précises dans lesquelles les « voix » des étudiant·e·s sont entendues pour ériger ces dernières en signes subjectifs, individuels ou collectifs, revient à présupposer un sujet, ce dont témoigne en particulier l'idée d' « authenticité ». Qu'il soit à « découvrir » en s' « adaptant » aux étudiant·e·s, ou à « atteindre » dans une visée téléologique, ce sujet est posé comme préexistant, puisque la conscientisation semble charrier l'idée que le ou la pédagogue critique est susceptible de le « reconnaître ». Paradoxalement, alors que la pédagogie critique cherchait à abolir la position autoritaire d'emprise de l'enseignant·e promue par une conception de l'éducation comme transmission, il semblerait que sa méthode puisse renforcer la docilité des étudiant·e·s, parce qu'elle ne saisit pas le pouvoir comme *relation(s).*

---

that Tie: Civility and Social Difference », *Educational Theory*, 2002, vol. 52, nº 2, p. 169-186 ; MAYO C., « Relations Are Difficult », *op. cit.*

[1] Citée dans GORE J., « What We Can Do for You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 60.

II. L'exemple de l'éducation sexuelle française contemporaine ou « le politique est personnel »

L'étude de l'éducation sexuelle, telle qu'elle est mise en place dans le cadre scolaire aujourd'hui en France, fournit une illustration des écueils pointés par les féministes post-structuralistes[1] au sujet des pédagogies qui se veulent libératrices. Comme nous l'avons souligné, leur tendance à différentes formes de contrôle n'a rien d'accidentel, compte tenu des rationalités à l'œuvre dans les pédagogies progressistes, en particulier : (1) la conception substantialiste du pouvoir, qui conduit à faire de la relation pédagogique un « jeu à somme nulle » et à occulter certaines dynamiques d'asymétrie et d'emprise au sein de la classe, (2) la forte tendance à la décontextualisation (« oubli » du cadre institutionnel et de ses effets) qui fait le lit d'une essentialisation des élèves/étudiant·e·s, (3) la rhétorique de la « voix authentique », qui charrie avec elle une conception réaliste du sujet et qui fonde une posture d'enseignant·e herméneute, dont l'autorité est aussi incontestable qu'elle est imperceptible. L'éducation sexuelle contemporaine, en France, présente des traits similaires. En effet, si elle se présente comme une pratique qui cherche à « libérer la parole » et à œuvrer pour l'égalité, *ses racines historiques, institutionnelles et théoriques montrent qu'il s'agit aussi d'un instrument de gestion de la population*. L'exemple de cette action éducative précise incarne, d'une certaine façon, un possible « chaînon manquant » entre les pédagogies émancipatrices, d'une part, et les dispositifs disciplinaires, d'autre part, témoignant plus généralement de la porosité qu'il existe entre eux.

Nous pourrions affirmer cela, plus largement, au sujet des différentes « éducations à », dont elle fait partie[2] – puisque, depuis 1998, elle s'intitule « éducation à la sexualité[3] ». Ces

---

[1] Soulignons que dans certains pays, comme en Suède, il n'est pas question d' « éducation sexuelle » mais des « Lumières » sexuelles (par exemple, « *sexualupplysning* » en suédois, ou encore « *Sexualaufklärung* » en allemand). Compte tenu de la critique de la modernité portée par les post-structuralistes et des influences réciproques des programmes d'éducation sexuelle en Europe, cette inscription idéologique est tout à fait intéressante. La rhétorique qui accompagne ces appellations est celle d'une sortie de l'obscurantisme, avec l'idée qu'il ne s'agit pas seulement d'informer et d'instruire, mais de toucher l'être humain plus profondément (DEVIEILHE E., « Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède », Thèse, Université de Caen, France, 2013.)

[2] Michel Fabre fait commencer le développement des « éducations à » en France avec la circulaire Fontanet qui instaure une éducation et une information sexuelles à l'école en 1973, bien que le vocable ne soit pas encore intégré à l'intitulé (FABRE M., « Les "Éducations à" : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 2014, n° 36, p. En ligne.) À noter également que l'appellation « éducation à la sexualité » en 1998 a été précédée par d'autres intitulés contenant « éducations à », comme l' « éducation à la santé » (BOZON M., « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *op. cit.*)

[3] Nous choisissons délibérément de ne pas reprendre cet intitulé. Cela est d'abord une façon de signifier la continuité, notamment historique, entre cette forme contemporaine et certaines formes passées, malgré le changement d'appellation. Notre perspective sur cette prétention à « éduquer à » étant critique, cet intitulé ne

dernières – éducation à la santé, éducation à la citoyenneté, éducation au développement durable, éducation à la sécurité routière… – concernent moins des savoirs que des valeurs et des comportements, et indique Michel Fabre, « visent davantage la transformation des pratiques sociales que la scolarisation des pratiques existantes[1] ». Cette ambition transformatrice[2], bien qu'elle soit toujours présentée comme progressiste par les acteurs/rices, mérite d'être considérée dans toute son indétermination, et comme susceptible de se trouver également du côté de la réaction, ou d'être une « courroie de transmission » des valeurs dominantes – le rapport entre Mai 68 et la circulaire Fontanet instaurant l'éducation sexuelle en 1973 en témoigne, nous le verrons. Cependant, ajoute Michel Fabre, c'est en définitive moins dans l'introduction des valeurs, en plus des savoirs[3], qu'elles sont originales (car sous la IIIe République, considérée comme le moment de l'instruction par excellence, les croisades hygiénistes scolaires existent), que dans le fait que les « éducations à » ont pour objet des « Questions Socialement Vives », comme, c'est l'exemple qu'il choisit, l'égalité entre les femmes et les hommes. Or la centralité des jugements de valeur ainsi que l' « urgence » ou le caractère « brûlant » des problèmes exposés peut conduire à une « hypertrophie de la dimension axiologique[4] » qui tendrait à les rapprocher des « leçons de morale ». Mais parce que, contrairement à ces dernières, elles ne procèderaient pas par exhortation, mais adopteraient une forme plus « démocratique » – en laissant par exemple une large place au débat – leur visée normalisante serait moins manifeste.

L'éducation sexuelle française d'aujourd'hui nous intéresse donc tout particulièrement pour prolonger et évaluer empiriquement les précédentes analyses, du fait de sa proximité avec les éducations nouvelles[5] voire avec les pédagogies « libératrices ». Comme le note Lesley Hall[6], les relations historiques entre éducation sexuelle et pédagogies nouvelles ont été peu explorées par les chercheurs/euses, alors qu'un certain nombre des théoricien·ne·s de la

---

sera mobilisé que pour être problématisé.

[1] FABRE M., « Les "Éducations à" », *op. cit.*

[2] À l'opposé d'une conception de l'éducation comme conservation (transmettre, c'est livrer le monde tel qu'il est à celle et ceux qu'on éduque), telle que celle théorisée par Hannah Arendt (ARENDT H., *La crise de la culture*, *op. cit.*), conception dont il faut noter la prégnance, bien que déclinante, en France, en particulier du côté des théoricien·ne·s de l'éducation dit·e·s « républicain·e·s » (par différences avec les « pédagogues »).

[3] Affirmation qui présuppose qu'on puisse séparer savoirs et valeurs… mais nous nous en tenons ici au commentaire des discours officiels et institutionnels.

[4] FABRE M., « Les "Éducations à" », *op. cit.*

[5] Au sujet des liaisons dangereuses entre pédagogies nouvelles et normalisation à partir de l'exemple français, voir l'Annexe 2, *infra*, p.683.

[6] HALL L.A., « In Ignorance and in Knowledge: Reflections on the History of Sex Education in Britain », L. SAUERTEIG et R. DAVIDSON (dir.), *Shaping Sexual Knowledge: a Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2009, p. 26.

première sont proches des écoles progressistes[1]. Elle relève ainsi qu'en Grande-Bretagne, les initiatives autour de l'éducation sexuelle commencent à faire évoluer leurs méthodes dès les années 1940, et de façon généralisée dans les années 1980, avec l'idée que les jeunes ne peuvent être considéré·e·s comme des réceptacles passifs à remplir de connaissance, mais qu'ils et elles doivent au contraire devenir des participant·e·s actifs/ves lors des séances. Ces façons de faire – travailler à partir des représentations des enfants, solliciter des questions, engager à débattre – diffèrent grandement des méthodes employées au même moment dans les écoles au sein des cours « classiques ». En France, le docteur André Berge, promoteur de l'éducation nouvelle, théorise à partir des années 1940 l'éducation sexuelle au sein de l'association l'École des parents dont il est l'un des fondateurs/rices. Contre une éducation ouvertement répressive et moralisatrice, il en appelle à procéder à partir de la nature, sur la forme comme sur le fond. Pour la forme, il célèbre les méthodes d'éducation nouvelle dont il affirme qu'elles découlent d'une observation de la nature de l'enfant, qu'il ne s'agit pas de vaincre, mais avec laquelle il faut travailler. Pour le fond, il revendique une approche objective de la sexualité, soutenant « qu'il n'y a qu'à connaître ce qui est naturel pour l'encourager dans le sens de la morale[2] » – car, comme les autres tenant·e·s de l'éducation nouvelle, il ne manque pas de rassurer les éducateurs/rices plus traditionnel·le·s sur le fait que leurs objectifs sont identiques, mais que lui opère « à l'aide de méthodes différentes, en apparence plus libérales mais bien plus efficaces car fondées sur des méthodes scientifiques[3] ».

Cette pertinence de l'éducation sexuelle contemporaine pour notre questionnement est renforcée par le fait qu'aujourd'hui, en France, elle est la pratique scolaire où est revendiquée le plus explicitement et le plus systématiquement une visée d'éducation à l'égalité entre les sexes. D'autres initiatives existent, mais elles sont plus expérimentales, ponctuelles et locales[4] – tandis que cela fait bientôt vingt ans que l'éducation sexuelle française prétend intégrer ces questions. De ce fait, il s'agit, du moins en apparence, de la pratique éducative institutionnalisée et pérenne la plus proche des préoccupations féministes. Nous avions déjà évoqué dans la partie précédente la vertu heuristique de l'étude de l'éducation sexuelle au regard de l'articulation entre féminisme et éducation, ce qui nous avait conduit à analyser les réflexions des militant·e·s de la première et de la deuxième vague sur le sujet. Étant une

[1] Notons par exemple que Celestin Freinet établissait en 1934 un lien entre liberté pédagogique et pureté sexuelle : voir LELIEVRE C. et F. LEC, *Les Profs, l'école et la sexualité*, *op. cit.*, p. 114-115.
[2] GIAMI A., « Une histoire de l'éducation sexuelle en France », *op. cit.*
[3] *Ibid.*
[4] En témoigne la durée de vie très limitée des (feu-)ABCD de l'égalité.

éducation qui dit s'inquiéter du commerce entre les sexes du fait de la norme hétérosexuelle, mais également, plus fondamentalement, de ce qu'est ou de ce que doit être une « relation », son analyse dans ce chapitre nous permet de reprendre l'un des fils rouges de notre réflexion[1].

Une esquisse de l'histoire[2] de l'éducation sexuelle française nous apparaît tout d'abord indispensable, elle constitue notre première section. Le contexte dans lequel celle-ci a pu émerger comme une solution et/ou un problème est significatif, et permet de saisir, dans leur complexité et leur diversité, les impératifs qui continuent de la traverser aujourd'hui. Un travail généalogique, retraçant les débats, les acteurs/rices et les institutions impliqués révèle la variété des enjeux au croisement desquels se trouve l'éducation sexuelle : la moralité, la santé et l'égalité. Ceux-ci se retrouvent, selon les périodes, soit en opposition ou concurrence, soit en adéquation ou coïncidence. L'approche diachronique montre que cette éducation n'est jamais unidimensionnelle, mais que selon les nécessités d'un temps, certaines voix l'emportent sur d'autres : certains objectifs apparaissent prioritaires et certaines stratégies plus

[1] Ce travail semble d'autant plus nécessaire qu'en France, comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente, les analyses féministes de l'éducation sexuelle *comme éducation* sont rares. Les enjeux qui sont la plupart du temps au cœur des études de l'éducation sexuelle au prisme du genre concernent davantage la sexualité et la santé. Cette rareté n'est que le reflet d'une situation plus générale, à savoir que les recherches sur l'éducation sexuelle française sont lacunaires. En histoire, on trouve quelques articles (KNIBIEHLER Y., « L'Éducation sexuelle des filles au XXe siècle », *op. cit.* ; LE NAOUR J.-Y., « L'éducation sexuelle du soldat en 14-18 », *op. cit.* ; GIAMI A., « Une histoire de l'éducation sexuelle en France », *op. cit.* ; CHAPLIN T., « Émile perverti ? ou "Comment se font les enfants ?" Deux siècles d'éducation sexuelle (du XVIIIe siècle à nos jours) », V. BLANCHARD, R. REVENIN et J.-J. YVOREL (dir.), *Les Jeunes & la sexualité : initiations, interdits, identités (19e-21e siècle)*, Paris, France, Éditions Autrement, 2010, p. 21-35 ; DE LUCA BARRUSSE V., « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *op. cit.* ; CHAPLIN T., « Orgasm without Limits: May '68 and the History of Sex Education in Modern France. », *May « 68: Rethinking France »s Last Revolution*, Londres, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2011, p. 376-397 ; POUTRAIN V., « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *op. cit.* ; DE LUCA BARRUSSE V. et M. LE DEN (dir.), *Les politiques de l'éducation à la sexualité en France*, *op. cit.*) mais pour l'instant pas de monographie. Michel Bozon, notant également qu'il faudrait davantage d'écrits sur l'évolution des programmes et des acteurs/rices, fait le constat d'un manque à cet endroit en sociologie – la mise en œuvre sur le terrain mériterait d'être documentée, et rien, ou presque, n'existe sur la réception par les élèves (BOZON M., « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *op. cit.*) Des travaux de doctorant·e·s et de jeunes docteur·e·s sont en train de combler cette lacune (DEVIEILHE E., « Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède », *op. cit.* ; FRADOIS G., « Les luttes autour de la définition de l'éducation sexuelle dans les années 1960-1970. Contribution à l'histoire d'une politique scolaire », Journée d'étude – L'éducation à la sexualité : entre famille et école, ESPE Clermont-Auvergne, Université Clermont-Ferrand 2, France, 2014 ; LE MAT A., « Article "Éducation sexuelle" », J. RENNES, C. ACHIN, A. ANDRO et L. BERENI (dir.), *Encyclopédie critique du genre : corps, sexualité, rapports sociaux*, Paris, France, La Découverte, 2016, p. 232-241.) À noter que dans les ouvrages collectifs recensant des études comparatives sur les éducations sexuelles dans les différents pays occidentaux, la France est souvent absente (SAUERTEIG L. et R. DAVIDSON (dir.), *Shaping Sexual Knowledge: a Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2009 ; MARTIN M.H. et C. NELSON (dir.), *Sexual Pedagogies. Sex Education in Britain, Australia, and America, 1879-2000*, Basingstoke, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2004 ; ZIMMERMAN J., *Too Hot to Handle: a Global History of Sex Education*, *op. cit.*)

[2] Ce rapide tableau, qui se veut une synthèse de travaux d'historien·ne·s, ne prétend pas résoudre les conflits historiographiques entre les recherches mobilisées – seront notamment évoqués les désaccords quant à l'échelle de temps à adopter pour saisir au mieux les évolutions de l'éducation sexuelle.

efficaces. Ainsi, des enjeux propres à une époque donnée (la dénatalité et/ou la syphilis, la guerre, Mai 68, le sida…) sont autant d'occasions de distribuer à nouveaux les cartes entre celles et ceux qui se présentent comme des interlocuteurs/rices légitimes pour statuer sur l'éducation sexuelle. Ce travail historique met au jour, en particulier, des logiques qui informent l'éducation sexuelle actuelle, bien que celle-ci se présente, à travers les textes et les acteurs/rices, en rupture relative avec le passé et porteuse d'une certaine modernité. Il ne s'agit pas, pour nous, de nier la nouveauté que représente l'engagement récent en faveur de l'éducation à l'égalité des sexes. Il s'agit de montrer que les programmes, les méthodes ainsi que les horizons professionnels et politiques des personnes impliquées dans son élaboration témoignent de la persistance d'autres enjeux. Ceux-ci sont alors à articuler avec des impératifs inédits et actuels, ce qui conduit les acteurs/rices à faire des choix quant aux priorités, choix qui se reflètent dans les modèles théoriques et pratiques adoptés.

Il apparaît ainsi que le modèle de la prévention, bien qu'il soit remanié et qu'il ait connu une certaine évolution depuis sa formulation hygiéniste et/ou moraliste, reste prégnant. Il informe profondément les programmes, les stratégies, le choix des acteurs/rices, et se reflète dans les ancrages institutionnels (et les moyens alloués). Une analyse des textes officiels – leur vocabulaire, leurs auteur·e·s, leurs partis-pris idéologiques et scientifiques – permet de déterminer la façon dont l'éducation et l'égalité sont construites au sein de l'éducation sexuelle actuelle, et en particulier ce que le modèle de la prévention fait à ces notions : c'est l'objet de notre deuxième section.

Des problématiques plus spécifiquement pédagogiques sont enfin à traiter au regard des critiques exposées dans la section précédente. Les méthodes utilisées en classe ayant un certain nombre de principes et de traits en commun avec les pédagogies progressistes, l'éducation sexuelle française peut être une mise à l'épreuve empirique des critiques post-structuralistes. La visée d'*empowerment*, l'idéal d'horizontalité dans les relations au sein de la classe, la prétention à « libérer » la parole et à faire « prendre conscience » sont autant de caractéristiques que l'on retrouve dans les séances d'éducation sexuelle – notre troisième section est consacrée à des enquêtes sociologiques portant sur ces pratiques en classe ainsi que leur réception.

1. Une brève histoire de l'éducation sexuelle française : moralité, santé, égalité

Une description juste de l'éducation sexuelle, qu'elle soit diachronique ou synchronique, doit rendre compte de la multiplicité des enjeux qui la traversent. Les

distinguer et leur assigner une plus ou moins grande prégnance selon la période est nécessaire et opératoire, mais cela ne doit pas faire perdre de vue qu'ils interagissent sans cesse, parfois pour entrer en concurrence, parfois pour se renforcer réciproquement, que cela soit au niveau des acteurs/rices impliqué·e·s comme au niveau des rhétoriques, des stratégies et des objectifs. Tamara Chaplin les énumère en quelques phrases, sur un temps long :

> la justification de l'éducation sexuelle en France évolue, passant de la reprise du credo chrétien qui glorifie la reproduction et recommande la retenue, à la fin du XVIIIe siècle, à un discours de mise en garde contre les maladies sexuellement transmissibles au XIXe siècle, puis à un moyen pragmatique pour éviter la grossesse au milieu du XXe siècle, pour finalement devenir un plaidoyer qui célèbre le plaisir comme une fin en soi dans les années 1960 et 1970. L'apparition du sida dans les années 1980 et 1990 ravive le spectre de la maladie, et il n'est pas surprenant que l'intérêt pour l'éducation sexuelle s'intensifie à nouveau alors que les risques sanitaires réapparaissent[1].

Cette présentation a le mérite de brosser les principaux défis auxquelles l'éducation sexuelle est supposée constituer une réponse, mais elle laisse penser que ces finalités sont exclusives, que l'une remplace l'autre (qui pourra éventuellement réapparaître plus tard). Or tous ces aspects restent présents à chaque époque, mais avec des accents différents. À cela s'ajoute que des perspectives qui semblaient opposées au début du XXe siècle peuvent converger soixante ans plus tard, comme c'est le cas pour la « moralisation » et la « médicalisation ». Autre problème, le résumé de Tamara Chaplin ne mentionne pas la question de l'égalité et de la justice sociale, qui émerge pourtant comme un enjeu relevant aussi de l'éducation sexuelle dans les années 1980-1990 – cette introduction s'expliquant notamment par des changements législatifs récents, tels que la première définition par la loi du viol comme crime en 1980[2] et l'entrée du harcèlement sexuel ainsi que l'apparition de la notion d'« agression sexuelle » dans le code pénal en 1992. L'égalité des sexes et la lutte contre l'intolérance à l'égard des sexualités minoritaires[3] sont présentes dans les circulaires dès 1998, bien qu'elles ne soient pas centrales et qu'elles restent peu mises en œuvre dans les classes à cette époque[4]. Toutefois, il importe de ne pas ignorer ces inflexions en considérant qu'une approche unique de la sexualité informe les textes officiels. Il serait par exemple

[1] CHAPLIN T., « 1. France. Émile perverti ? », *op. cit.*, en ligne.
[2] Le « procès d'Aix-en-Provence » de 1978 a contribué à ce changement. En 1974, deux touristes belges, Anne Tonglet et Araceli Castellano sont violées par trois hommes alors qu'elles campent dans une calanque près de Marseille. La stratégie de leur avocate, Gisèle Halimi – qui avait œuvré à la dépénalisation de l'avortement à travers le procès de Bobigny en 1972 – a transformé l'affaire en une occasion de débat de société sur le viol, et plus largement sur les violences sexuelles.
[3] Cette expression est plus juste que celle de « lutte contre l'homophobie », qui désigne une volonté politique claire. Le traitement de l'homosexualité dans les textes est beaucoup plus fluctuant et ambigu. Je remercie Odile Fillod d'avoir attiré mon attention sur ce point.
[4] POUTRAIN V., « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *op. cit.*

erroné d'affirmer que la France soutient un modèle qui associe uniquement la sexualité au danger, et il est nécessaire de prendre en considération le discours des intervenant·e·s, lorsqu'ils et elles avancent qu'ils et elles cherchent à « sortir d'un discours de la peur[1] ». La reconnaissance de cette complexité et des évolutions de l'éducation sexuelle n'empêche toutefois pas de considérer que, dans ses effets ou dans sa mise en œuvre, c'est un modèle ou un objectif qui prime et qui oriente la pratique[2].

Après avoir rapidement évoqué certains désaccords entre les historien·ne·s sur le sujet, nous reprendrons l'évolution de l'éducation sexuelle à partir du début du XXe siècle, en insistant particulièrement sur la coupure que représente 1973, date de l'introduction de l'éducation sexuelle à l'école par circulaire. Ne sera pas évoquée pour elle-même l'implication des féministes dans la définition et la promotion de l'éducation sexuelle, puisque ce point a fait l'objet de développements dans la partie précédente[3]. Ce qui nous intéresse tout particulièrement dans cette histoire, c'est le « tournant progressiste » que représentent les années 1990-2000, avec non seulement l'introduction de la lutte contre les inégalités et les discriminations, la reconnaissance de la diversité des orientations sexuelles, mais plus largement à travers une prise de distance vis-à-vis d'une éducation sexuelle qui serait « hygiéniste », qui resterait dans une compréhension « biologiste » de la sexualité et dans un discours négatif de la peur et du danger. La façon dont est négocié ce changement vis-à-vis des préoccupations démographiques, sanitaires et morales qui ont longtemps informé les projets d'éducation sexuelle est particulièrement intéressante au regard de *la conception de l'égalité et de la transformation sociale* qu'elle produit.

Quel découpage pour l'histoire de l'éducation sexuelle ?

La majorité des chercheurs/euses français·es écrivant sur le sujet font commencer l'histoire de l'éducation sexuelle au tournant XIXe-XXe siècle. L'historienne Anne-Marie Sohn, par exemple, considère qu'avant ce moment, c'est un « silence de plomb » qui règne[4], et Yvonne Knibiehler indique que le vocable apparaît en 1914[5]. Il en va de même pour Virginie

[1] GELLY M., « Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? Enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges », *Sciences sociales et santé*, 2014, vol. 31, n° 4, p. 73-96.
[2] Pour une telle analyse, une approche comparative semble particulièrement féconde. Par exemple, si les discours états-uniens de l'abstinence et ceux, français, de la prévention ont des ancrages opposés (forte influence religieuse pour l'un, et revendication d'une objectivité scientifique pour l'autre), ils ne sont pas si étrangers dans leurs conséquences, comme nous le verrons.
[3] Voir partie I, *supra*.
[4] Rapporté dans LELIEVRE C. et F. LEC, *Les Profs, l'école et la sexualité*, *op. cit.*, p. 113.
[5] Rapporté dans POUTRAIN V., « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires »,

De Luca Barrusse, qui soutient que pour saisir le projet d'éducation sexuelle dans sa spécificité, il est nécessaire de le considérer comme une question du présent, qui émerge d'un ensemble de préoccupations liées à la démographie, au contrôle de la population[1]. Qu'il s'agisse de lutter contre la baisse de la quantité et de la qualité de la population via la lutte contre le fléau social qu'est la syphilis dans les années 1900, ou du contrôle familialiste des naissances à travers la construction d'un couple épanoui dans les années 1950, ou encore, de la remise au premier plan des préoccupations sanitaires liée à l'émergence du sida comme problème de santé publique dans les années 1980, il est possible d'identifier une certaine continuité. La question telle qu'elle est formulée au début du XXe siècle, est d'abord[2], avance-t-elle, une question de médecin, plutôt que d'éducateur/rice. Le contenu de la circulaire de 1973 a ainsi une filiation avec la définition « médicale » qui émerge à cette époque, plus qu'avec les écrits portant sur la façon de parler de la sexualité aux enfants qui existaient au XVIIIe siècle.

D'autres chercheurs/euses, comme Tamara Chaplin, choisissent à l'inverse de faire une histoire plus longue. Elle considère que la question de l'éducation sexuelle se pose dès le XVIIIe siècle, avec Jean-Jacques Rousseau qui invite à répondre aux « questions embarrassantes » des enfants car ces explications seraient nécessaires à leur bien-être. L'historienne considère ainsi que c'est une même problématique qui se prolonge, de cet instant à aujourd'hui – ce qui change, c'est le statut de la personne en charge d'une telle éducation : précepteur, prêtre, parent·e·s, médecins, maître·sse d'école… Ce découpage la conduit à accorder davantage d'importance que Virginie De Luca Barrusse aux autorités religieuses dans l'élaboration d'un enseignement sur la sexualité. Ce parti pris historiographique semble s'expliquer en partie par le refus de l'idée d'un « silence » qui précèderait un XXe siècle « bavard », voire libérateur, dans la lignée de Michel Foucault. Elle le mobilise en effet pour rappeler que l'institution pédagogique – avec la médecine et la justice pénale – a démultiplié les formes de discours sur la sexualité des enfants depuis le XVIIIe siècle[3]. Si l'on reprend les régimes discursifs identifiés par Michel Foucault sur la

---

op. cit.

[1] DE LUCA BARRUSSE V., « The Concerns underlying Sex Education for Young People in France during the First Half of the 20th Century: Morality, Demography and Public Health », *Hygiea Internationalis*, 2010, vol. 10, n° 1, p. 33-52 ; DE LUCA BARRUSSE V. (dir.), *Pour la famille, avec les familles, des associations se mobilisent*, *op. cit.* ; DE LUCA BARRUSSE V., « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *op. cit.*

[2] D'abord, mais pas seulement, comme en témoignent la participation active des enseignant·e·s et des religieux/ses au débat.

[3] FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité 1. La Volonté de savoir*, *op. cit.*, p. 41-46.

sexualité – démographie, biologie, médecine, psychiatrie, psychologie, morale, pédagogie, critique politique – il est juste d'affirmer que l'éducation sexuelle reflète cette multiplicité.

Avec la question des bornes de cette histoire se pose également celle des scansions, et en particulier le statut à accorder aux années 1970 et à Mai 68. Le débat sur le caractère de « rupture » que représenterait cette période dépasse la simple étude de l'éducation sexuelle et concerne plus généralement l'histoire de la sexualité[1]. Là encore, nous retrouvons en toile de fond la reprise ou la critique des discours de la libération[2] et l'identification d'une « répression » qui la précèderait.

Du tournant du siècle à l'entre-deux-guerres : hygiène ou morale ?

Si les questions de contrôle de la population à travers la sexualité avaient engagé les médecins avant 1870, la défaite contre la Prusse en 1870 renouvelle leurs arguments et rend leurs voix davantage audibles du fait de la crainte de la dépopulation. Yvonne Knibiehler soutient que ces pratiques et discours médicaux ont été moteurs, qu'ils ont infléchi le vocabulaire et introduit de nouvelles problématiques, dont le socle était l'hygiénisme[3]. L'un des symboles de cette nouvelle dynamique est la création de la Société de prophylaxie sanitaire et morale en 1901 par Alfred Fournier. La lutte antivénérienne, pan important de la question, est loin d'être un enjeu confidentiel. Les statistiques servent le discours d'un mal rampant et d'un péril national : 13 % à 15 % de la population serait touchée par la syphilis[4]. Il importe de mesurer la visibilité du débat, qui est telle qu'un Émile Durkheim peut prononcer un discours sur le sujet en 1911[5]. Semble se dessiner une coalition entre les différent·e·s interlocuteurs/rices – médecins, enseignant·e·s, prêtres, parent·e·s…– en ce qu'ils et elles veulent endiguer la dépopulation. Toutefois, les moyens pour y parvenir engagent des projets très différents : les religieux/ses veulent promouvoir une relance de la natalité, tandis que les médecins sont plus soucieux/ses de lutter contre la mortalité et les maladies contagieuses. Cette diversité dans les stratégies révèle en réalité des dissensions de fond, qui donnent lieu à des désaccords durables ; par exemple, la question « qui enseigne l'éducation sexuelle et

[1] HEKMA G. et A. GIAMI (dir.), *Sexual Revolutions*, Houndmills, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2014 ; REVENIN R., *Une histoire des garçons et des filles : amour, genre, sexualité dans la France d'après-guerre*, Paris, France, Vendémiaire, 2015.
[2] À noter que les critiques féministes de la libération ont une place un peu « à part » ici, puisqu'elles consistent moins en une relativisation de la libération sexuelle eu égard aux pratiques et aux mœurs d'avant Mai 68 qu'en un jugement sur le sens asymétrique et inégalitaire d'une telle libération pour les femmes et pour les hommes.
[3] KNIBIEHLER Y., « L'Éducation sexuelle des filles au XXe siècle », *op. cit.*
[4] DE LUCA BARRUSSE V., « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *op. cit.*
[5] DURKHEIM É., *Sur l'éducation sexuelle*, Paris, France, Payot & Rivages, 2011.

où ? », ouvrira pour longtemps une fracture entre, d'un côté, l'option d'une éducation publique par les enseignant·e·s et, de l'autre, celle d'une éducation privée par la famille (Yvonne Knibiehler souligne ainsi que d'un point de vue institutionnel, la situation est statique de 1920 à 1960 : sont seulement données des conférences hors de l'école).

Bien sûr, tou·te·s affirment s'opposer à la « débauche », et Alain Giami note que leurs discours sont identiques à l'endroit de la jeunesse (qui n'est pas le tout de cette éducation, qui s'adresse aussi et surtout aux adultes au début du siècle) : il faut retarder l'âge de l'entrée dans la sexualité, ce qui fait de l'éducation sexuelle une « dissuasion sexuelle[1] ». Sur cette importance de la moralité et de la continence, la diversité des acteurs/rices n'est pas synonyme d'une diversité des positions – ne serait-ce que parce que les propos dissidents, visant une libéralisation des mœurs, sont durement réprimés (comme en témoigne la « loi scélérate » de 1920). Cela conduit Alain Giami à voir un entrelacement de discours qui définissent d'abord la sexualité comme un danger « sur la base d'arguments hygiénistes, sécuritaires et moraux[2] ». Yvonne Knibiehler considère également qu'hygiénistes et puritain·e·s sont en accord sur ce point, et qu'ils et elles cherchent en particulier à protéger les femmes contre la corruption sexuelle masculine. Cependant, cette volonté n'est pas toujours évidente à mettre en œuvre, puisqu'instruire les femmes sur la reproduction pour limiter la maladie, ou encore pour ne pas qu'elles se laissent imposer des pratiques non procréatrices à leur insu, leur donne également la possibilité de contrôler leur fécondité[3]. Les prêtres déplorent les tabous et le fait que les femmes soient les complices inconscientes de maris qui trompent la nature, mais comment faire pour que l'éducation sexuelle soit « un instrument de reproduction et de préservation de la race » mais pas « un instrument de débauche[4] » ? Prophylaxie sanitaire et recommandations moralisatrices, si elles visent ultimement la même chose, peuvent entrer en friction. L'exhortation à la chasteté semble néanmoins être le discours majoritaire jusqu'à la guerre[5], et ce d'autant plus que cette posture est également défensive. Car les néo-malthusien·ne·s s'emparent également de l'éducation sexuelle, en

[1] GIAMI A., « Une histoire de l'éducation sexuelle en France », *op. cit.*
[2] *Ibid.* en ligne.
[3] Élise Devieilhe suggère que la mise en place d'un « certificat prénuptial » (obligatoire en 1942) attestant de la bonne santé du (futur) mari est une façon de protéger les jeunes filles sans les instruire en matière de sexualité (DEVIEILHE E., « Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède », *op. cit.*, p. 161.)
[4] DE LUCA BARRUSSE V., « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *op. cit.*, p. 157.
[5] À cette époque, les sexologues formulent toutefois des mises en garde au sujet de la continence prolongée, affirmant qu'elle favorise l'onanisme et l'homosexualité. Il ne s'agit pas d'un discours complètement nouveau, puisqu'on trouve déjà ce genre d'avertissements dans des ouvrages du siècle précédent. Je remercie ici Odile Fillod pour ces précisions.

s'opposant à la mouvance nataliste (par exemple en appelant à la « grève des ventres »), et toute posture réformiste ou moins intransigeante peut être assimilée à cette mouvance.

La guerre va cependant changer la donne, car elle est le moment d'une « envolée » des maladies vénériennes[1] qui alimente le thème de la « patrie en danger » : « à quoi servira la victoire contre l'ennemi extérieur si le sang français et les générations à venir sont pourries par la contamination syphilitique[2] ? » À la croyance en l'hérédosyphilis qui fait entrevoir une dégénérescence à long terme s'ajoute l'effroi immédiat que la syphilis tue plus que la guerre elle-même. L'hygiène semble donc prendre le pas sur la morale, et le rôle et la légitimité du ou de la médecin prennent une autre ampleur. Ses propos ont davantage de crédit face à un phénomène qui laisse plus démuni·e·s les moralisateurs/rices, il ou elle devient protecteur/rice du pays. L'une des manifestations de ce basculement réside dans le contenu des enseignements dispensés aux soldats. L'urgence est que ceux-ci consultent les médecins ; or, si l'opprobre moral est trop fort, ils n'iront pas. Il est donc nécessaire de dédramatiser, de déculpabiliser… tout en continuant à faire peur. Les conférences qui leur sont adressées sont donc assez ambiguës ; elles préconisent par exemple les maisons closes comme un moindre mal (les prostituées y étant contrôlées par des médecins). On retrouve le même genre de discours de compromis réticent sur l'utilisation du préservatif ou de la pommade au calomel. La médicalisation est bien une forme de « démoralisation » en ce qu'il s'agit de changer les représentations pour prendre de la distance avec le stigmate des « maladies honteuses ».

L'importance grandissante des maladies vénériennes a pour conséquence que l'introduction de l'éducation sexuelle à l'école n'est plus considérée comme impossible – en témoignent les nombreuses conférences sur le sujet auprès des enseignant·e·s ainsi que la demande au ministère formulée par la Ligue de l'enseignement pour obtenir une formation des professionnel·le·s sur les questions de sexualité. En 1923, le Comité national de propagande d'hygiène sociale et d'éducation prophylactique sonde le terrain par l'intermédiaire d'une enquête sur l'opportunité d'une éducation sexuelle à l'école et ses modalités : 20 000 questionnaires sont distribués auprès des travailleurs/euses de l'Instruction publique. Une majorité considère que cette mission relève bien du rôle de l'école, mais le consensus ne se retrouve pas sur le contenu des enseignements et sur la détermination de celles et ceux qui devraient en avoir la charge. Avec l'enquête de 1923, le différentiel de

[1] Jean-Yves Le Naour indique que le taux de syphilis primaire dans l'armée est multiplié par 16 entre 1915 et 1919.
[2] LE NAOUR J.-Y., « L'éducation sexuelle du soldat en 14-18 », *op. cit.*, en ligne.

connaissances entre les filles et les garçons devient problématique, en particulier au regard de l'implication asymétrique des femmes et des hommes dans la parentalité. La Société de prophylaxie sanitaire et morale se dote donc d'un Comité d'éducation féminine, présidé par Germaine Montreuil-Straus, qui donnera des conférences pour les jeunes filles de 16-19 ans (en six ans, environ 500 conférences et 12 000 auditrices), auxquelles s'ajoutent des brochures et des tracts sur l'anatomie, la physiologie et l'hygiène sexuelle (pas un mot en revanche sur la contraception[1]).

L'entre-deux-guerres est donc le moment d'une dramatisation de l'opposition science/morale, et Yvonne Knibiehler distingue deux tendances qui sont devenues très nettes : médecins et enseignant·e·s d'un côté, Église et parent·e·s de l'autre. Soulignons que les catholiques ne rejettent pas l'éducation sexuelle[2], mais qu'ils et elles craignent profondément qu'elle soit prise en charge par les enseignant·e·s, qu'ils et elles considèrent trop laïques et trop à gauche[3]. Dans cette confrontation, les prescriptions morales reculent face aux prescriptions hygiéniques, et ce d'autant plus que le discours de la continence stricte est mis en question par la sexologie qui associe à une « mauvaise gestion » de la sexualité un certain nombre de maladies, de déviances et de névroses.

[1] À noter que les néo-malthusien·ne·s de l'époque n'ont pas vraiment pour cible la jeunesse : ce sont davantage les femmes mariées et les couples avec enfants qui sont concerné·e·s par leur propagande.

[2] Un parallèle peut être fait avec la situation états-unienne contemporaine, dans laquelle l'éducation sexuelle n'est pas vue comme un « droit » de l'enfant, ce qui reviendrait à la rendre obligatoire à l'école, mais est laissée à la discrétion des familles – cela témoigne, selon Claire Greslé-Favier, d'une vision de l'enfant comme « propriété » de ses parent·e·s (GRESLE-FAVIER C., « Adult Discrimination against Children: the Case of Abstinence-only Education in Twenty-first-century USA », *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 2013, vol. 13, nº 6, p. 715-725.) C'est également en termes de l'atteinte à l'intégrité culturelle familiale que pourrait représenter une éducation sexuelle que se pose par ailleurs le débat : voir notamment les discussions entre Mark Halstead et Michael Merry : HALSTEAD M., « Developing a Values Framework for Sex Education in a Pluralist Society », *Education, Culture and Values: Moral Education and Pluralism*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2000, p. 126-143 ; MERRY M.S., « Should Educators Accommodate Intolerance? Mark Halstead, Homosexuality and the Islamic Case », *Journal of Moral Education*, 2005, vol. 34, nº 1, p. 19-36. Rappelons que les « journées de retrait de l'école » de 2014 initiées par Farida Belghoul en France « contre l'introduction de la théorie du genre à l'école » agitaient le spectre d'une éducation sexuelle « avec démonstration » pour inciter les parent·e·s à retirer leurs enfants des établissements.

[3] En 1929, une rencontre entre religieux/ses et médecins est organisée par la Société de prophylaxie sanitaire et morale. Sur les contenus, un certain consensus se dégage. En revanche, sur les modalités d'enseignement (Famille/École, facultatif/obligatoire, individuel/collectif…) les deux parties sont irréconciliables. Suite à cela, la Société en reste à des conférences hors des écoles, validées par le ministère et nécessitant une autorisation des parent·e·s. Elles sont organisées en trois parties : morale (professeur·e de philosophie), biologie (professeur·e d'histoire naturelle), prophylactique (médecin).

De la Seconde Guerre mondiale aux années 1960 : familialisme et contrôle des naissances

L'après-guerre est le moment d'une banalisation des discours sur la sexualité et notamment sur la sexualité des enfants : Sigmund Freud est de plus en plus lu, le rapport Kinsey est publié en 1948 et, en 1953, Georges Heuyer, fondateur en France de la psychiatrie infantile, devient président de l'École des parents (en 1946-1948, l'association sera réorganisée et accueillera notamment des pédopsy[1] comme Françoise Dolto). En 1947 est créé un comité par arrêté ministériel pour déterminer dans quelle mesure l'éducation sexuelle peut prendre place au sein des établissements scolaires[2]. Alain Giami voit une union[3] médecins-pédagogues-psychologues, tandis qu'Yvonne Knibiehler place les psychologues du côté des parent·e·s et de l'Église. En France, la majorité des sexologues sont médecins, et la branche « psychiatrisante » se développe.

Cette période se distingue de celle de la lutte antivénérienne et l'enjeu central semble davantage la régulation des naissances avec une coloration eugéniste, puisque c'est la qualité des enfants qui prime alors sur la quantité – en plein *baby-boom*, la crainte de la dépopulation semble avoir disparu. Le cadre d'interprétation est résolument celui de la famille ; l'éducation sexuelle est à présent vue comme ce qui pourrait diffuser des normes (fortement différenciées en termes de sexe) de parentalité. Virginie De Luca Barrusse y voit une éducation à faire famille, une « fabrication de la vocation parentale[4] ». La sexologie semble être le nœud d'une alliance entre un discours médical et un discours progressiste, avec l'idée de plus en plus admise selon laquelle la sexualité du couple, si elle est épanouie, fera des enfants épanouis[5]. L'injonction conjugale et familiale – il faut s'occuper de ses enfants, il faut donc ne pas en avoir trop ; il faut avoir une sexualité épanouie, il faut donc se libérer des contraintes de la procréation – va dans le sens d'un contrôle des naissances, débarrassé de la coloration militante qu'il prenait avec le néo-malthusianisme quelques décennies plus tôt. Yvonne

[1] Françoise Dolto est pédiatre et psychanalyste. Il faut néanmoins noter qu'en France, les liens entre psychiatrie et psychanalyse sont étroits à l'époque. Je remercie Julie Mazaleigue-Labaste pour ses précisions sur ce contexte.
[2] MOSSUZ-LAVAU J., *Les lois de l'amour*, *op. cit.*
[3] Mais Alain Giami tend à faire de l'éducation sexuelle une branche de la sexologie, laissant de côté d'autres origines. Il la considère ainsi comme un élément du phénomène plus vaste qu'est la médicalisation de la sexualité.
[4] Je remercie Virginie De Luca Barrusse de m'avoir accordé un entretien au sujet de son travail sur l'histoire de l'éducation sexuelle française - DE LUCA BARRUSSE V., « Entretien avec Virginie De Luca Barrusse [14 juin 2014] ».
[5] Notons que lors des manifestations féministes des années 1970 pour le droit à l'avortement, on pouvait trouver une variante de cet argument, avec des pancartes rappelant qu'un enfant non-désiré était un enfant malheureux et « mal » élevé.

Knibiehler rappelle que l'émancipation féminine est, à ce moment-là, inséparable de la valorisation du couple. L'exigence forte du mariage d'amour se traduit par une banalisation du divorce, la mode des voyages de noces ainsi que la glorification de l'intimité avec la sexualité-plaisir remplaçant la sexualité-devoir. C'est dans ce contexte que l'association Maternité Heureuse, qui fera la promotion de la contraception féminine, voit le jour en 1956[1].

Mai 68 et juillet 1973 : l'éducation sexuelle à l'école, une réaction sanitaire et morale

L'année 1973[2] est incontestablement un moment de rupture : à travers la loi du 11 juillet portant création d'un conseil de l'information sexuelle de la régulation des naissances et de l'éducation familiale, mais aussi et surtout par la circulaire Fontanet du 23 juillet[3] qui instaure information et éducation sexuelles à l'école[4]. Si la circulaire existe, notons qu'elle est peu appliquée, car manquent les modalités spécifiques de son application et parce qu'aucune formation n'est prévue pour les enseignant·e·s, malgré une demande importante de leur part[5]. Les débats restent forts sur la prérogative familiale dans ce domaine, en particulier à droite où l'on considère que la diversité confessionnelle et philosophique n'est pas soluble dans une pensée officielle sur la sexualité impulsée par l'État. À gauche, on est davantage favorable à cette initiative[6], qu'on considère comme une question de justice (et notamment de « libération de la femme »).

Avant d'en venir au contexte politique et social qui marque la publication de cette circulaire et à son contenu, un résumé des textes législatifs et réglementaires qui paraissent

---

[1] Pour plus de détails sur l'histoire de cette association, qui devient en 1960 le Mouvement Français pour le Planning Familial, voir partie I chapitre 2, *supra*, p.248.

[2] Lucien Neuwirth, mécontent qu'il ait fallu cinq années pour élaborer les décrets de la loi de 1967 sur la contraception, dépose en juin 1972 à l'Assemblée nationale une proposition de loi pour créer un office national d'information et d'éducation familiales, dont la mission serait une information nationale pour l'éducation sexuelle et la planification des naissances. Mais la commission qui travaille sur le texte remplace « éducation sexuelle » par « information sexuelle » et ajoute la notion d' « éducation sanitaire ». Le lien avec les considérations démographiques est rompu à ce moment-là : « on limite les conseils que l'Office peut donner au gouvernement dans le secteur de la sociologie car la Commission considère comme une erreur de lier la politique d'information sexuelle et de planification des naissances à des considérations démographiques » (MOSSUZ-LAVAU J., *Les lois de l'amour*, *op. cit.*, p. 201.).

[3] Cette circulaire reprend des idées de son prédécesseur, Olivier Guichard, qui défendait une refonte des programmes en sciences naturelles permettant d'aborder la sexualité.

[4] Pour le contexte immédiat de la publication de cette circulaire, et en particulier les « affaires » qui l'ont précédée, voir la partie I, chapitre 2.

[5] POUTRAIN V., « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *op. cit.*

[6] Les communistes restent cependant sceptiques quant à son efficacité si elle ne s'accompagne pas d'une politique sociale permettant aux familles d'avoir une vie « équilibrée ».

jusqu'au début des années 2000 permet de préciser la dynamique dont elle est le point de départ.

En 1981, Alain Savary introduit une note de service concernant l'information sur la contraception à l'école. En 1992, un décret statue sur les interventions scolaires des associations. La circulaire du 19 novembre 1998, qui porte le titre « Éducation à la sexualité et prévention du sida » remplace la circulaire de 1973 : l'école ne s'en tient plus à une information sexuelle, mais cherche à sensibiliser et à prévenir, et sont esquissés des enjeux de justice sociale (reconnaissance de la diversité des comportements sexuels, critiques des stéréotypes et des représentations sexistes…). En 2000, le ministère de l'Éducation nationale signe une convention interministérielle, la « convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif[1] ». La loi du 4 juillet 2001 rend obligatoires une information et une éducation sexuelles dans les écoles, les collèges et les lycées, à raison d'au moins trois séances annuelles (à noter que cette loi porte sur l'interruption volontaire de grossesse et la contraception). Il y est également question d'égalité entre les filles et les garçons à travers les problématiques de violences sexuelles et de préjugés sexistes et homophobes. La circulaire du 17 février 2003 (« L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées ») vient remplacer celle de 1998 ; quelques mois plus tard est instauré un partenariat[2] entre ministère de la Santé et ministère de l'Éducation nationale pour la promotion de la santé auprès des jeunes, pour lequel l'INPES – Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé, établissement public, ayant remplacé l'année précédente le CFES (Comité Français d'Éducation pour la Santé) – joue un rôle clef.

Revenons à 1973. La publication de la circulaire Fontanet serait-elle une réponse à l'une des demandes formulées[3] par les jeunes de Mai 68 ? Compte tenu de la proximité temporelle entre le mouvement et la circulaire de 1973, on pourrait faire l'hypothèse que l'éducation sexuelle est la fille de la libération sexuelle[4]. D'abord parce que dès novembre 1968, la loi

[1] Pour une analyse de cette convention en termes de « *gender mainstreaming* », voir LE MAT A., « La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, entre santé et égalité », Mémoire de recherche de Master 2 en Science Politique, IEP de Lille, France, 2011.

[2] Voir la circulaire du 1er décembre 2003 relative à la santé des élèves, qui se veut un « programme quinquennal de prévention et d'éducation ».

[3] L'altercation entre Daniel Cohn-Bendit et le ministre François Missoffe en janvier 1968 en est l'une des manifestations les plus médiatisées, voir LELIEVRE C. et F. LEC, *Les Profs, l'école et la sexualité*, *op. cit.*, p. 115-116.

[4] C'est par exemple ce qu'avance Claude Lejeune, qui affirme que 1973 est une conséquence heureuse de Mai 1968 : LEJEUNE C., *L'Éducation sexuelle en milieu scolaire : 1968-1978, un échec ?*, Tournai, Belgique, Casterman, 1980.

Faure avait prévu l'introduction d'un enseignement sexuel aux différents niveaux scolaires (mais le décret d'application n'évoque que la préparation à la vie familiale et sociale, et ce, uniquement pour les lycées techniques). De plus, un certain nombre d'initiatives prises par des groupes d'éducateurs/rices voient le jour entre les deux dates : en 1969, le groupe IES (Information et Éducation Sexuelles) réunit plusieurs associations, plutôt à gauche, d'enseignant·e·s. Sont proposées par son intermédiaire des « conversations » avec les élèves dans certains lycées et collèges. Un autre groupe, le GERES (Groupe d'Études et de Recherches sur l'Éducation à la Sexualité) créé par l'École des parents, organise des débats pour les jeunes, des stages et des séminaires pour les éducateurs/rices[1].

Cependant, les affaires Carpentier et Mercier[2], auxquelles la circulaire Fontanet fait directement suite – comme en témoigne un communiqué de l'Éducation nationale, publié entre temps, qui reconnaît que l'École ne peut se désintéresser de la responsabilité des jeunes quant à leur vie affective et que des programmes seront précisés prochainement – sont davantage l'occasion d'une crispation sur la question. L'initiative de Jean Carpentier est implicitement prise comme contre-exemple dans la circulaire. Tamara Chaplin[3] fait ainsi l'hypothèse que l'introduction de l'éducation sexuelle à l'école est en réalité une *réaction* à Mai 68[4], les peurs d'un désordre sexuel jeune représenté par le mouvement venant légitimer cette dernière. Avec des revendications telles que celle de l'accès des étudiants aux dortoirs des étudiantes[5], mais aussi et surtout avec la révolte féministe et homosexuelle, Mai est apparu comme un événement confirmant les craintes qui planaient au sujet de la licence sexuelle[6]. Les années qui suivent sont marquées par la crainte que « cela recommence[1] ».

---

[1] Pour un aperçu plus complet des associations d'enseignant·e·s et de parent·e·s sur ces questions : LELIEVRE C. et F. LEC, *Les Profs, l'école et la sexualité*, *op. cit.*, p. 130-136.

[2] Voir la partie I, chapitre 2, *supra*, p.240. Pour une description détaillée des affaires, consulter également *Ibid.*, p. 118-128.

[3] CHAPLIN T., « Orgasm without Limits: May '68 and the History of Sex Education in Modern France. », *op. cit.*

[4] Cette hypothèse est également celle de Sylvie Burgnard dans son travail sur la situation genevoise : « l'éducation sexuelle n'est en rien l'héritière des mouvements contestataires issus de 68 et de la "libération sexuelle" qu'on leur attribue, ni des luttes féministes qui éclatent dans les années 1970 », mais elle est au contraire une tentative de limitation de certains changements sociaux (BURGNARD S., « Produire, diffuser et contester les savoirs sur le sexe : une sociohistoire de la sexualité dans la Genève des années 1970 », Thèse, Université de Genève, Suisse, 2012, p. 189.)

[5] Rappelons qu'il s'agit d'une liberté sexuelle souvent très hétérocentrée.

[6] L'Église est un bon témoin de ce climat. L'encyclique *Humanæ vitæ,* promulguée par le pape Paul VI en juillet 1968, condamne l'avortement et le contrôle des naissances (bien que les catholiques de France prennent une certaine distance vis-à-vis du texte). Autre exemple, le journal télévisé de la chaîne de l'ORTF diffuse en janvier 1972, une « Déclaration de l'Église sur l'érotisme », où il est déclaré que l'omniprésence de l'érotisme est une « provocation », en particulier pour la jeunesse, et qu'elle porte atteinte à la dignité des femmes et des hommes ; l'archevêque de Lyon y avance que cette prolifération est soutenue par « un certain capitalisme » (OFFICE NATIONAL DE RADIODIFFUSION TELEVISION FRANÇAISE, *JT 20H (6 janvier 1972), « Déclaration de l'église sur l'érotisme »*, http://www.ina.fr/video/CAF97057788, consulté le 14 septembre 2016.).

Tamara Chaplin relève qu'entre février 1968 et juillet 1973, la presse a présenté plus de 228 articles sur l'éducation sexuelle dans les principales publications, et que la télévision et la radio y ont consacré 56 émissions. Les rapports Simon et Kinsey confirment la plus grande précocité de l'entrée dans la sexualité, ainsi que la banalisation de la sexualité hors-mariage (pour les filles). La couverture médiatique d'affaires comme celle de Gabrielle Russier[2] en 1969, celles de Carpentier et Mercier, ou encore le procès de Bobigny en 1972 sont autant d'indicateurs d'un certain climat touchant les questions sexuelles. Qu'elle soit présentée dans sa violence et son omniprésence ou au contraire implicitement valorisée, la sexualité est très présente dans les médias. Depuis les Trente Glorieuses, toute une production culturelle à destination de la jeunesse s'est développée et est devenue un « marché ». Cette forte influence médiatique semble donc nourrir la « panique morale » en amplifiant les peurs autour de ces questions, mais concourt également à leur banalisation. Les médias deviennent ainsi une potentielle source d'informations illicites à contrôler. La circulaire Fontanet apparaît, dans ce contexte, comme une « réplique » face à ces remous de Mai 68, plus que comme le résultat d'une sécularisation ou d'une médicalisation progressive de la sexualité, d'après Tamara Chaplin. L'insistance du texte sur la crainte que le vide laissé par l'École laisse la place à des informations incorrectes provenant de sources non contrôlées en témoigne[3]. Toutefois, il nous semble nécessaire d'ajouter que si 1973 est une réaction à 1968, certaines idées « militantes » vont néanmoins être « solubles » dans l'éducation sexuelle, en particulier avec l'arrivée, même implicite, de la question de l'égalité et de la justice sociale dans les programmes (la dépénalisation de la contraception et de l'avortement ne pouvaient en effet rester sans impact sur les programmes scolaires).

Nous pouvons relever, comme principes majeurs défendus par ce texte de deux pages :

- l'idée qu'on ne peut ignorer l'évolution des mœurs, et que le contexte actuel rend dangereux le silence de l'École sur la sexualité ;

[1] Tamara Chaplin voit dans l' « affaire Ravaillac » de 2002 le dernier remou de cette histoire. Lors de celle-ci, des élèves du lycée Henri IV avaient été renvoyé·e·s parce qu'ils et elles avaient posé nu·e·s sur la couverture du journal lycéen Ravaillac. En 2003, les élèves ont cependant gagné, devant la cour administrative d'appel de Paris, contre le ministère de l'Éducation nationale. Pour davantage de détails sur l'affaire : LELIEVRE C. et F. LEC, *Les Profs, l'école et la sexualité*, *op. cit.*, p. 161-162.

[2] Enseignante condamnée pour détournement de mineurs suite à une liaison avec l'un de ses élèves, elle s'est suicidée en 1969.

[3] C'est une idée qu'on trouve déjà dans les années 1900 (voir partie I chapitre 1) et qui avait été évoquée dans le plan Langevin-Wallon également.

- l'impératif respect des convictions des parent·e·s, à laquelle l'École ne prétend pas se substituer, mais seulement aider celles et ceux qui sont démuni·e·s face à ces questions ;

- la distinction entre, d'une part, l'information obligatoire (scientifique et hygiénique) au sujet de la réalité anatomique et physiologique de la procréation humaine et, d'autre part, l'éducation facultative (éveil à la responsabilité) qui porte sur la conduite de la vie familiale, morale et sociale ;

- le caractère central de la responsabilité dans la vie sexuelle et de la responsabilisation des jeunes.

À l'opposé des craintes de l'Abbé Viollet, qui redoutait en 1920 un « vice armé d'arguments scientifiques[1] », le texte semble consacrer une alliance entre santé et morale, loin des divisions qui caractérisaient le début du siècle[2]. C'est ainsi davantage une « morale parée d'arguments scientifiques » qui fonde le premier texte officiel d'éducation sexuelle scolaire, avec une transposition de codes moraux en questions médicales – et inversement. Dans l'introduction de *Shaping Sexual Knowledge : a cultural history of sex education in twentieth century Europe*, Lutz Sauerteig et Roger Davidson affirment que la ligne de partage entre les comportements sexuels acceptables et inacceptables est passée, petit à petit, depuis le XIXe siècle, de la moralité religieuse à la distinction sain/pathologique[3]. Ils notent toutefois que la transition s'est faite plus ou moins rapidement selon les pays, en fonction notamment de l'influence de l'Église[4], mais qu'elle a été relativement fluide et aisée à l'endroit de

[1] Cité par DE LUCA BARRUSSE V., « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *op. cit.*, p. 165.
[2] La compréhension de l'hygiène comme « discipline personnelle » (après avoir été une « discipline savante ») semble refléter cette évolution (DETREZ C., *La Construction sociale du corps*, *op. cit.*, p. 175-176.)
[3] SAUERTEIG L. et R. DAVIDSON, « Shaping the Sexual Knowledge of the Young: Introduction », L. SAUERTEIG et R. DAVIDSON (dir.), *Shaping Sexual Knowledge: a Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2009, p. 1-18.
[4] …et dans certains cas, du communisme. Sachant que la gauche pouvait être partagée sur ces questions, la sexualité pouvant être assimilée à une forme d'individualisme hédoniste (et de ce point de vue, les communistes pouvaient être relativement proches des positions de l'Église, comme en témoigne le cas italien :WANROOIJ B., « Carnal Knowledge. The Social Politics and Experience of Sex Education in Italy, 1940-1980 », L. SAUERTEIG et R. DAVIDSON (dir.), *Shaping Sexual Knowledge: a Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2009, p. 108-128.) soit considérée comme naturelle et à ne pas réprimer par une pudeur bourgeoise, soit, mais c'est une orientation plus large, elle était considérée comme une énergie subversive et révolutionnaire (voir par exemple les thèses hétérodoxes de Clara Zetkin).

l'éducation sexuelle du fait d'un point commun fondamental : « la réticence à représenter face aux jeunes l'aspect plaisant et érotique de la sexualité[1] ».

Il s'agirait de l'aboutissement d'une « réconciliation » entre médecins et moralistes entamée dans les années 1940, si l'on suit Alain Giami. Plus largement, le chercheur soutient que la morale ne disparaît jamais vraiment de l'éducation sexuelle, y compris dans les périodes les plus récentes, même si le ton peut changer (parfois celui de la froideur scientifique, parfois celui de l'optimisme des psychologues). L'argumentation morale explicite disparaît et le registre n'est plus celui du devoir transcendant, mais celui de la science et de l'équilibre, du respect d'une certaine nature – en l'occurrence celle du développement psycho-sexuel. Les psychanalystes, les psycho-pédagogues et les sexologues mobilisent cette notion, mais les derniers sont plus libéraux dans son usage. Alain Giami indique qu'au milieu des années 1970, on assiste à un renouveau de la sexologie française intimement lié à l'éducation sexuelle, ses trois grandes caractéristiques étant la mobilisation de connaissances médicales et scientifiques, en particulier issues de la psychologie du développement, la volonté de reporter l'activité sexuelle des adolescent·e·s, et une conception positive de l'activité sexuelle non reproductive (la masturbation n'est pas condamnée car elle permettrait justement de retarder l'entrée dans les relations sexuelles). Une « sexualité harmonieuse » ne serait en effet pas possible sans attendre la maturation nécessaire. Ces discours présentent le climat libertaire de Mai 68 et des médias comme une nouvelle forme de conformisme auquel les jeunes devraient résister. Dans leur prolongement, une littérature biomédicale sur la sexualité à destination des adolescent·e·s se développe, des actes tels qu'amener sa fille chez la ou le gynécologue se banalisent.

À noter également qu'à la différence de l'après-guerre, le cadre familialiste est passé au second plan[2]. L'approche est plus individuelle[3], en particulier à travers la notion de

[1] SAUERTEIG L. et R. DAVIDSON, « Shaping the Sexual Knowledge of the Young: Introduction », *op. cit.*, p. 8.

[2] On peut faire l'hypothèse que les luttes féministes ont participé à cette désincarcération de la sexualité hors des « affaires familiales » ; par exemple, à partir de la loi Neuwirth, la contraception semble devenir une affaire de femmes plutôt qu'une affaire de couples, avec toutes les ambivalences qui caractérisèrent cette appropriation, avec le danger de voir cette liberté émergente confisquée à d'autres fins (COENEN M.-T., « Regards féministes sur notre vie affective et sexuelle », *Santé Conjuguée*, 2007, Cahier Genre et Santé, nº 42, p. 39-51 ; BAJOS N. et M. FERRAND, « La contraception, levier réel ou symbolique de la domination masculine », *Sciences sociales et santé*, 2004, vol. 22, nº 3, p. 117-142.)

[3] L'historien Alain Corbin défend l'idée que la sexologie et la psychopathologie ont participé à une « individualisation » de la sexualité, aux dépens d'une pensée du couple. Il soutient ainsi que les Lumières sont un moment où le discours médical s'inquiète de l' « harmonie des plaisirs » entre la femme et l'homme (notamment car on croit que celui-ci a un impact sur la fécondation et sur l'enfant à naître) ; même la théologie morale va dans ce sens avec une célébration de l'union des âmes et des corps. Toutefois, affirme-t-il, avec le XIXe siècle, l'unité de la grille de lecture de la sexualité n'est plus le couple mais l'individu, ce qui fait le lit d'un

responsabilisation. Dans l'éducation sexuelle, mais également de façon générale, la sexualité responsable n'est plus comprise en termes de souci pour la collectivité, la nation ou la patrie, mais plutôt à travers les relations interpersonnelles[1].

Années 1980-1990 : la rupture sida

L'apparition du sida[2] va renforcer la légitimité du discours médical, sanitaire et scientifique tout en en faisant un enjeu d'*éducation* et non plus seulement d'*information.* Plusieurs chercheurs/euses, comme Michel Bozon, Virginie De Luca Barrusse et Aurore Le Mat, considèrent qu'en France, ce moment est un « choc décisif » qui fait sortir le discours médical de la simple instruction sexuelle sur la reproduction pour l'inscrire dans une optique de *prévention* globale. Il est un « détonateur » qui révèle les défaillances de l'action publique (des bilans sont faits, à partir de 1988, pour évaluer l'éducation sexuelle, avec pour conclusion que l'information « objective » sur la sexualité est nécessaire mais pas suffisante) et un « catalyseur », parce que la multiplication des actions de prévention suscite une dynamique de réflexion sur le sujet[3]. Le péril que représente le sida est tel que la légitimité de l'éducation sexuelle ne se pose plus – et les réticences vis-à-vis des convictions parentales semblent disparaître devant la gravité de cette maladie qui est une question « de vie ou de mort ». Il jette également dans l'ombre les problématiques de régulation des naissances, de contraception et de prévention de l'IVG. Le fait que l'engagement dans la sexualité des jeunes soit attendu et admis rend caduque la question des possibles effets « incitatifs » de l'éducation sexuelle et permet dorénavant de travailler à une responsabilisation et à l'intériorisation d'un contrôle[4]. Avec le sida, le discours moral ancien qui se fondait sur les concepts d'abstinence et de contrôle de soi aurait été remplacé ou plutôt « traduit » dans un discours scientifique tout aussi conservateur.

---

certain rigorisme moral : « Ce mariage ou plutôt cet entrelacs de la psychologie expérimentale, de la pathologie et de la science du sexe conduit à focaliser l'attention sur l'individu et à délaisser l'attitude conjointe des partenaires qui composent le couple. Ainsi s'impose un tragique individuel qui tend au réajustement et, d'une certaine manière, à l'accentuation des exigences morales. » (CORBIN A., *L'Harmonie des plaisirs : les manières de jouir du siècle des Lumières à l'avènement de la sexologie*, Paris, France, Éditions Perrin, 2010, p. 566.)

[1] BURGNARD S., « Produire, diffuser et contester les savoirs sur le sexe », *op. cit.*

[2] L'acte de « naissance » du sida en tant que maladie reconnue est une publication du 8 juin 1981, dans l'organe épidémiologique nord-américain des Centers for disease control and prevention d'Atlanta (CDC). En France, la Direction générale de la Santé adopta en 1982 le sigle SIDA, pour syndrome d'immunodéficience acquise ou syndrome d'immuno-dépression acquis.

[3] LE MAT A., « La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, entre santé et égalité », *op. cit.*, p. 19.

[4] POUTRAIN V., « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *op. cit.*

Les CESC (Comités d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté) sont créés en 1985[1] ; on trouve parmi leurs missions la prévention des comportements à risque, mais également la lutte contre l'exclusion, la prévention de la violence et la préparation à la vie citoyenne (ils sont redéfinis en 2006 par une circulaire mais ces dernières restent inchangées). Le rapprochement d'enjeux aussi divers, incarné par cette institution, est annonciateur de la circulaire de 1998 qui fera de certains phénomènes d'injustice sociale (comme les abus et l'exploitation sexuels) un objet de prévention, au même titre que les infections sexuellement transmissibles et les grossesses non désirées. C'est ce qui caractérise cette « approche globale de la sexualité » (par différence avec une approche strictement biologique) : une reformulation qui dépasse l'approche strictement sanitaire que pouvait laisser envisager le titre de la circulaire de 1998[2], « Éducation à la sexualité et prévention du sida ». La problématique de l'égalité est ainsi explicitement soulevée, à travers la volonté de développer le jugement critique des élèves à l'égard des « stéréotypes » et des représentations « sexistes[3] ». La sexualité humaine est ainsi appréhendée dans ses « dimensions psychologiques, affectives, socio-culturelles et morales ». Les sept « objectifs spécifiques » énoncés par le texte sont : l'une image positive de soi et de la sexualité ; l'intégration des différentes dimensions de la sexualité humaine ; l'analyse de la relation à l'autre ; la tolérance vis-à-vis de la variété des comportements sexuels ; le développement de l'esprit critique à l'égard des stéréotypes en matière de sexualité ; le développement d'attitudes de prévention et l'éducation à la responsabilité. Si l'approche n'est plus étroitement biologique ou médicale, il semble bien que l'éducation à la sexualité fasse partie de l'éducation à la santé ; comme le relève Aurore Le Mat, cette vision « globale » assigne à l'éducation à la sexualité « des objectifs aussi variés qu'ambitieux […] bien loin de la problématique sanitaire. […] Pourtant, l'éducation à la sexualité s'inscrit bien dans une démarche d'éducation à la santé[4] ». L'« entrée » santé publique, avec sa rhétorique propre, permettrait d'imposer l'éducation sexuelle « avec autorité et légitimité » mais elle tendrait également à réduire la sexualité à l'une de ses dimension[5].

[1] Il s'agit d'instances locales liées à des établissements publics d'enseignements.
[2] Notons que l'émergence de nouvelles préoccupations pour l'École à la fin des années 1990 n'est pas étrangère à sa publication ; Régis Révenin indique ainsi que c'est le moment de la « prévention des violences sexuelles (circulaire du 26 août 1997 ; loi du 6 mars 2000 renforçant le rôle de l'École dans la prévention et la détection des mauvais traitements à l'égard des enfants ; circulaire du 7 septembre 1999 sur le bizutage) » (REVENIN R., « Article "Éducation sexuelle" », D. LE BRETON et D. MARCELLI (dir.), *Dictionnaire de l'adolescence & de la jeunesse*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2010, p. 263.)
[3] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Circulaire n°98-234 du 19-11-1998. Éducation à la sexualité et prévention du sida*, 1998.
[4] LE MAT A., « La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, entre santé et égalité », *op. cit.*, p. 21.
[5] *Ibid.*, p. 23.

Les années 2000 : l'affirmation de la mission égalitaire ?

Les années 2000 sont le moment d'un rapprochement entre le ministère de la Santé et le ministère de l'Éducation nationale (un contrat-cadre est signé en 2003), partenariat stratégique portant sur la promotion de la santé à l'École. L'éducation sexuelle est l'un des domaines les plus importants, et c'est l'INPES qui prend en charge le dossier du côté du ministère de la Santé. Cette intégration manifeste la légitimité institutionnelle acquise par l'éducation sexuelle au tournant du millénaire (rappelons qu'elle devient une obligation légale et non plus seulement réglementaire en 2001[1]). Son ancrage solide dans les textes officiels n'empêche pas une certaine indétermination quant à ses orientations : « le périlleux équilibre entre promotion de la santé et promotion de l'égalité[2] » s'illustre dans l'ambivalence fondamentale qui caractérise la notion de « prévention » ainsi qu'à travers les changements récents dans les contenus des guides, en termes d'objectifs, de stratégies, et de partis pris scientifiques et politiques.

2. La prévention : une approche dépolitisante et désocialisante des inégalités

Peut-on faire de la lutte contre les inégalités une affaire de prévention ? Précisément parce qu'ils et elles affirment traiter la question de l'égalité, les acteurs/rices de l'éducation sexuelle française revendiquent depuis plusieurs années ne pas s'en tenir à de la prévention, celle-ci étant comprise comme relevant du domaine sanitaire[3]. Nous soutenons qu'une définition plus large de la prévention est nécessaire, pour montrer que celle-ci, bien qu'intimement liée à la santé dans les politiques publiques, ne s'y réduit pas[4]. Cela nous permet de préciser en quoi elle reste le cadre des autres objectifs de l'éducation sexuelle, en particulier celui de l'égalité.

La prévention, au sens large, peut être définie comme un « Ensemble de mesures destinées à éviter un événement qu'on peut prévoir et dont on pense qu'il entraînerait un

---

[1] Sur l'éducation sexuelle telle qu'elle se fait entre 1973 et 2001, et en particulier sa mise en œuvre irrégulière, voir le chapitre « Une éducation sexuelle facultative. Trente ans d'échecs » dans LELIEVRE C. et F. LEC, *Les Profs, l'école et la sexualité*, *op. cit.*, p. 143-154.

[2] LE MAT A., « La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, entre santé et égalité », *op. cit.*, p. 26.

[3] C'est ce que présupposent par exemple les auteur·e·s de PELEGE P. et C. PICOD, *Éduquer à la sexualité : un enjeu de société*, Paris, France, Dunod, 2006.

[4] Lydia Fenner parle d'une « diversification de la prévention » dans l'éducation à la sexualité actuelle, voire d'une « division », liée à l'élargissement de la notion de « risques » (FENNER L., « L'histoire de l'éducation à la sexualité en France depuis 1950. L'évolution du paradigme de la prévention », V. DE LUCA BARRUSSE et M. LE DEN (dir.), *Les Politiques de l'éducation à la sexualité en France : avancées et résistances*, Paris, France, L'Harmattan, 2016, p. 81-98.)

dommage pour l'individu ou la collectivité[1] ». Deux traits nous semblent nécessaires pour pouvoir qualifier une démarche de « préventive ». Premièrement, il faut que l'action soit déterminée à partir d'un mal ou d'un danger identifié. Secondement, l'ordre chronologique est central, ce que traduit l'étymologie qui renvoie au fait de devancer. L'efficacité de la prévention s'explique parce qu'on supprime le problème *avant* qu'il ne se produise. Notons que cette dernière idée, lorsque la prévention vise en particulier un public « jeune », est particulièrement séduisante. L'espoir d'une « réécriture » sociale, de l'élaboration d'une action qui, parce qu'elle serait doublement en avance (par son public et par rapport au mal visé), serait « en amont », est fort. Nous avons déjà abordé le problème de la confusion entre l'ordre chronologique et l'ordre génétique – c'est donc la première caractéristique que nous mettons ici au premier plan pour l'analyse. La focalisation sur un mal déterminé pour définir l'action est un trait qui permet de conserver une définition relativement large de la prévention (et de ne pas la cantonner au domaine sanitaire, par exemple). Faire de la prévention en matière de sexualité implique donc de partir des maux de la sexualité, qu'il s'agisse de maladies, de grossesses non désirées, de violences ou de représentations discriminantes. Elle est un discours qui existe en raison et en réponse à un risque ou à une menace pour et dans la sexualité. Cette approche – dont il ne s'agit pas de dire qu'elle est réductrice, mais qu'elle présente certaines spécificités – a donc une incidence sur la représentation de la sexualité. Il s'avère que cette représentation, qui associe, de manière plus ou moins étroite, la sexualité à un mal ou à un danger, mérite d'être ressaisie à partir d'un prisme féministe.

Une prévention différenciée et inégalitaire

La conception de la sexualité comme site dangereux n'a pas la même portée si elle est examinée depuis une perspective féministe. Rappelons que les militant·e·s de la première vague arguaient, aux côtés de certain·e·s hygiénistes et de certain·e·s catholiques, que l'éducation sexuelle avait pour vocation première de « protéger les femmes », qui étaient rendues particulièrement vulnérables par leur ignorance à l'endroit de la sexualité. Cette représentation des femmes comme toujours (potentielles) victimes d'une sexualité masculine débridée et agressive, à travers la transmission de maladies vénériennes, le sort réservé aux

[1] Cette définition est celle du Trésor de la Langue Française : *Dictionnaire Trésor de la Langue Française en ligne*, http://atilf.atilf.fr/tlf.htm, consulté le 14 septembre 2016.

prostituées ou encore les grossesses des jeunes filles abusées, est donc présente dès les débuts du mouvement féministe[1].

Plus largement, l'idée que dans un contexte de domination masculine, la sexualité hétérosexuelle n'a pas la même signification pour les hommes et pour les femmes a fondé un certain nombre de travaux sur l'asymétrie des pratiques et des représentations. L'analyse du consentement livrée par Carole Pateman en est un exemple[2]. La philosophe l'analyse au sein de la sexualité, mais aussi, plus largement, dans le cadre du contrat social ; cette continuité entre le consentement « privé » et le consentement « public » étant une façon de reconnaître que « le personnel est politique ». Les théories classiques du pacte social fondent la société et le gouvernement civil sur un accord qui engage la reconnaissance des individus constitués en peuple. Or cette reconnaissance, qui implique des individus libres et égaux, passe par une division entre le privé et le public qui exclut toute une partie de la population de la société civile, à savoir le groupe des femmes. La tradition contractualiste a donc dessiné, en creux, une nature féminine incompatible avec le consentement, qui rend les femmes « toujours consentantes ». Cela se manifeste notamment dans la sphère de la sexualité : la reconnaissance tardive du viol conjugal en témoigne, d'après Carole Pateman. Les rapports hétérosexuels ne sont pas pensés comme le moment d'une rencontre entre deux volontés, mais sont appréhendés à travers un langage asymétrique. On attend des hommes qu'ils insistent pour obtenir l'accès sexuel, tandis que les femmes devraient résister, puis céder. La résistance

[1] Traiter ce discours comme une construction ne revient évidemment pas à le juger illégitime. Pour exemple, dans les années 1980, la mise en avant de la dangerosité de la sexualité pour les femmes a permis à des féministes états-unien·ne·s telles que Catharine Mac Kinnon de faire reconnaître la spécificité sexiste de certaines violences, comme le harcèlement sexuel (il est considéré comme discrimination sexuelle par la Cour suprême des États-Unis en 1986). Les féministes qui émettent des réserves vis-à-vis de ce rapprochement entre sexualité et danger craignent qu'il devienne une assimilation systématique, conduisant à une « rhétorique anti-sexe » aliénante pour les femmes, nous y reviendrons (FINE M., « Sexuality, Schooling and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire », *Harvard Educational Review*, 1988, vol. 58, nº 1 ; FINE M. et S. MCCLELLAND, « Sexuality Education and Desire: Still Missing after All These Years », *Harvard Educational Review*, 2006, vol. 76, nº 3, p. 297‑338.). Ce débat est une fracture forte au sein du féminisme, et il a été thématisé aux États-Unis sous le nom de « *sex wars* » (VANCE C.S. et SCHOLAR AND THE FEMINIST CONFERENCE (dir.), *Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality*, Boston, États-Unis, Routledge & K. Paul, 1984.). Les disputes portent en particulier sur le statut de la pornographie, de la prostitution et du sado-masochisme, c'est-à-dire sur le fait de considérer ces pratiques comme oppressives de façon inhérente ou comme susceptibles d'être réinvesties de façon libératrice par les femmes ou les minorités sexuelles. Schématiquement, on considère que ces débats opposent les féministes « anti-pornographie » (ou « anti-sexe », pour reprendre une qualification d'abord utilisée par leurs adversaires mais qu'elles et ils se réapproprient aujourd'hui) et les « *sex positive feminists* ». En France, on peut retrouver des discussions et une opposition similaires, mais les débats sont plus marginaux et ne sont pas liés à des événements scientifiques ou politiques précis. La contradiction recoupe souvent l'opposition entre féministes matérialistes et *queer*, bien que les premier·e·s ne soient pas systématiquement « anti-sexe ».

[2] PATEMAN C., « Women and Consent », *Political Theory*, 1980, vol. 8, nº 2, p. 149-168 ; PATEMAN C., *Le Contrat sexuel*, *op. cit.*

féminine apparaît alors comme un *réquisit* pour qu'il y ait pression masculine, pression qui est un trait essentiel dans la définition de la masculinité. Or la notion même de consentement contient, selon Carole Pateman, ce double-standard sexuel, avec des attentes différenciées et hiérarchisées selon le genre. Elle est fondamentalement asymétrique. Ainsi, dans la relation sexuelle hétérosexuelle, la femme *consent à* la demande de l'homme – l'initiative est masculine.

Face à ce biais sexiste qui imprègne l'accord sexuel, la réponse de certain·e·s féministes a été d'insister sur le fait de pouvoir dire non. Pour celles-ci, « dire non au sexe [*saying no to sex*] a été compris comme l'une des principales façons de dire oui au pouvoir[1] ». Nous retrouvons ici une conception oppositionnelle de l'émancipation, avec un « bon pouvoir » qu'il s'agirait d'opposer au « mauvais pouvoir ». Pour quelques féministes, la sexualité n'est pas seulement l'un des lieux où se manifeste la domination masculine, mais elle en est la source même[2]. Bien que tou·te·s n'adhèrent pas à cette conception, tou·te·s considèrent qu'elle reste l'un des sites où se manifeste le plus clairement le patriarcat. Rien d'étonnant alors à ce que dans les slogans militants de lutte contre le viol, le « non » soit fortement mis en valeur, à travers par exemple le fameux « non c'est non » (ou « *no means no* »). Toutefois, et cela est particulièrement vrai pour la période récente, une partie de la pensée féministe a pris de la distance à l'égard cette conception de la sexualité, cherchant à « désessentialiser le statut *a priori* du sexe comme lieu de danger pour les femmes[3] ». L'un des arguments porte sur la posture automatiquement « défensive » que cette conception fait adopter aux femmes, qui les positionne systématiquement comme « victimes » (au moins potentielles).

Cette critique a une portée particulièrement forte lorsqu'il est question d'éducation sexuelle. Des travaux en analyse conversationnelle portant sur des séances d'enseignement des « *refusal skills* », qu'on pourrait traduire par « techniques de refus », ont par exemple montré que l'insistance sur la capacité à « dire non » charriait des présupposés problématiques d'un point de vue féministe. Anna Frith et Celia Kitzinger avancent ainsi

> [qu'] il ne devrait en réalité pas être nécessaire pour une femme de dire « non » pour qu'on comprenne qu'elle refuse d'avoir des rapports sexuels et cette insistance sur « dis simplement

[1] FRANKE K.M., « Theorizing yes: An essay on feminism, law and desire », *Columbia Law Review*, 2001, vol. 101, p. 197.

[2] Par exemple pour Catharine MacKinnon, qui affirme que la sexualité est au féminisme ce que le travail est au marxisme (MACKINNON C.A., « Feminism, Marxism, Method, and the State: Toward Feminist Jurisprudence », *Signs*, 1983, vol. 8, nº 4, p. 635-658 ; MACKINNON C.A., « Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory », *Signs*, 1982, vol. 7, nº 3, p. 515-544.)

[3] FRANKE K.M., « Theorizing yes: An essay on feminism, law and desire », *op. cit.*, p. 201.

> non » peut être contre-productive en tant qu'elle implique que les autres façons de refuser (qui n'incluent pas le mot « non ») ne sont pas valables[1].

Lorsqu'elles ne disent pas directement et frontalement « non » pour refuser des rapports sexuels, les femmes suivent en réalité des normes conversationnelles qui sont tout à fait admises dans les autres contextes sociaux (le refus est rarement exprimé directement et expressément). Par conséquent, « ce n'est pas la pertinence de leur communication qui doit être mise en question, mais bien plutôt les revendications d'incompréhension de leurs partenaires masculins[2] ».

Une série d'enquêtes portant sur l'éducation sexuelle au Royaume-Uni conduit également à remettre en question la pertinence, d'un point de vue féministe ou du moins égalitariste, d'une approche préventive. Les auteur·e·s de l'ouvrage *The Male in the Head : Young People, Heterosexuality and Power,* publié en 1998[3], soutiennent ainsi que paradoxalement, les éducations sexuelles qui se focalisent sur les dangers ont tendance à favoriser les conduites à risque, en particulier chez les jeunes femmes[4]. Une partie importante de ces éducations consiste en effet en un « discours protecteur » qui met l'accent sur les périls liés à la sexualité avec d'importants biais : c'est la sexualité elle-même (réduite à l'hétérosexualité) qui apparaît dangereuse, et, plus largement, les interactions avec les garçons et les hommes. Du fait des effets normatifs d'une description qui se veut fidèle et « réaliste », le message transmis aux filles consiste à affirmer « le pouvoir de la sexualité masculine et, dans son silence, la passivité ou la vulnérabilité de leur féminité[5] ». Autrement dit :

> Alors que les jeunes femmes entendaient beaucoup parler de leur capacité reproductive, elles ne mentionnaient presque aucune éducation, formelle ou informelle, à propos des plaisirs physiques de la sexualité ou du potentiel de leur propre désir. Nous en avons conclu que le langage et les silences à travers lesquels les jeunes femmes avaient appris la sexualité et les

---

[1] KITZINGER C. et H. FRITH, « Just Say No? The Use of Conversation Analysis in Developing a Feminist Perspective on Sexual Refusal », *Discourse & Society*, 1999, vol. 10, nº 3, p. 294.

[2] *Ibid.*, p. 309-310.

[3] HOLLAND J., C. RAMAZANOGLU, S. SHARPE, R. THOMSON, R. MEN and AIDS Project, et R. WOMEN and AIDS Project, *The Male in the Head: Young People, Heterosexuality and Power*, Londres, Royaume-Uni, Tufnell, 2004.

[4] Ann Blair et Daniel Monk avancent ainsi que les approches centrées sur l'information au sujet des risques tendent à porter une vision simpliste de l'activité sexuelle, qui s'avère bien plus complexe que ce que reconnaît la théorie du risque. Mettre l'accent sur les conséquences négatives de l'activité sexuelle, comme les « grossesses précoces » (qui sont souvent considérées comme une mauvaise chose) n'aboutira ainsi pas forcément au résultat souhaité, puisque cette lumière trop négative sur les phénomènes risque de ne pas rendre compte de l'expérience des élèves de façon adéquate (BLAIR A. et D. MONK, « Sex Education and the Law in England and Wales. The Importance of Legal Narratives. », L. SAUERTEIG et R. DAVIDSON (dir.), *Shaping Sexual Knowledge: a Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2009, p. 37-49.).

[5] HOLLAND J., C. RAMAZANOGLU, S. SHARPE, R. THOMSON, R. MEN and AIDS Project, et R. WOMEN and AIDS Project, *The Male in the Head*, *op. cit.*, p. 6.

> conduites sexuelles les désavantageaient lorsqu'il s'agissait de prendre le contrôle ou de prendre du plaisir dans les rencontres sexuelles[1].

Cette découverte d'une rhétorique de la féminité « en danger » [*unsafe*], omniprésente dans les éducations sexuelles, a conduit les auteur·e·s de l'enquête à faire un lien entre ces discours et la difficulté des jeunes femmes à participer activement et à prendre des initiatives lors de rapports sexuels, difficulté qui se traduirait notamment par des pratiques risquées. Confinées dans un rôle passif avec une marge de manœuvre réduite à la possibilité de refuser, les adolescentes ne pourraient faire l'expérience d'un réel contrôle de leur sexualité (par exemple, il serait difficile pour elles d'exiger le port du préservatif par leur partenaire masculin). Les jeunes femmes subissent par conséquent une injonction contradictoire : elles sont à la fois représentées comme sur-responsables et déresponsabilisées. En effet, elles sont considérées comme responsables « pour deux », sous prétexte qu'elles risquent davantage (elles sont plus victimes de violence, le coût d'une grossesse non désirée est plus élevé pour elles, et leur corps est plus vulnérable face aux IST lors des coïts…), ce qui fait d'elles les « gardiennes » [*gate keeper*] de la sécurité (IST[2] et contraception), ce rôle redoublant celui, socialement admis, de « gardienne de moralité » (car responsables du désir prétendument incontrôlable des hommes, tant dans son excitation que dans sa canalisation). En même temps, elles ne peuvent assumer cette responsabilité écrasante, puisque leur rôle est décrit comme « passif », qu'elles sont « désincarnées », et que peu de valeur est accordée à leur consentement – elles sont « les gardiennes obligées, mais passives, de la morale sexuelle[3] ».

Soulignons donc qu'en plus d'être politiquement problématique[4], cette sur-responsabilisation des filles par une certaine approche préventive s'avère contre-productive eu

---

[1] *Ibid.*

[2] Ce qui transparaît par exemple dans les usages du préservatif : THOME C., « D'un objet d'hommes à une responsabilité de femmes », *Sociétés contemporaines*, 2016, nº 104, p. 67-94.

[3] BOZON M., « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *op. cit.*, p. 103.

[4] L'idée que certaines initiatives éducatives peuvent avoir tendance à faire porter aux victimes de l'injustice sociale le lourd poids du changement avait déjà été abordée à travers les éducations féministes « masculinisantes » ou encore à travers les thèses de Paulo Freire, mais elle semble prendre une autre dimension lorsqu'il est question de prévention. Viviane Albenga, dans son enquête sur un dispositif de prévention mis en œuvre dans les collèges par l'Observatoire des violences envers les femmes de Seine-Saint-Denis (faite dans le cadre d'une analyse sociologique des politiques publiques qui construisent le problème des violences sexistes à l'école), le remarque également. Le dispositif « Jeunes contre le sexisme » consiste notamment en un théâtre-forum sur les relations entre les sexes, qui a pour visée une prise de conscience collective et notamment celle d'être une « classe de sexe » de la part des filles. Viviane Albenga souligne que cette approche peut faire peser la responsabilité de la prévention des violences sexistes sur les filles, bien que le but ne soit pas celui-ci ; mais, comme l'affirme Maëlle F., comédienne du théâtre-forum et enquêtée : « Il est aujourd'hui impossible pour un mec de 14 ans de faire le choix de pas être sexistes. […] Il faut que tu piges l'intérêt à pas l'être. Moi j'ai intérêt à être l'égale des mecs, de même que les filles de 14 elles ont intérêt ». (ALBENGA V. et V. MOZZICONACCI, « Ce que les pratiques éducatives font aux théories féministes. Autour de l'éducation à la sexualité et de la prévention

égard aux finalités même de la prévention, puisqu'elle serait à l'origine de conduites à risque – cette démarche serait donc également critiquable d'un point de vue technique.

Cherchant à appliquer les critiques féministes de la conception féministe essentiellement négative de la sexualité à la question de l'éducation sexuelle, Linda McClain en arrive à des conclusions similaires, mettant en garde contre certains curriculums cachés à l'œuvre dans l'éducation sexuelle. Elle en découvre trois :

> (1) les scénarios sexuels [*cultural scripts*] portant sur la sexualité féminine et masculine qui encouragent les filles à réprimer leurs désirs sexuels et qui enseignent aux garçons que l'irresponsabilité, l'agression et le sentiment « d'avoir droit » [*entitlement*] masculins sont naturels et inévitables ; (2) la persistance du double-standard sexuel ; et (3) les approches de la sexualité qui confondent le « sexe » avec la relation sexuelle, renforçant ainsi l'association du désir avec le danger et faisant obstacle au développement d'une conception de la sexualité plus large, qui serait en accord avec le développement d'une agentivité sexuelle responsable[1].

Ces mises en garde portent ainsi également sur le potentiel hétérosexiste des approches préventives, qui réduisent la sexualité à la sexualité hétérosexuelle (et la sexualité hétérosexuelle à une certaine gamme de pratiques, au premier rang desquelles le coït), ce qui est renforcé lorsque la prévention est couplée à une focalisation sur les mécanismes biologiques de reproduction[2]. À la question de savoir si la prévention est « encore une responsabilité féminine[3] », la sociologue Kathleen Boucher, qui a pour terrain l'éducation sexuelle au Québec, répond par l'affirmative. Cette prise en charge différenciée selon le sexe est elle-même le résultat de mécanismes sociaux qui opèrent d'autant plus efficacement qu'ils ne sont pas pris en compte comme tels par les éducateurs/rices. Une forme de dé-socialisation des rapports sociaux de sexe conduit en effet à essentialiser les rôles sexués et sexuels.

Une « sanitarisation » des questions politiques et sociales

Nous avons noté qu'à partir de la création des CESC et de la circulaire de 1998, les questions de justice sociale semblent s'intégrer aux visées de l'éducation sexuelle d'une façon bien particulière – il s'agirait de faire de la prévention des violences sexistes, au même titre

---

des violences sexistes », Séminaire Genre et Politique du laboratoire Triangle, ENS de Lyon, France, 2014.) À noter toutefois que ce dispositif de théâtre-forum est politisé et revendique lutter contre la domination et le différencialisme, contrairement aux initiatives préventives récentes dans l'éducation sexuelle scolaire – pour une comparaison, voir GELLY M., « Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? », *op. cit.*

[1] MCCLAIN L., « Some ABCs on Feminist Sex Education », *Columbia Journal of Gender and Law*, 2006, vol. 15, p. 68-69.

[2] LENSKYJ H., « Beyond Plumbing and Prevention: Feminist Approaches to Sex Education », *Gender and Education*, 1990, vol. 2, n° 2, p. 217-230.

[3] BOUCHER K., « Faites la prévention, mais pas l'amour ! Des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle », *Recherches féministes*, 2003, vol. 16, n° 1, p. 143.

qu'on fait de la prévention des IST. Bien que, comme le relèvent Aurore Le Mat ou Maud Gelly dans leurs entretiens, les acteurs/rices de l'éducation sexuelle française affirment que toutes les questions traitées ne relèvent pas de la santé publique, il n'en reste pas moins qu'une « codification des problèmes sociaux relatifs à la sexualité dans le langage sanitaire[1] » est à l'œuvre. Cela s'explique par l'histoire de l'éducation sexuelle dont on a vu qu'elle gagnait en légitimité à chaque crise sanitaire, mais également par les institutions impliquées (partenariat avec le ministère de la Santé et INPES, notamment) et plus fondamentalement par certains cadrages qui rendent l'éducation sexuelle plus légitime aux yeux des décideurs/euses comme des publics.

Un cas particulièrement représentatif de cette logique est analysé par Aurore Le Mat : celui de la rhétorique de la santé publique appliquée à la « lutte contre l'homophobie ». La chercheuse note que cette dernière est un sujet hautement controversé, de nombreuses associations catholiques jugeant certaines initiatives allant dans ce sens comme de l' « incitation à l'homosexualité[2] ». Ainsi, dans un tel contexte,

> L'homosexualité, abordée et présentée comme une sexualité parmi les autres, a peu de chance de faire l'objet d'un programme d'action national. En revanche, l'homophobie comme problème de santé publique (atteinte à l'estime de soi, risque suicidaire) vient légitimer la lutte contre l'homophobie dans les séances en éducation à la sexualité[3].

L'approche en termes de « promotion de l'égalité » étant plus susceptible d'être contestée et débattue car reconnue comme un enjeu politique, « la requalification d'un problème social (l'homophobie) en un problème […] sanitaire (le risque suicidaire[4] chez les jeunes homosexuel·le·s provoqué par l'homophobie[5] » permet d'extraire la problématique du débat. Aurore Le Mat avance que cet exemple soutient l'hypothèse de Didier Fassin selon laquelle la force de la « biolégitimité » (reconnaissance politique du corps, de sa souffrance et de son intégrité) est telle que la santé est une entrée de plus en plus fréquente dans l'action publique[6]. Pour bon nombre de champs d'action publique qui ne révèlent pas *a priori* du

[1] LE MAT A., « La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, entre santé et égalité », *op. cit.*, p. 36.
[2] C'est notamment ce qui s'est produit lors de la polémique autour du film d'animation *Le baiser de la lune* contant une histoire d'amour entre Léon et Félix, deux poissons. L'œuvre était destinée aux élèves de cours moyen du primaire mais le projet fut abandonné par Luc Chatel, face à l'indignation d'une partie de la classe politique, de la pressse et du public.
[3] LE MAT A., « La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, entre santé et égalité », *op. cit.*, p. 38.
[4] Aurore Le Mat indique également une campagne d'information contre le mal-être des jeunes homosexuel·le·s dans le cadre du Plan santé jeune 2008, signe que la « sursuicidalité » des jeunes LGBT est devenue une préoccupation de santé publique.
[5] LE MAT A., « La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, entre santé et égalité », *op. cit.*, p. 38.
[6] Ce constat est également valable pour les actions humanitaires, comme le souligne Miriam Ticktin quand elle analyse l'idée d' « universalité de la souffrance » : « cela signifie que la souffrance peut être reconnue où qu'elle

domaine sanitaire, « la santé est apparue comme le mode d'approche le plus légitime, ou tout du moins le plus politiquement acceptable. Là où les manifestations de la violence et de l'inégalité menacent la paix sociale, la santé offre un terrain consensuel[1] ». La codification d'enjeux sociaux tels que la précarité ou l'exclusion en enjeux sanitaires vient brouiller la frontière entre le sanitaire et le social et conduit à la pathologisation[2] essentialisante de certaines populations ciblées (Aurore Le Mat donne comme exemples les « jeunes en difficulté » et les « jeunes issus de l'immigration[3]). La mise en garde formulée par Valerie Walkerdine au sujet des pédagogies progressistes semble viser un phénomène similaire (nous soulignons) :

> Bien que certain·e·s aient suggéré que le progressisme libère les enfants des classes ouvrières de l'autoritarisme pur, je voudrais suggérer précisément le contraire. Le progressisme rend invisible l'impuissance, qui est le produit de l'oppression. Au sein du discours naturalisé elle est rendue « contre nature », « anormale », « pathologique », – *un état à corriger, parce qu'il menace la santé psychique du corps social*. Il est par conséquent très important de *réaffirmer le caractère central de l'oppression* et ses transformations dans une pathologie *en termes d'analyse politique* dans l'ordre social présent[4].

Aveugle aux rapports de pouvoir qui modèlent l'ordre social, l'approche sanitaire, qui traite les effets et non les causes, les traite d'une façon essentialisante. C'est ce que soutient également Michel Bozon, qui critique la thèse de Maud Gelly selon laquelle une « démédicalisation » ou un rejet du « sanitaire » de la part des intervenant·e·s en éducation sexuelle conduirait à ignorer les inégalités[5]. Tout d'abord, avance-t-il, les différences sociales sont peu marquées sur l'utilisation des contraceptifs, exemple pris par Maud Gelly. Ensuite, considérer qu'un problème peut avoir des conséquences sur la santé n'en fait pas automatiquement une question essentiellement sanitaire – c'est le cas notamment des

---

soit, qu'elle peut être mesurée et comprise, et – c'est un point crucial – que la réponse qu'on lui apporte a un mandat moral. En pratique, […] la souffrance est reconnue et prise en charge par le biais de l'observation du corps biologique, et elle est appréhendée à travers des techniques et des logiques médicales et scientifiques, qui sont considérées comme universelles et objectives. » (TICKTIN M.I., *Casualties of Care: Immigration and the Politics of Humanitarianism in France*, Berkeley, États-Unis, University of California Press, 2011, p. 3.)

[1] Didier Fassin cité dans LE MAT A., « La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, entre santé et égalité », *op. cit.*, p. 39-40.

[2] Elsa Roland affirme que se constitue au début du XXe siècle un « nouveau champ d'intervention sur l'enfance entre le pénal, le médical et le social » qui résulte de la convergence entre pratiques pédagogiques puérocentrées, mouvement de défense sociale et nouvelle science biologique de l'enfant (ROLAND E., « Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation », *Tracés*, 2013, vol. 25, n° 2, p. 37.)

[3] Pour une analyse de l'éducation sexuelle comme enjeu de distinction sociale et raciale, voir LE MAT A., « Article "Éducation sexuelle" », *op. cit.*

[4] WALKERDINE V., « Progressive Pedagogy and Political Struggle », *op. cit.*, p. 21.

[5] BOZON M., « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *op. cit.*

violences sexuelles. Toute approche préventive et sanitaire des inégalités, parce qu'elle occulte la domination, tend en réalité à les solidifier, voire à les naturaliser.

L'écart remarquable qui existe entre les textes officiels sur l'éducation sexuelle publiés dans les années 2000 illustre bien le phénomène de « naturalisation[1] » qui caractérise l'éducation sexuelle française contemporaine. Annie Ferrand, psychologue féministe, propose une analyse des textes[2] publiés en 2000 et en 2004 par le ministère de l'Éducation nationale pour orienter la pratique des intervenant·e·s. Le guide de 2000 est rédigé par des sociologues (parmi les contributrices/eurs : Marie Duru-Bellat, Nicole Mosconi et Claude Zaidman) et propose une analyse féministe de situations inégalitaires entre hommes et femmes, de la division sociosexuée du travail scolaire jusqu'aux manifestations sexistes comme les violences. Les pistes de travail de ce document sont issues de la convention interministérielle pour « La promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif » du 25 février 2000, abordant des thèmes tels que la division du travail pendant les cours, les représentations stéréotypées des enseignant·e·s, le double standard de jugement sur les résulats scolaires… Les deux guides de 2004, le « guide d'intervention » et le « guide du formateur » (actualisés en 2008), sont en revanche rédigés par des psychanalystes, des psychologues, un psychiatre-sexologue et des médecins (généralistes ou spécialistes en santé publique)[3]. Ils se réfèrent massivement à la biologie de la

[1] Bien que l'ouvrage *Éduquer à la sexualité : un enjeu de société* ne fasse pas partie des « documents officiels », ses auteur·e·s sont des acteurs/rices important·e·s de l'éducation sexuelle française : Chantal Picod occupe une place centrale dans l'élaboration des programmes ministériels, et Patrick Pelège est l'un des contributeurs/rices des guides analysés ici. Maud Gelly relève que cet ouvrage « naturalise l'effet des socialisations genrées, en enracinant dans la biologie des comportements sociaux différenciés entre filles et garçons », citant comme exemple le passage suivant : « "le fait que les filles aient accès à l'intériorité du cycle menstruel semble favoriser l'intériorisation des règles, alors que beaucoup des garçons vont chercher à l'extérieur (dans des conduites illicites ou délinquantes notamment, dans les dé-lits, dans des comportements "à risques") ce qui n'est pas présent à l'intérieur de leur corps" » (GELLY M., « Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? », *op. cit.*, p. 84-85.)

[2] Annie Ferrand les caractérise comme des « guides » – nous reprenons ici ses termes, mais pour certains textes, il s'agit davantage de documents internes à l'administration. Je remercie Odile Fillod d'avoir attiré mon attention sur ce point.

[3] Pour donner la répartition exacte, sur les vingt-six personnes qui ont participé à l'élaboration du « guide d'intervention », on trouve : six professeur·e·s, dont deux inspecteurs/rices, dont quatre en sciences de la vie et de la terre, une en sciences médico-sociales, et une en vie sociale et professionnelle ; un personnel de l'éducation nationale non enseignant (CPE) ; douze professionnels de santé, six médecins et six infirmières ; une chargée de mission à l'INPES, une personne de la direction générale de la santé au Ministère de la Santé et des Solidarités, quatre personnes de la direction de l'enseignement scolaire (responsables, conseillère technique ou statut non précisé), une statisticienne. Pour le « guide du formateur », on trouve : six professeur·e·s (en mathématiques, en français, en philosophie, en vie sociale et professionnelle et deux en sciences de la vie et de la Terre ainsi que deux inspecteurs généraux de sciences de la vie et de la Terre) ; cinq « psy » (deux psychanalystes ? deux psychologues et un psychiatre) ; trois médecins et trois infirmières scolaires ; trois membres non enseignant·e·s de l'Education nationale — assistante sociale, conseiller principal d'éducation (CPE) et documentaliste ; un représentant de l'École des parents ; un chargé d'étude de l'INPES ; un journaliste ; un sociologue (qualité non

reproduction et à la psychanalyse et développent, d'après Annie Ferrand, un discours différencialiste et naturaliste. Les différences entre la sexualité féminine, « affective » et la sexualité masculine « mécanique » sont appréhendées comme des donnés, et non comme le produit de rapports sociaux, ce qui conduit la chercheuse à affirmer que « loin d'enseigner aux filles comment refuser cette sexualité patriarcale, [l'un des deux guides] en construit l'explication psychologique[1] ». Cette orientation est à comprendre dans le sillage de la circulaire de 2003 qui signalait, parmi ces objectifs, « se situer dans la différence des sexes et des générations ». Annie Ferrand rattache cette différence d'orientation entre 2000 et 2004 à la rupture qu'a pu représenter la loi de 2001 vis-à-vis de la convention interministérielle de 2000 sur l'égalité des filles et des garçons dans le système éducatif : « Un bref historique des textes officiels semble indiquer que le programme d'éducation à la sexualité, qui relevait d'une politique d'égalité des sexes en 2000, s'inscrit dès 2001 davantage dans la politique de santé publique[2] ».

Entre le guide et la circulaire de 2000, d'une part, et la circulaire de 2003 et les guides de 2004/2008, d'autre part, les programmes auraient bien changé de visée, passant « de l'égalité à la "libération sexuelle" ». L'omniprésence d'une certaine psychanalyse, que ce soit dans le vocabulaire utilisé ou dans la formation intellectuelle des auteur·e·s laisse peu de place au discours sociologique, et construit l'idée d'un inconscient présocial qui ne pourrait être changé, avec une forte tonalité différencialiste. La puberté est présentée comme le moment où chacun·e doit prendre une nouvelle place, dans un ordre social qui semble neutre, voire juste et bon, qui est marqué par la complémentarité et l'incommensurabilité entre les sexes, comme « deux planètes », pour reprendre la citation de François Mauriac que le guide du formateur livre dans son introduction[3] , les hommes venant probablement de Mars et les femmes de Vénus. Le progressisme au service duquel est mise la psychanalyse se traduit par une invitation à se libérer, mais, soutient Annie Ferrand, il est davantage question de libérer la sexualité des femmes que de les libérer de l'oppression. La lutte contre les préjugés et

---

revendiquée dans le guide). Sur cette dernière répartition, Michel Bozon identifie trois groupes : acteurs/rices de santé (7), psychologues (5) et présence institutionnelle et enseignante (10). Il ajoute que pour le document « Repères pour l'éducation à la sexualité et à la vie » de 2000 il y avait huit médecins sur vingt-six intervenant·e·s. Il souligne également qu'on ne trouve qu'un seul représentant des sciences sociales et aucun·e du mouvement féministe (du MFPF par exemple) : BOZON M., « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *op. cit.*

[1] FERRAND A., « L'Éducation nationale française: de l'égalité à la "libération sexuelle" », *Nouvelles Questions Féministes*, 2010, vol. 29, nº 3, p. 72.

[2] *Ibid.*, p. 62.

[3] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée : Guide du formateur*, CNDP, Futuroscope, France, ÉduSCOL [dgesco], 2008, p. 7.

l'ignorance à travers la valorisation des savoirs « reconnus » et « objectifs » comme la biologie et la psychanalyse a remplacé la critique des faits sociaux. À noter ainsi que le vocabulaire utilisé lorsqu'il est question de domination ou de violence, est beaucoup plus euphémisé[1], de l'ordre de l'*interpersonnel* : il est davantage question de « personnes », de « jeunes », que de femmes et d'hommes. Le caractère « privé » et « intime » de la sexualité est rappelé à plusieurs reprises, avec l'idée que l'éducation sexuelle doit le respecter. Annie Ferrand conclut que les guides portent en réalité un « projet d'égalité patriarcale », qui assimilent l'égalité à

> la liberté pour chacun·e d'exprimer « sa » vérité « profonde » dans le respect des « différences », et la sexualité est placée au cœur de cette révélation de « soi ». Les tendances sexuelles inconscientes délimitent donc l'égalité possible, peu importe leur similitude avec les violences sociales[2].

Une autre illustration de la « naturalisation » à l'œuvre dans les guides en question réside selon nous dans la définition de la « culture » et le traitement qui lui est réservé. Michel Bozon note que le texte écrit par le seul « sociologue[3] » ayant contribué au guide du formateur

> ne fait pas apparaître une sensibilité très sociologique : il effectue une typologie culturaliste des familles, qui oppose les familles traditionnelles (nombreuses, inégalitaires et d'origine étrangère), des familles nucléaires (égalitaires), des familles monoparentales (problématiques en milieu populaire), des familles recomposées (qui introduisent de la confusion symbolique) auxquelles correspondraient des différences en matières de normes et de valeurs[4].

Nous voudrions analyser rapidement le passage du guide d'intervention[5] consacré aux diversités culturelles et à leur « prise en compte », dont on peut déjà préciser qu'il a été écrit par une enseignante en sciences de la vie et de la Terre et par une médecin spécialiste en

---

[1] Lorsqu'il n'est pas imprécis. Ainsi, la fiche 5 du guide d'intervention porte sur « Identité sexuelle, rôles et stéréotypes de rôles » et définit l' « identité sexuelle » comme « le fait de se sentir homme ou femme et d'être reconnu socialement comme tel », les « rôles sexuels » comme « la traduction en acte de l'identité sexuelle », les « stéréotypes de rôles sexuels » comme « une caricature des rôles sexuels » et l'orientation sexuelle comme « le choix de "l'objet de désir" tout ce qui porte vers l'un ou l'autre sexe ». L'un des problèmes posés par ces vocables est la confusion entre « sexué » et « sexuel », qui sape la distinction pourtant fondamentale entre sexe, identité de genre et sexualité. L'illustration la plus claire de cette confusion est l'utilisation de l'expression « rôles sexuels », qui, *stricto sensu*, ne renvoie pas à l'expression de genre… Ces choix inexacts viennent renforcer les représentations communes, l'idée qu'un homme effeminé sera forcément homosexuel, par exemple (pour une critique détaillée de ces expressions, voir DEVIEILHE E., « Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède », *op. cit.*, p. 224.). Pour un travail similaire fait à partir des termes utilisés dans les manuels de sciences de la vie et de la Terre, voir le blog d'Odile Fillod (allodoxia.blog.lemonde.fr) ainsi que FILLOD O., « L'invention de la "théorie du genre": le mariage blanc du Vatican et de la science », *op. cit.*

[2] FERRAND A., « L'Éducation nationale française: de l'égalité à la "libération sexuelle" », *op. cit.*, p. 72.

[3] Qui ne se présente pas comme tel.

[4] BOZON M., « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *op. cit.*, p. 100.

[5] Un texte similaire est publié dans le guide du formateur, intitulé « L'éducation à la sexualité et les diversités culturelles ».

Santé publique et en médecine sociale. L'extrait revient sur le fait que les intervenant·e·s affirment se sentir démuni·e·s devant les différences culturelles et religieuses, et qu'ils et elles demandent fréquemment à être formé·e·s sur les liens entre sexualité et culture. Face à cette requête, le guide affirme qu'il n'existe que deux stratégies possibles (nous soulignons) : « *tout connaître* des différentes cultures et religions » ou « comprendre ce qui est en jeu dans cette rencontre entre deux cultures[1] ». Il présente la première « stratégie » à travers la question rhétorique « Tout connaître : une assurance tous risques ? » et y répond en ces termes(nous soulignons) :

> Vouloir *tout* connaître, c'est l'*illusion* de se rassurer, soit en pensant pouvoir répondre à tout, soit en pensant pouvoir corriger éventuellement les croyances erronées. Le fait de dénoncer auprès d'un jeune qu'une pratique n'est pas inscrite dans les écrits religieux peut-il être suffisant à ses yeux pour qu'il la remette en question ? N'est-il pas en outre *présomptueux* d'espérer tout savoir (et suffisamment bien savoir) des différentes religions et cultures[2] ?

Plusieurs commentaires semblent ici nécessaires. Une demande, peut-être légitime, de formation professionnelle livrant des savoirs sur la place de la sexualité dans les religions et les cultures – qui traduit peut-être elle-même une critique sur la formation actuelle, jugée lacunaire – est réduite à un besoin psychologique de rassérènement, en assimilant une exigence de savoirs[3] à la volonté « présomptueuse », peu réaliste, de « tout » connaître. L'hyperbolisation participe de la décrédibilisation de la demande. De plus, il est remarquable qu'un discours similaire ne soit pas tenu au sujet de la biologie de la reproduction – ces savoirs-là semblent avoir toute leur place dans le programme d'éducation à la sexualité[4] (bien qu'il soit affirmé par ailleurs que toutes les disciplines aient quelque chose à lui apporter). L'ancrage disciplinaire et professionnel des deux rédacteurs/rices n'est certainement pas étranger à cet ordre de priorité. Nous pouvons faire l'hypothèse que si les orientations disciplinaires et scientifiques des contributeurs/rices reflètent celles des formateurs/rices, alors cette hiérarchisation, doit se retrouver dans les formations, selon ce que ces dernier·e·s veulent

[1] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée : Guide d'intervention pour les collèges et les lycées*, CNDP, Futuroscope, France, ÉduSCOL [dgesco], 2008, p. 11-12.
[2] *Ibid.*, p. 12.
[3] Pour une critique éclairante du recul des savoirs en éducation sexuelle au profit d'une approche psychologisante avec des effets inégalitaires en termes de genre, voir FILLOD O., « Des connaissances biologiques au service de l'égalité dans et par l'éducation sexuelle », Le Café de l'Institut Émilie du Châtelet, IEC, Paris, France, 2016.
[4] Voir par exemple l'analyse critique proposée par Christine Détrez de l' « évidence » d'une certaine approche biologique dans les encyclopédies sur le corps pour enfants : DETREZ C., « L'évidence du naturel et le naturel de l'évidence », *Mon corps a-t-il un sexe ? Sur le genre, dialogues entre biologies et sciences sociales*, Paris, France, La Découverte, 2015, p. 247-257.

ou peuvent transmettre[1]. Enfin, la façon même d'appréhender les savoirs est tout à fait discutable, tant d'un point de vue stratégique qu'épistémologique. La mobilisation des connaissances est d'emblée envisagée de façon « défensive », comme « correction ». Elles viennent vérifier ou falsifier, confirmer ou infirmer – le texte religieux tient ici le rôle assigné à l'expérience dans les sciences expérimentales[2], soutenant une perspective presque instrumentale. Il ne s'agit pas de prendre le texte comme objet afin de réfléchir sur le sens d'une pratique, de rappeler qu'il est par nature sujet à interprétations et donc que c'est moins la vérification de sa lettre qui importe que les usages herméneutiques qui en sont fait. Nous pouvons ainsi déceler une « naturalisation » qui est également épistémologique : l'appréhension de la « culture » étant profondémment informée par les cadres et les méthodes des sciences expérimentales, lorsqu'elle n'est pas tout bonnement évacuée au profit des « savoirs naturels ».

En tant qu'elle est une sous-évaluation de la part du social sur les pratiques, la naturalisation dans ces guides[3] se traduit, comme nous avons déjà pu le relever à travers les analyses d'Annie Ferrand, en une *psychologisation*[4] et une *individualisation*. Ces conclusions

[1] On pourrait lire cette « neutralité » ou cette « extériorité » à l'égard des connaissances culturelles et religieuses à la lumière de la distinction proposée par Régis Debray entre « laïcité d'incompétence » et « laïcité d'intelligence », la seconde présupposant qu'« il est de notre devoir de comprendre » (DEBRAY R., *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale*, Paris, France, Ministère de l'Éducation nationale, 2002, p. 22.)

[2] Toujours au sujet de la laïcité, nous pouvons reprendre ici l'analyse livrée par Jean-Pierre Carlet sur la « factualité » et le « positivisme immédiat » qui peut caractériser une certaine approche des religions et de leurs textes : « C'est au nom de la notion de "fait" que, paradoxalement, la perspective d'un enseignement du fait religieux a pu faire problème aux professeurs chargés de cette mission : si un fait est ce qui peut être attesté empiriquement alors l'on peut contester que soit digne d'être enseignée une croyance par définition surnaturelle. Que Jésus fût Christ ou que le Coran fût écrit directement par Dieu, voilà des propositions qui contredisent la notion laïque de vérité en ce qu'elles ne sont pas constatables par tous. Pareille réticence a ceci de positif qu'elle impose une démarcation entre la lettre d'un récit à visée morale et la réalité effective – Abraham est né en 1800 av. JC en Irak seulement pour la croyance, Adam n'a mangé le fruit défendu que selon un discours édifiant, l'on ne peut établir aucun plan du temple de Salomon parce qu'il n'existe que dans le texte biblique, etc. Toutefois, cette factualité, expression d'un positivisme immédiat, a ceci de fâcheux qu'elle risque de restreindre considérablement, et peu rationnellement, les notions de réalité et de vérité à ce qui apparaît. D'ailleurs, cette conception inspire malheureusement le discours spontané des étudiants en sciences qui prétendent établir la véracité et la légitimité de leur enseignement à venir en arguant qu'il est « basé sur des faits » ! […] La réalité humaine doit-elle se réduire à de simples événements physiquement observables ? N'est-elle pas riche des représentations qui font agir les gens ? » (CARLET J.-P., « Enseigner le fait religieux dans l'école laïque ? », Journée « La musique et le sacré », ESPE de Grenoble, France, 2013.)

[3] Pour une analyse féministe de l'appréhension de la sexualité comme phénomène biologique plutôt que comme phénomène social dans l'éducation sexuelle, voir JACKSON S., *Childhood and Sexuality*, *op. cit.*, p. 133.

[4] Marie-Hélène/Sam Bourcier avance que la psychologisation est l'un des aspects de victimisation sur laquelle se fondent même certaines approches féministes : « Dans la lutte contre les violences faites aux femmes […] l'identification en tant que victime est devenue la condition sine qua non, de même que l'intervention de l'État, des pouvoirs publics, de la société civile et juridique. Cette condition de victime implique une intense "psychologisation" qui sert à la fois d'analyse et de remède. » (BOURCIER M.-H. et A. MOLINER, *Le féminisme*, *op. cit.*, p. 109-110.)

sont cohérentes avec les constats du rapport de l'INJEP[1] rendu en 2015, intitulé « Entrée dans la sexualité des adolescent·e·s : la question du consentement. Enquête en milieu scolaire auprès des jeunes et des intervenant·e·s en éducation à la sexualité ». À partir des pratiques des formateurs/rices, les auteur·e·s du rapport affirment que la « psychologisation du sexuel » est « une porte ouverte à la naturalisation des comportements[2] ». Le rapport relève que lorsque les formateurs/rices puisent leurs connaissances dans des discours « psy » (ce que font la plupart d'entre eux/elles), elles et ils semblent moins distancié·e·s à l'égard des normes de genre. Dominique Memmi repère un phénomène similaire dans les campagnes de prévention sur l'alcool, le tabac, l'alimentation ou encore la vitesse au volant : autrement dit, « plus on se rapproche de l'usager, plus l'identité sociale s'euphémise[3] ». L'individualisation passe, nous l'avons vu, par un discours de la « découverte de soi » qui l'emporte sur celui portant sur la socialisation différenciée et inégalitaire. Mais elle se traduit également dans les termes de l'intervention et de la prescription.

La responsabilisation individuelle, levier de l'action préventive

Le discours de la différence, qui renvoie plus ou moins explicitement les caractéristiques sexuelles « masculines » et « féminines » à des essences, a un impact sur le traitement des manifestations de la domination dans les guides d'éducation sexuelle les plus récents. Si certaines formes « douces » de celle-ci, comme la construction genrée de l'amour avec ses attentes différenciées[4] sont admises et même valorisées, d'autres, telles que les violences, sont abordées comme des problèmes, mais dans une rhétorique moralisatrice et psychologisante :

> À présenter les garçons comme demandeurs de sexe et violents, notamment dans la jeunesse issue de l'immigration, et les filles comme sexuellement réservées et romantiques, on valide une division figée des rôles de sexe et on stigmatise certains groupes sociaux et ethniques […] : les filles sont ainsi jugées, de la manière la plus traditionnelle, sur leur morale sexuelle apparente et les garçons sur leur style social. […] Cette psychologisation des inégalités, qui fige hommes et femmes dans l'altérité, ne permet pas de poser avec fermeté l'exigence d'égalité et de respect dans les relations, quelle que soit la nature de la relation ; elle renforce les stéréotypes de sexe,

---

[1] ANSELLEM-MAINGUY Y., C. CHEYNEL, et A. FOUET, *Entrée dans la sexualité des adolescent·e·s : la question du consentement. Enquête auprès des jeunes et des intervenant·e·s en éducation à la sexualité*, Paris, France, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire / Observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse, 2015.
[2] *Ibid.*, p. 35.
[3] Citée par Maud Gelly dans GELLY M., « Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? », *op. cit.*, p. 84.
[4] JASMIN É., « Existe-t-il une place pour l'amour dans l'éducation sexuelle ? », *Informations sociales*, 2007, n° 144, n° 8, p. 56-63.

de classe et de « race » ; elle dépolitise la lutte contre le sexisme et l'homophobie[1].

Michel Bozon ajoute que cette dépolitisation se double d'une « dramatisation » qui reflète la panique morale adulte au sujet de la sexualité des adolescent·e·s, faisant de la jeunesse un « groupe en danger moral et sanitaire ». La persistance de la dimension morale au sein du discours sanitaire, dans la collusion identifiée par Alain Giami depuis les années 1940, est cristallisée par la notion ambiguë de « responsabilité », omniprésente dans les programmes. L'idée que la fin des conduites à risques et des violences est soluble dans la responsabilité individuelle semble être un présupposé fondamental de cette éducation sexuelle, qui prétend pouvoir la développer comme une *compétence* personnelle. Cet optimisme peut être compris comme une « illusion nécessaire » aux intervenant·e·s, pour qui il serait difficile de se résoudre à l'idée qu'il est improbable « que l'éducation à la sexualité ait le pouvoir d'agir sur les facteurs, largement structurels, qui produisent des inégalités sociales[2] ». Toutefois, il peut conduire, par la minimisation de l'impact du contexte socio-économique sur les comportements, à justifier un retrait de l'État là où il devrait garantir certaines conditions matérielles et sociales[3].

Comme nous le verrons en particulier à travers ses méthodes pédagogiques, l'éducation sexuelle française prétend transmettre non pas des connaissances, mais des *compétences*. La notion de compétence, utilisée dans les disciplines faisant l'objet d'un programme pour définir les contenus, les objectifs et les évaluations, n'est pas propre à l'éducation sexuelle ou même aux « éducations à ». Elle est devenue centrale au sein des discours officiels de l'Éducation nationale au début des années 2000, notamment depuis la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, qui met en place le socle commun de connaissances et de compétences[4]. Pour l'éducation sexuelle, ce sont plus spécifiquement des « compétences psychosociales » qui sont visées. Aurore Le Mat rappelle que la notion de « compétence psychosociale » a été élaborée en 1993 par la division de la santé mentale et de la prévention des toxicomanies de l'OMS et indique qu'elles sont au nombre de dix[5] :

[1] BOZON M., « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *op. cit.*, p. 103.
[2] *Ibid.*, p. 102.
[3] Sur la tendance conservatrice et réactionnaire qui peut fonder de telles perspectives éducatives, voire les critiques de la *character education* états-unienne évoquées précédemment, *supra*, p.458.
[4] L'introduction du socle est le fruit d'un contexte national (la question du savoir commun minimal qui se pose depuis la création du collège unique ainsi que du « sens » des savoirs) et international (le programme PISA, qui évalue par compétences, et les recommandations européennes, en particulier suite au Conseil européen de Lisbonne en 2000).
[5] LE MAT A., « La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, entre santé et égalité », *op. cit.*, p. 66.

- Savoir résoudre des problèmes, savoir prendre des décisions
- Avoir une pensée créative, avoir une pensée critique
- Savoir communiquer efficacement, être habile dans les relations inter-personnelles
- Avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres
- Savoir gérer son stress, savoir gérer ses émotions

Elle est reprise par l'INPES, qui adopte la définition de l'OMS :

> capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement[1].

L'INPES distingue « compétences psychologiques » (estime de soi, rapport au corps) et « compétences sociales » (relations aux autres, gestion des conflits, confiance en son propre jugement). Aurore Le Mat voit dans la mobilisation de ce cadre une traduction de la psychosociologie en éducation, qui brouille la frontière entre ce qui relève de l'individu et ce qui relève de l'environnement au profit du premier espace causal ; cela revient à faire « dépendre en partie l'état de santé d'un individu de ses choix personnels et de sa volonté de transformer ses dispositions[2] ». L'idée que ces « dispositions » sont susceptibles d'être acquises directement par une action volontaire et/ou un apprentissage sous-tend ces démarches préventives et éducatives. Ce n'est pas seulement une technique ou un savoir-faire qu'il faut assimiler, mais bien une certaine orientation de l'action. « Favoriser le développement des compétences psychosociales » serait, d'après Aurore Le Mat, une certaine interprétation, en l'occurrence une instrumentalisation, de l'*empowerment*. En effet, nous retrouvons des traits communs avec les perspectives pédagogiques, précédemment évoquées, qui visent à la « transmission » de pouvoir, avec une articulation de l'échelle individuelle et de l'échelle collective :

> Ce qui nous semble intéressant dans la manière dont circulent les techniques de développement de compétences psychosociales, c'est cette volonté de toujours faire le lien avec le collectif – la santé relève certes de la responsabilité individuelle par le biais du développement de compétences et de capacités personnelles, mais elle est aussi de l'ordre d'une responsabilité collective qui l'érige en devoir citoyen[3].

[1] Cité dans *Ibid.*, p. 73.
[2] *Ibid.*, p. 71.
[3] *Ibid.*, p. 74.

Le passage des capacités personnes à la responsabilité collective se fait par le bien des *relations interindividuelles*, dont la gestion est supposée relever de ces compétences. Ainsi, parmi les compétences psychologiques, « le sentiment que les autres ont confiance en nous », et parmi les compétences sociales « le respect, l'acceptation des différences et des règles de la vie en société » sont autant de visées abstraites, morales, prônant une *pacification des interactions entre les personnes*, et venant remplacer l'analyse *politique* des rapports sociaux. Nous retrouvons ici les écueils de certaines théories éducatives du *care*, et plus largement d'une éthique sans politique.

Au problème du volontarisme et de la dépolitisation qui caractérisent cette approche par compétences s'ajoutent un certain nombre de critiques pédagogiques et épistémologiques. Celles-ci se concentrent autour de l'indétermination du concept de compétence, de l'imprécision des finalités éducatives qui l'accompagnent ainsi que des attentes excessives vis-à-vis des méthodes pédagogiques qui lui sont associées, si l'on suit la synthèse du débat livrée par Normand Baillargeon[1]. Si la compétence est une capacité à mobiliser des ressources efficacement, elle est utilisée pour désigner des aptitudes de natures si diverses (motrice, intellectuelle, émotionnelle, créative…) « qu'il est douteux qu'un même concept puisse recouvrir des savoirs et des savoir-faire aussi variés[2] ». Normand Baillargeon ajoute que certaines recherches, notamment en sciences cognitives, soutiennent plutôt que c'est par l'acquisition de *connaissances* que se développent *ensuite* les compétences, avançant que l'expertise est toujours spécifique à un domaine, c'est-à-dire que des connaissances précises sont toujours « indispensables à la mise en œuvre de toutes les capacités cognitives de haut niveau[3] ». Cette critique participe plus largement d'une mise en question d'un « formalisme », qui prétend faire acquérir une compétence[4] indépendante d'un contexte disciplinaire et susceptible d'être transférée à d'autres contenus. Notre objectif n'est pas, ici, d'engager une discussion sur ces questions, mais ces critiques épistémologiques jettent un éclairage intéressant sur les méthodes utilisées en classe, que nous abordons dans la section suivante.

[1] BAILLARGEON N. (dir.), *L'Éducation*, Paris, France, Flammarion, 2011, p. 256-262.
[2] *Ibid.*, p. 260.
[3] *Ibid.*, p. 261.
[4] Normand Baillargeon donne comme exemple les écrits de John McPeck sur les limites de l'enseignement de l' « esprit critique », qui présuppose une transférabilité de compétences génériques à différents savoirs spécialisés, confondant ordre logique et ordre pédagogique. Rappelons qu' « avoir une pensée critique » fait partie des dix compétences psychosociales établies par l'OMS.

Normand Baillargeon dresse un parallèle entre ces critiques et celles, socratiques ou platoniciennes, contre les sophistes. Il s'agit selon lui, dans les deux cas, de dénoncer (nous soulignons) « une *adaptation fonctionnelle* aux institutions sociales qui rend impossible toute distance critique – morale, politique ou épistémologique – à leur endroit[1] ». Or ce front idéologique occupe une place importante chez les détracteurs/rices contemporain·e·s de l'approche par compétence, qui soulignent que la notion émane d'abord du monde de l'entreprise et que cet ancrage initial n'a rien d'anodin[2]. Cette approche serait ainsi inextricablement liée à une vision « économicocentriste » de l'éducation (comme en témoignerait, en Europe, sa promotion au sein de la « stratégie de Lisbonne », qui valorise la formation « tout au long de la vie » dans une visée d'amélioration de la performance économique de l'Union européenne). L'adaptabilité portée par la notion de compétence n'étant pas étrangère à la flexibilité précarisante exigée par une économie néolibérale. Dans le cas de l'éducation sexuelle, celle-ci vient non seulement qualifier des aptitudes cognitives mais également des traits moraux, tels que la *responsabilité* (notion omniprésente dans les textes), et en ce sens, elle participe d'un déni du caractère déterminant des conditions socio-économiques.

Dans un article consacré à la responsabilité comme « technique de gouvernementalité néolibérale », Émilie Hache s'intéresse aux usages de la notion qui en font un outil d'individualisation[3]. Cette dynamique[4], qui s'inscrit dans une ère post-déploiement de l'État providence, « passe par un transfert de ses responsabilités traditionnelles […] aux individus et institutions privées (éducation, sécurité, travail, etc[5].) » Ce transfert de responsabilités s'opère en rendant indésirable un certain attachement à l'État, qui (nous soulignons) « passe ainsi par le fait de le concevoir uniquement comme une *dépendance* et non plus comme une *condition d'indépendance*[6] ». Tout un discours classique, voire progressiste, de l'autonomie libératrice se voit donc dévoyé au service de cette réduction des prises en charge étatiques[7]. Car Émilie

[1] BAILLARGEON N. (dir.), *L'Éducation*, *op. cit.*, p. 261.
[2] DEL REY A., *À l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, France, La Découverte, 2013.
[3] HACHE É., « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *Raisons politiques*, 2007, n° 28, nº 4, p. 49-65.
[4] Émilie Hache souligne qu'elle est opposée à celle du pastorat chrétien décrit par Michel Foucault : car si « le gouvernement néolibéral s'étend donc, comme auparavant le pastorat chrétien, à la totalité de la vie, ignorant les distinctions sur lesquelles reposait le libéralisme classique entre sphère politique et sphère économique d'une part et entre sphère privée et sphère publique d'autre part » (*Ibid.*, p. 51.), il n'en reste pas moins qu'il se fonde sur un refus de la « dépendance », alors que le pastorat rend le berger responsable de tou·te·s.
[5] *Ibid.*
[6] *Ibid.*, p. 52.
[7] Pour une analyse des risques liés à une institutionnalisation du *care* qui mettrait la responsabilisation au centre

Hache souligne que cette responsabilisation ne se fait pas sur le mode de la culpabilisation, mais de la libération[1], à travers par exemple l'instrumentalisation de la notion d'*empowerment*. « Détournée de son sens et de son but[2] », celle-ci vient qualifier une sorte de « révolution intérieure » dans laquelle l'estime de soi conduit à ne plus vouloir être à la charge d'autrui, des expert·e·s, des institutions. Barbara Cruikshank, qui a étudié un programme californien développant cette rhétorique, affirme qu'il fait la promesse de (nous soulignons)

> délivrer une *technique de subjectivation* qui résoudrait les problèmes sociaux allant du crime et de la pauvreté aux inégalités de genre par la mise en place d'une *révolution sociale*, non pas contre le capitalisme, le racisme et les inégalités, mais *contre le soi, et la façon dont nous gouvernons notre moi*[3].

Émilie Hache soutient que ce dévoiement a à voir avec une interprétation individuelle, voire individualiste, d'un processus qui ne peut être que collectif – l'interprétation féministe de l'*empowerment* consistant à poser que c'est avec et par les autres que la capacité d'agir peut se développer. Comme nous l'avons précédemment développé à travers les critiques de la notion d'autonomie issues des théories du *care* et à partir des critiques post-structuralistes de l'*empowerment* dans la pédagogie féministe, cette lecture en termes de « dévoiement » et d' « instrumentalisation » a une pertinence – au sens où ne sont conservés que certains aspects de la notion, que des raccourcis théoriques et pratiques sont faits, qu'une « récupération » au service de finalités qui leur sont étrangères, voire opposées, se produit. Cependant, cela ne doit pas nous conduire à minimiser ce qui, dans ces constructions théoriques et politiques initiales, peut faire problème. De même que la distinction entre orthodoxie et hétérodoxie est loin d'aller de soi, l'idée que ces interprétations néolibérales sont une « trahison », par distinction avec des lectures ou des interprétations qui seraient « fidèles », peut conduire à occulter des tensions et des écueils qui, on l'a vu avec Paulo Freire, sont présents dès les textes « de référence ».

Appréhender ces différents traits (responsabilité, estime de soi, etc.) comme des « compétences sociales » revient donc à en faire quelque chose susceptible d'être enseigné :

> Autrement dit, est encore empruntée ici à la proposition d'« *empowerment* » l'idée que la mise en capacité des individus s'apprend et se fabrique, mais cette idée s'y trouve détournée en

---

de ses pratiques, voir PATTARONI L., « Le *care* est-il institutionnalisable ? Quand la "politique du care" émousse son éthique », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 209-233.

[1] Ou encore sous les atours généreux du « développement personnel » qui présuppose que chacun·e est responsable de son bien-être.

[2] HACHE É., « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *op. cit.*, p. 54.

[3] Citée et traduite dans *Ibid.*

technique individuelle et individualisante (tenir un journal, s'intéresser à soi) et non collective et intéressant à quelque chose de commun[1].

Soulignons que ce regard tourné vers l'intériorité, à travers notamment les discours de/sur soi, ne va pas sans rappeler certaines méthodes[2] employées dans les pédagogies féministes pour mettre au jour le « personnel ». L'analyse de Michel Foucault au sujet des exercices d'examen de soi participant de la subjectivation semble d'autant plus pertinente dans un contexte d'éducation sexuelle, au sens où le philosophe souligne les liens étroits entre constructions modernes de l'identité et de la sexualité. Nous y reviendrons avec l'analyse des méthodes de « discussion » prônées par l'éducation sexuelle française.

L'intériorisation de l'injonction d'autonomie apparaît comme une technique d'auto-régulation, dont le volontarisme affiché[3] évite de poser la question de savoir « Qui a les moyens de cette responsabilité et de sa fabrication[4] ». Cette individualisation aurait pour effet de creuser les écarts entre les individus en fonction de leurs moyens, certains se trouvant dans les conditions permettant d'adopter les comportements prescrits, et d'autres non. C'est, d'après Joan Tronto, le fondement de l'idéologie morale du néolibéralisme[5].

Ce transfert de responsabilités et ses effets « désocialisants », en l'occurrence l'occultation des conditions sociales et de leur caractère déterminant, semble à l'œuvre dans l'éducation sexuelle française, en particulier à travers sa psychologisation des problèmes sociaux. Mais cette injonction à la responsabilité n'est-elle pas contradictoire avec le projet éducatif en tant que tel ? Affirmer la nécessité d'une éducation, c'est laisser un·e autre que soi-même, pendant au moins un temps, « en responsabilité ». La nécessaire présence d'un·e éducateur/rice témoigne précisément de l'impossibilité d'être seulement « face à soi-même »

---

[1] *Ibid.*, p. 56.
[2] Voir notamment l'usage du « journal intime », chapitre 1 de cette partie, *supra*, p.320.
[3] Émilie Hache évoque également la responsabilité telle qu'elle serait définie dans la sphère pénale à l'ère néolibérale, intimement liée d'après elle à une théorie du choix rationnel, faisant des déliquant·e·s et des criminel·le·s des individus ayant fait un « mauvais calcul ». On retrouve des considérations similaires au sujet des enfants, qui, lorsqu'ils ou elles commettent des infractions, ne sont plus traité·e·s comme « coupables » mais comme « malade » (à guérir) ou « ignorant·e » (à instruire) (ROLAND E., « Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation », *op. cit.*, p. 28.) À noter que Kathleen Boucher, dans son analyse du modèle préventif de l'éducation sexuelle au Québec, considère que la même logique y est à l'œuvre : « L'accent est mis, dans le discours préventif, sur le développement d'habiletés sociales diverses d'affirmation de soi et de négociation favorisant le refus d'une éducation sexuelle non protégée ou l'utilisation de méthodes contraceptives et prophylactiques. Or […] ce type de modèle se base sur le concept de choix rationnel qui véhicule une conception individualiste du comportement, une conception apolitique donc, qui postule que les individus sont libres de faire des choix rationnels, en d'autres termes, qui postule l'égalité entre les hommes et les femmes. » (BOUCHER K., « Faites la prévention, mais pas l'amour ! Des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle », *op. cit.*, p. 145.)
[4] HACHE É., « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *op. cit.*, p. 56.
[5] TRONTO J., *Caring Democracy*, *op. cit.*, p. 144.

pour appréhender certaines situations et faire des choix. Elle relèverait d'une idéologie paternaliste, à l'opposé de l' « abandon » qui caractériserait le néolibéralisme. Or, tout d'abord, il importe de rappeler, comme l'écrit Michel Foucault, que le néolibéralisme ne se place pas « sous le signe du laissez-faire, mais au contraire, sous le signe d'une vigilance, d'une activité, d'une intervention permanente[1] ». De plus, au sein de l'éducation sexuelle, une forme de « paternalisme » peut être le revers de la médaille d'une responsabilisation semblant en appeler à l'autonomie individuelle. C'est ce que montrent Ann Blair et Daniel Monk dans un article qui examine les lois sur l'éducation sexuelle en Angleterre et au Pays de Galles[2]. L'analyse de ces textes révèle que la construction de l'enfant se trouve prise en tension entre, d'une part, la rhétorique de la santé, qui en fait des êtres indépendants, quasi-adultes, pouvant recevoir un avis confidentiel et un traitement, et, d'autre part, la rhétorique éducative, qui les appréhende comme des êtres idéalement non-sexuels, vulnérables et dépendants. Or, affirment les auteur·e·s, cette tension se traduit par une reconnaissance de l'autonomie des jeunes à géométrie variable, qui rend possible la dispense de services de santé à leur égard tout en perpétuant la représentation politique et culturelle de l'impossibilité d'une « bonne[3] » sexualité pour les enfants. Cette « utilisation pragmatique des libertés », relève bien d'une technique de gouvernementalité en tant qu'elle revient non pas à conduire directement les individus, mais à conduire leur conduite[4].

Parce qu'elle *moralise* et donc *désocialise*, parce qu'elle « *sanitarise* » et donc *dépolitise*, la prévention qui informe l'éducation sexuelle française va à l'encontre des exigences théoriques et pratiques qu'impliquerait une lutte contre les inégalités, notamment entre les sexes. Qu'elle soit pathologisée à travers ses effets ou acceptée comme différence, l'inégalité perd le statut d'objet de lutte pour la justice sociale.

Cette dissolution de l'enjeu politique de justice apparaît également dans les méthodes utilisées. Comme l'indique James Marshall,

> Des exemples explicites de changements vers un modèle de communication régulée et s'éloignant de stratégies de pouvoir manifeste peuvent être vus dans l'émergence de programmes […] dans l'éducation morale, sociale, à la santé (y compris à la sexualité). Dans

[1] Cité dans HACHE É., « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *op. cit.*, p. 51.
[2] BLAIR A. et D. MONK, « Sex Education and the Law in England and Wales. The Importance of Legal Narratives. », *op. cit.*
[3] Les auteur·e·s insistent sur l'importante influence des théories du risque dans ces constructions. Or celles-ci passent à côté de la complexité des motivations des individus ; par exemple, il est inexact de considérer que les adolescentes qui choisissent de tomber enceintes ne mûrissent pas cette décision et que celle-ci représente toujours un désastre pour leur avenir.
[4] HACHE É., « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *op. cit.*, p. 53.

> ces programmes, la gouvernance est recherchée non par la structurantion d'un bloc disciplinaire à travers des stratégies de pouvoir, mais en faisant de la moralité elle-même un ensemble de compétences [*a set of skills*], d'attitudes désirables et de dispositions, dans laquelle les individus peuvent être exercés, examinés et normalisés. Le pouvoir est toujours exercé pour obtenir des gens normalisés et gouvernables [*in the search for normalized people*]. Si c'est plus humain, c'est plus subtil ; si c'est moins manifeste et si cela implique moins de violence de mettre en jeu du pouvoir, cela peut être plus dangereux du fait de son silence insidieux[1].

Ce sont ces « modèles de communication », « plus humains », « plus subtils », mais tout autant pétris de pouvoir, qui constituent à présent le dernier point de notre analyse.

3. La relation pédagogique dialogique, une technique de gouvernement

Le « guide d'intervention » livre un certain nombre d'éléments sur les contenus de l'éducation sexuelle en classe, mais consacre également une bonne partie de ses indications à la façon de procéder, aux méthodes qu'il est préférable d'adopter pour ces séances un peu particulières. Notamment, il est explicitement statué que :

> Dans ces séances d'éducation à la sexualité, la question n'est pas tant celle de la connaissance que celle du dialogue, de l'échange, de la confrontation des différences possibles, de la connaissance de ses droits et devoirs pour accéder à des choix éclairés et personnels, à des valeurs qui permettront aux jeunes de se construire comme adultes capables de faire cohabiter les valeurs laïques et leurs valeurs culturelles[2].

Tracer un parallèle entre ces méthodes et les pédagogies critiques précédemment évoquées est selon nous légitime[3], en particulier au regard des critiques post-structuralistes.

Parce que l'éducation sexuelle porte sur des questions controversées, les enseignant·e·s ont la tâche délicate de rester sur le fil entre dogmatisme et relativisme. L'autre écueil est de « céder au politiquement correct des "bonnes pratiques" au détriment d'une formation à l'esprit critique[4] » – en effet, chercher à modifier directement la conduite sexuelle des jeunes, au vu des risques sanitaires, est un objectif affiché. Cet écueil n'est pas propre à l'éducation sexuelle mais concerne toutes les « éducations à », d'après Michel Fabre ; il est aisé de l'identifier dans ce qu'il qualifie de « militantisme des "bonnes pratiques" », ou de « pédagogie du projet dans laquelle les thèmes d'étude sont transformés en injonctions

---

[1] MARSHALL J., « Foucault and Education », *op. cit.*, p. 109.
[2] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée : Guide d'intervention pour les collèges et les lycées*, *op. cit.*, p. 12.
[3] Une influence de fait des secondes sur les premières est tout à fait envisageable. Lilian Mathieu indique par exemple une « nouvelle postérité » des méthodes freireinnes dans le champ médico-social : « L'aptitude de la conscientisation à légitimer tout en la déniant une forme d'encadrement social des populations dominées ou précaires est sans doute au principe de la récente redécouverte de P.Freire au sein de certains secteurs du champ médico-social » (MATHIEU L., « La "conscientisation" dans le militantisme des années 70 », *op. cit.*, p. 270.).
[4] FABRE M., « Les "Éducations à" », *op. cit.*

politiquement correctes […] l'aspect réflexif est laissé au second plan[1] ». Par exemple, ajoute-t-il, pour l'éducation au développement durable, cela peut se réduire au fait d' « apprendre » à trier ses déchets, à réduire sa consommation d'électricité, à manger bio, mais sans développer l'histoire de la construction de la notion de développement durable.

Principes éthiques et techniques d'intervention du « débat »

Avant d'en venir aux pratiques elles-mêmes, à partir d'enquêtes menées en classe et d'entretiens, soulignons que cette tension entre un débat, qui se veut réellement ouvert, d'une part, et des jugements assez catégoriques, d'autre part, se retrouve d'abord dans les guides. Par exemple, l'« exercice de l'esprit critique » au sujet de la pornographie est illustré par une position très orientée et définitive, qui contraste avec l'indétermination de contenu *a priori* qui caractérise la réflexivité :

> les séances doivent être l'occasion : d'ouvrir un débat entre filles et garçons […], d'aider à comprendre la nécessité d'une responsabilité et d'une prévention partagées […] d'exercer leur esprit critique vis-à-vis de la pornographie, en particulier de mieux percevoir en quoi ces représentations relèvent d'une réalité fictionnelle et traduisent une incapacité à entrer en relation avec l'autre[2].

La forme particulière que doivent prendre les séances a un impact sur la position à adopter par l'intervenant·e et le rapport qui s'instaure entre lui ou elle et les élèves. Ainsi, dans les « principes éthiques » du « guide d'intervention » est indiqué que (nous soulignons) :

> Les séances d'éducation à la sexualité ne doivent pas prendre *la forme d'un discours, ni même d'un cours* sur la sexualité. Il s'agit bien plus d'instaurer un temps et un espace de *dialogue*, de *débats*, permettant aux élèves de *susciter* leur réflexion, de *s'exprimer* sur les sujets, les préoccupations qui les concernent. Le rôle de l'animateur ne doit pas pour autant se limiter à la seule écoute, il doit aussi être être capable d'*entendre* leur questionnement, de *transmettre* des informations de manière claire, précise, et d'*accompagner* la réflexion du groupe[3].

Le texte prend clairement de la distance vis-à-vis de la posture enseignante traditionnelle, ce dont témoigne notamment le choix du terme « animateur[4] », plutôt qu'« éducateur ». Aurore Le Mat note que pendant les formations académiques en éducation à la sexualité, les enseignant·e·s du secondaire expriment une certaine appréhension quant au fait d'incarner une « autorité » sur ces questions – elles et ils semblent donc souhaiter une

---

[1] *Ibid.*

[2] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée : Guide d'intervention pour les collèges et les lycées*, *op. cit.*, p. 12.

[3] *Ibid.*, p. 11.

[4] À noter que si l'éducation à la sexualité a vocation à être assurée en priorité par un ou des membres de l'équipe éducative de l'établissement (professeur·e, conseiller·e principal·e d'éducation, infirmier·e·s scolaires, etc.), des intervenant·e·s extérieur·e·s peuvent être mobilisé·e·s, le choix étant alors étroitement contrôlé par l'institution.

rupture avec leur position habituelle de « maître·sse » de leur discipline[1]. Dans les textes, l'univocité supposée du « cours » ou du « discours », c'est-à-dire de la forme magistrale, est refusée au profit d'une réciprocité, voire d'une primauté de la parole des élèves. Toutefois, il est précisé que cette parole n'est pas (seulement) une fin en soi, qu'elle n'est pas le « dernier mot » de ces séances. L'animateur/rice a, premièrement, un rôle d'herméneute, puisqu'il ou elle doit savoir interpréter et déceler les questionnements, afin d'y répondre en délivrant des « informations ». Les réponses doivent être adaptées au public (âge, milieu culturel, « maturité psychosexuelle »). Mais il ou elle doit, également, assurer un « accompagnement », c'est-à-dire une orientation des représentations et des pratiques des élèves, tel le berger qui conduit son troupeau et veille à ce qu'il ne s'égare.

Le « guide d'intervention » suggère ainsi plusieurs « techniques d'animation » qui permettent « l'émergence du questionnement » et « l'organisation du dialogue » en accord avec ces « principes éthiques » ; pour la plupart, ces techniques visent à expliciter les représentations et les prénotions des élèves sur la sexualité, pour ensuite les confronter, les évaluer, les critiquer, les sélectionner[2].

Nous retrouvons, à travers ces « principes éthiques » et ces « techniques d'animation » l'un des impératifs à l'œuvre dans les pédagogies critiques analysés précédemment : il faut « libérer la parole[3] ». Aurore Le Mat considère qu'il s'agit même du « leitmotiv » des guides[4]. Nous pouvons y lire l'injonction moderne à se livrer pour « produire le vrai[5] ». Le « guide d'intervention », reprenant une charte de l'Académie de Lyon, avance qu'

> il ne s'agit pas pour les jeunes comme pour les adultes de parler de leur intimité, ni d'être dans la transparence. Chacun est libre de s'exprimer ou de se taire. Ce qui est dit dans le groupe peut être entendu par tous et relève de la confidentialité (mais en aucun cas du secret[6]).

[1] LE MAT A. et V. MOZZICONACCI, « Entre résistance et domination : une analyse de la relation pédagogique en matière d'éducation sexuelle à l'école », Congrès de l'AREF, Symposium de l'ARGEF, Université de Montpellier, France, 2013.
[2] Soulignons que sont évoquées des techniques à marques déposées telles que Métaplan ®, Photolangage ® ou encore Abaque de Régnier ®, qui sont brevetées par des expert·e·s du management ou des formateurs. Ainsi, Métaplan ® est présenté comme un « outil pédagogique déposé » dans le guide, mais le site internet dédié révèle qu'il a été développé d'abord, non dans un cadre scolaire ou de formation, mais de *management*.
[3] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée : Guide du formateur*, *op. cit.*, p. 38.
[4] LE MAT A. et V. MOZZICONACCI, « Entre résistance et domination : une analyse de la relation pédagogique en matière d'éducation sexuelle à l'école », *op. cit.*
[5] FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité 1. La Volonté de savoir*, *op. cit.*, p. 79.
[6] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée : Guide du formateur*, *op. cit.*, p. 53.

Toutefois, il est difficile de considérer que la mise au jour de leurs représentations ne constitue pas pour les élèves un dévoilement intime, compte tenu de ce que celles-ci révèlent de leurs expériences, de leurs désirs et de leurs tabous. Ce travail de révélation des prénotions revient donc à « se dire », d'une certaine façon, et du fait des liens étroits entre les constructions modernes de l'identité et de la sexualité, il constitue une exposition de soi. Les critiques post-structuralistes précédemment développées nous invitent à interroger les usages qui sont faits de cette parole, celle-ci étant accompagnée, interprétée et sélectionnée par les intervenant·e·s, et à lire l'espace d' « échanges » qu'est censée être la classe dans ses effets de normalisation. Pour reprendre le commentaire de Michel Foucault livré par James Marshall,

> Parler de ses espoirs, de ses souhaits, de ses aspirations et de ses désirs profonds ne revient pas à être libéré·e d'une quelconque façon […] à travers [d]es séries d'interprétations, ces actions sont contrôlées et dirigées par d'autres[1].

Les entretiens menés par Élise Devieilhe avec des acteurs/rices de l'éducation sexuelle française sont, à cet égard, fort éclairants. La sociologue constate en effet que, bien que cela soit rarement reconnu ouvertement, ils et elles appréhendent leur rôle comme celui d'une « formation morale », qui « utilise […] la sélection de l'information pour orienter les jeunes esprits[2] » dans le sens souhaité. Elle prend notemment l'exemple de Danielle Heutte, présidente de l'association de lutte contre le sida « Point de départ », qui intervient régulièrement dans les établissements scolaires, et à propos de laquelle elle constate qu' « elle croit à l'existence d'une aptitude innée à convaincre et à "faire" dire[3] ». Nous reprenons plusieurs extraits de ses entretiens :

> *Il faut les amener à dire les choses, et ça, ça s'apprend pas dans les livres : on a un côté inné de la psychologie, ou on ne l'a pas. Si on l'a, ça permet de comprendre qu'il faut les amener eux à faire ça. Parce que dans les formations, on parle des sexualités, le respect de l'autre, on parle du viol, aussi, des attouchements, mais il ne suffit pas d'apprendre ! Encore faut-il être pédagogue, avoir envie de faire passer les choses ! [...] Vous savez bien que plus on en parle, plus le message est intégré : si on veut vous faire un lavage de cerveau, il faut le faire tous les jours ! Je pense qu'il faudrait amener les choses petit à petit, en disant que la sexualité, c'est normal, la masturbation, c'est normal… Enfin, quelqu'un qui se masturbe cinq/six fois par jour, là ce n'est plus normal, il y a un problème ! Il faut voir un médecin, quand même, avant d'avoir une irritation qui va vous enlever toute envie pour la vie ! [elle rit] […] Je leur demande aussi la différence qu'ils font entre la pornographie (si c'est une sexualité « normale », entre guillemets, ou bien ce qu'ils en pensent) et l'érotisme. […] Je leur dis « Non, je n'ai jamais regard de film porno, parce qu'alors là, d'après ce que j'entends, je crois que je serais carrément dégoûtée » […] Certains gamins me disent qu'on se masturbe en regardant du porno, que ça peut donner des idées. Je leur dis « Attendez, est-ce que vous êtes sûrs que vous*

[1] MARSHALL J., « Foucault and Education », *op. cit.*, p. 109.
[2] DEVIEILHE E., « Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède », *op. cit.*, p. 207.
[3] *Ibid.*

> *pouvez proposer ça à une fille ou à un garçon ? » - « Ah ben oui, il y en a à qui ça plaît ! » - « Bon, dans ce cas, le principal c'est d'être d'accord*[1] *».*

La comparaison maladroite avec le lavage de cerveau, ainsi que les termes très orientés de l'alternative proposée au sujet du jugement sur la pornographie, dans laquelle les limites de la tolérance sont clairement perçues à travers les goûts (« je serais dégoûtée ») de l'intervenante en position d'autorité, montrent bien que cette maïeutique est loin de viser l'explicitation d'une conviction qui serait celle des élèves. L'animatrice fait « exemple » et sans se présenter ouvertement comme modèle à imiter, ces paroles ont vertu d'édification. La reconnaissance à contre-cœur de certaines pratiques par la valorisation du consentement à la fin de l'extrait témoigne de cette position validante ou invalidante dont bénéficie le ou la formateur/rice. Si l'ambition d'entreprise morale n'est pas défendue par les représentant·e·s « officiel·les » de l'éducation à la sexualité, elle apparaît bien plus clairement dans cette parole moins policée et théorisée. Sous couvert de revendiquer la « non imposition » de savoirs et de normes en refusant la forme « cours » ou « discours », l'éducation sexuelle par « débats » et « échanges » est en réalité d'autant plus efficace dans sa normalisation qu'elle avance masquée[2]. L'invitation à parler a pour objectif une appropriation et une formulation dans leurs termes par les jeunes de jugements de valeur. Insister sur l'acquisition d' « outils » euphémise la visée d'intégration de *messages*. Chantal Picod, éducatrice sexologue consultante auprès du ministère, qui joue un rôle déterminant dans l'élaboration des programmes et des orientations de l'éducation à la sexualité depuis les années 1990, affirme ainsi que les adultes ne sont là que pour

> synthétiser ou apporter quelques éléments, corriger des éléments scientifiquement faux, reprendre sur la question des valeurs, etc. […] C'est-à-dire que nous sommes vraiment du côté de la construction de la pensée. Et si nous sommes très bons, s'ils ont bien compris cette réflexion et l'ont menée à terme, ils doivent arriver à délivrer eux-mêmes des messages de prévention. Et c'est quand le message vient d'eux, qu'ils peuvent se l'approprier[3].

C'est un véritable « savoir faire psycho-sociologique[4] » qui semble donc nécessaire pour animer ces séances. Les travaux en psychologie sociale confirment cette plus grande efficacité de la forme « interactive » dans la persuasion, par différence avec un discours « frontal » ou

---

[1] *Ibid.*, p. 207-208.

[2] La thèse d'Élise Devieilhe se propose de dresser une comparaison entre les éducations sexuelles française et suédoise. Sur cette question du débat plutôt que du cours magistral, les positions scandinaves et hexagonales sont proches. Elle rapporte ainsi les propos de Jonas Lemon, membre de l'Association suédoise pour l'éducation à la sexualité : « La meilleure séance, c'est quand l'informateur guide discrètement la conversation, mais que les élèves sont ceux qui parlent le plus » (*Ibid.*, p. 345.).

[3] Citée dans *Ibid.*

[4] FABRE M., « Les "Éducations à" », *op. cit.*

« descendant[1] ». Si les « cercles de paroles » ou les débats en classe peuvent apparaître comme un dispositif permettant une régulation de soi par l'intériorisation de la régulation par les pairs, c'est parce que les interactions entre pairs sont vectrices de conformité et de contrôle social. La croyance en une décision similaire chez les autres membres du groupe, suscitée par l'engagement dans des activités d'échanges, par une participation à une même discussion, favorise le sentiment d'une décision positive personnelle.

Nous pouvons identifier dans ces différentes méthodes des « techniques de gouvernement indirectes », qui se caractérisent d'après Émilie Hache par le fait qu'un retrait apparent, un semblant de non-imposition, cachent en réalité une intervention permanente sous la forme d'une « vigilance » intériorisée par les sujets. Ce mode de gouvernement « sans les mains », « à distance[2] », semble être celui de l'éducation sexuelle française. C'est ce qui conduit Élise Devieilhe à considérer comme problématique cette « conversation sacrée ». L'idée même selon laquelle la capacité à « parler de tout » est le signe d'un équilibre psychologique est une norme à interroger[3] : « les actrices-teurs de l'éducation à la sexualité ont vite fait de décréter que parler est ce qui se fait de mieux, et que si on n'a pas envie de parler de sexualité, c'est un signe que quelque chose ne va pas chez nous[4] ». Cette injonction, qui a pour revers de pathologiser ou de discréditer le silence, est caractérisée par la sociologue comme une « tyrannie de la conversation ».

Des adultes face à des adolescent·e·s ou l'oubli de l'institution

Un autre aspect de la revendication d'horizontalité et d'échange pour l'éducation à la sexualité repose sur la construction de l'espace de classe comme espace « neutre », le temps

---

[1] La célèbre expérience ménée par Kurt Lewin sur les « ménagères » en 1943 est l'un des premiers travaux sur le sujet. Face aux risques de pénurie alimentaire, et en particulier de viande, liés à l'entrée en guerre des États-Unis, il fut demandé au psychologue de convaincre les familles de consommer davantage d'abats, mets peu populaire à l'époque. Pour mener à bien cette mission, il crée deux « cadres » d'intervention. Il utilise pour un premier groupe un cadre informatif, dans lequel un·e nutritionniste livre un exposé sur les bienfaits des abats, en demandant ensuite aux auditrices quelles sont leurs intentions d'achats et en les prévenant qu'un contrôle aura lieu six mois plus tard pour vérifier. Il utilise pour un second groupe un cadre informatif et discursif : la discussion est centrée sur les réticences des personnes vis-à-vis de l'achat d'abats. En verbalisant ces représentations négatives, il s'agit de leur faire prendre conscience de normes sociales. Environ 3 % des personnes du premier groupe achetèrent des abats, contre environ 30 % pour le second (LEWIN K., « Forces behind Food Habits and Methods of Change », *Bulletin of the National Research Council*, 1943, n° 108, p. 35-65 ; LEWIN K., « Group Decision and Social Change », T. NEWCOMB et E. HARTLEY (dir.), *Readings in Social Psychology*, New York, États-Unis, Holt, Rinehart & Winston, 1947, p. 197-211.).

[2] HACHE É., « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *op. cit.*, p. 53.

[3] Le pendant de cette survalorisation de la capacité à « dire » étant peut-être une « idéologie déchaînée de l'écoute » (LAUGIER S., « *Care* et perception. L'éthique comme attention au particulier », *op. cit.*, p. 204.)

[4] DEVIEILHE E., « Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède », *op. cit.*, p. 350.

de la séance, dans lequel l'organisation scolaire hiérarchique serait « suspendue » pour quelques instants. Ainsi, pour reprendre un texte portant sur les « pistes d'action » cité par le « guide du formateur » : « il ne s'agit plus d'enseignants face à des élèves mais d'adultes face à des adolescent(e)s[1] ».

Pourtant, comme le note Aurore Le Mat lorsqu'elle commente ses enquêtes en classe[2] « en restant dans le cadre scolaire, il est difficile pour les élèves de modifier soudainement leur rapport aux adultes[3] ». Elle indique ainsi que les séances auxquelles elle a assisté commencent toutes par un même procédé, qui n'est jamais suivi par les élèves, et qui consiste pour les intervenantes à s' « extraire » de leur statut institutionnel pour basculer dans un registre personnel : « Aujourd'hui je ne suis plus votre documentaliste, aujourd'hui je suis Marie » ou « Aujourd'hui, je ne suis pas là en tant que professeure de mathématiques, je suis Valérie et je viens vous parler de sexualité[4] ». Or cette autorisation provisoire et ponctuelle de l'usage du prénom est difficile à admettre pour les adolescent·e·s : « on peut dire tout ce qu'on veut madame ? » demande un élève de 6ème à l'infirmière scolaire ; « On peut vous appeler Monique ? » demande une élève de 4ème à la conseillère conjugale, qui utilisera malgré tout « madame » malgré l'accord de l'intéressée. Aurore Le Mat note également qu'une autre manifestation de la permanence de rapports asymétriques est le tutoiement et l'utilisation des prénoms lorsque les intervenantes s'adressent aux adolescent·e·s, face au vouvoiement et au « madame » dans le sens inverse. Plus fondamentalement, si, au nom de la prise en considération de la parole adolescente, les élèves sont invité·e·s à parler de leurs ressentis et de la sexualité, l'intervenant·e n'est pas soumis·e au même questionnement (par respect, notamment, du principe de neutralité).

Croire que l'abolition des rapports de pouvoir institutionnels peut être la conséquence d'une simple *déclaration* revient à accorder un grand pouvoir à un énoncé performatif ayant lieu dans un contexte institutionnel inchangé. La professeure de mathématiques, qui a endossé

[1] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée : Guide du formateur*, *op. cit.*, p. 38.
[2] Elle livre comme suit la présentation de son terrain : « J'ai choisi de m'appuyer sur deux observations d'éducation à la sexualité en classe de 4ème et de 3ème dans deux collèges lillois classés ECLAIR. Ces observations font parties d'une enquête effectuée en 2012 dans le cadre de mon travail de thèse. Dans les deux cas, il s'agit d'intervenantes blanches, de classe moyenne, la quarantaine (une documentaliste, une infirmière scolaire, une professeure de mathématiques, une conseillère conjugale et familiale). Et dans les deux cas, les binômes ont en face d'elles des adolescent-e-s entre 13 et 15 ans, en majorité racialisés et/ou de classe socio-économique peu aisée » (LE MAT A. et V. MOZZICONACCI, « Entre résistance et domination : une analyse de la relation pédagogique en matière d'éducation sexuelle à l'école », *op. cit.*).
[3] *Ibid.*
[4] *Ibid.*

ce statut pendant plusieurs mois avant la séance, et qui l'endossera à nouveau plusieurs mois après celle-ci, continue d'incarner l'institution aux yeux des élèves pendant le court temps de l'intervention. Si ce qui est dit pendant ce bref instant est confidentiel, cela restera malgré tout connu par cette représentante de l'autorité, que l'élève est susceptible de côtoyer encore longtemps, et face à laquelle il pourra se retrouver en situation d'évaluation ou de sanction. L'autorité statutaire ne disparaît donc pas derrière les traits de la personne particulière que l'intervenante est censée devenir pendant une heure ; de plus, souligne Aurore Le Mat, affirmer simplement « je suis Valérie » est une façon de ne pas interroger la position sociale de l'intervenante relativement à celle des élèves, la singularité ayant un effet de « neutralisation ». En miroir de ces finalités abstraites, l'enseignant·e est construit·e comme un être humain générique, proche de celui auquel se réfère la pensée libérale[1].

L'institution, avec ses relations de pouvoir, ne cesse donc pas aux frontières temporelles et spatiales de la séance d'éducation sexuelle. Le fait d'ignorer cette situation, plutôt que de la prendre en compte de façon critique, biaise les interprétations auxquelles les formateurs/rices se livrent au sujet des réactions des élèves. Comme l'écrit la féministe post-structuraliste Carmen Luke,

> L'expression par les étudiant·e·s d'une expérience « réelle » et la tâche interprétative et émancipatrice des enseignant·e·s au sein du discours institutionnel scolaire ne résident pas en dehors de l'emboîtement des discours et des réseaux des relations de pouvoir et de genre. […] la critique et l'action déployées à l'échelle de la salle de classe sans critique des métarécits qui soutiennent en théorie et en pratique les structures et les discours de l'École dans l'État libéral pourraient totalement passer à côté de l'essentiel[2].

Lorsqu'en plus, ces pratiques ont prétention à lutter contre les inégalités, à œuvrer pour la justice sociale, ne pas reconnaître les contradictions qu'il y a entre l'institution, en tant qu'elle est garante d'un ordre, et l'invitation à un discours critique sur les aspects injustes de ce dernier serait une aporie :

> Encourager le dialogue critique et légitimer la voix personnelle au sein de la même structure scolaire et au sein de la société et de la culture contemporaines consiste à présupposer que la « *praxis* » d'interprétation institutionnalisée pourra ou pourrait d'une manière ou d'une autre permettre le démantèlement des contradictions des structures patriarcales et des discours qui les soutiennent[3].

[1] ELLSWORTH E., « Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », *op. cit.*, p. 102.
[2] LUKE C., « Feminist Politics in Radical Pedagogy », *op. cit.*, p. 37.
[3] *Ibid.*, p. 36-37.

En effet, rappelle Michel Bozon au sujet de l'éducation sexuelle française, « l'institution scolaire tend à préserver dans tous les cas son organisation et ses buts, à défendre la "neutralité" tout en protégeant la jeunesse[1] ». Il est difficile de faire de l'institution le lieu de remise en question de l'ordre, d'ouverture du conflit, lorsqu'elle en est l'un des maillons[2]. Toute institution se définit d'abord par ses capacités à inhiber le changement, à maintenir une stabilité. Cette logique joue à plein dans la façon d'appréhender la « mission critique » de l'éducation sexuelle : « les logiques institutionnelles de protection de la jeunesse et l'objectif d'évitement des conflits dans l'univers scolaire[3] » sont des contraintes fortes. La déclaration d'abstraction de l'institution de la part de ses membres est donc chimérique, et relève de la « décontexualisation » qui caractérise certaines théories et pratiques pédagogiques, tant critiquée par les féministes post-structuralistes.

Silences et résistances des élèves

Qu'en est-il de la réception de ces séances d'éducation sexuelle du côté des élèves ? Très peu de travaux existent sur le sujet. Émilie Hache note que les études au sujet des programmes de responsabilisation montrent que certains sont relativement mal perçus par les « usager·e·s », qu'ils sont davantage stratégiques et programmatiques qu'efficaces. L'auteure évoque en effet des cas où, loin d'intérioriser et de valoriser le message, les destinataires le considèrent au contraire avec méfiance, comme une « mascarade », voire l'instrumentalisent dans leur intérêt[4]. Aurore Le Mat, lorsqu'elle analyse les séances d'éducation sexuelle qui se sont « mal » passées du point de vue des adultes, semble faire un constat similaire[5]. Elle note en particulier qu'au cours de celles-ci, les filles manifestent leurs réticences, voire leur

---

[1] BOZON M., « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *op. cit.*, p. 102-103.

[2] Elsa Roland note ainsi que le souci sociopolitique de « mettre en place une nouvelle forme de gouvernementalité dite de "défense sociale" contre les conflits sociaux » (ROLAND E., « Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation », *op. cit.*, p. 26.) qu'une approche répressive ne suffisait plus à endiguer, a joué un rôle dans les arguments en faveur de l'obligation scolaire, avec une grille de lecture biologique et médicale de l'action éducative. On retrouve, au fondement de la conception de l'école comme vecteur d'hygiène sociale, une science de l'enfant et de l'éducation naturaliste (qui s'oppose aux « vieilles » et « incertaines » philosophies de l'éducation) : ainsi « s'il est souvent question de respecter la nature de l'enfant ou de respecter son développement, c'est toujours dans le cadre d'une certaine normalité et moralité. »

[3] BOZON M., « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *op. cit.*, p. 98.

[4] HACHE É., « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *op. cit.*, p. 61.

[5] LE MAT A. et V. MOZZICONACCI, « Entre résistance et domination : une analyse de la relation pédagogique en matière d'éducation sexuelle à l'école », *op. cit.*

hostilité, à parler de sexualité, à travers leur mutisme, leur langage corporel ainsi que des remarques provocatrices et « déplacées[1] ».

Aurore Le Mat avance deux explications pour cette attitude : tout d'abord, lorsque le groupe est mixte, les filles risquent leur « réputation » si elles parlent de sexualité devant les garçons. Ensuite, elles se trouvent face à des intervenantes qui ne vivent pas les mêmes réalités qu'elles, du fait de leur position sociale (femmes blanches de classes moyennes, face à des filles racisées de classe populaire). Le premier élément semble conforter les analyses de Mimi Orner au sujet des étudiant·e·s qui refusent de se livrer[2], étant conscient·e·s que leurs paroles pourront être utilisées contre eux et elles. De plus, ajoute-t-elle, même si l'autorité se présente comme une figure émancipatrice, le fait d'échanger avec l'un·e de ses représentant·e·s peut être perçu, pour les dominé·e·s, comme le fait de collaborer avec l'ennemi. La distance entre les vécus serait, d'après Aurore Le Mat, un frein à la confiance, et à l'origine d'un certain discrédit sur le travail des intervenantes qui apparaissent ignorantes malgré leur responsabilité de « sachantes ». Celles-ci semblent en effet démunies face aux « codes » des adolescent·e·s et peu au fait de l'état des rapports entre filles et garçons dans l'établissement et le quartier (la chercheuse rapporte qu'elles reconnaissent elles-mêmes, suite à la séance, n'avoir pas pris la mesure de l'importance de la réputation pour les filles[3]).

Il est à noter que les intervenantes ne perçoivent pas les attitudes défensives comme la manifestation d'une résistance, mais comme l'effet d'une gêne (et cela d'autant plus lorsqu'il s'agit de filles). À l'inverse, Aurore Le Mat souligne que :

> Les refus de parler, les rires et les provocations se comprennent mieux lorsqu'on prend en compte ces rapports de domination qui rendent le dialogue impossible. Or, au lieu de les réfléchir comme tels, ce sont souvent des interprétations psychologiques qui sont avancées par les adultes : les jeunes filles rient parce qu'elles sont gênées, les garçons sont provocants parce qu'ils sont mal à l'aise, etc. Ce qui n'est sans doute pas totalement faux, mais qui n'explique pas

[1] Aurore Le Mat livre les notes de terrain suivantes : « les filles sont très distantes par rapport à l'intervenante. Cette distance s'incarne à la fois dans leurs réactions (rires, silences), dans leur discours (Noémie dit à deux reprises "on n'a pas envie de parler"), dans leur attitude corporelle (regarder ailleurs ou avoir le regard baissé pour montrer la fermeture au dialogue). Il y a par moment des provocations ostensibles : Imane qui montre son ennui lorsqu'elle repose sa tête sur l'épaule de sa voisine, Noémie qui joue avec la chaise vide d'à côté, la laissant parfois retomber brusquement sur le sol. Noémie encore, qui répond "on joue aux billes !" à la question de l'intervenante « avec son copain on fait quoi ? »... A la fin de la séance, la porte de la salle de classe à peine passée, Noémie s'écrie "c'est du n'importe quoi !". Aucune connivence ne s'instaure pendant la séance » (*Ibid.*)

[2] ORNER M., « Interrupting the Calls for Student Voice in "Liberatory" Education: A Feminist Poststructuralist Perspective », *op. cit.*, p. 88.

[3] La chercheuse indique que l'importance de la distance sociale dans l'impossibilité d'une connivence semble confirmée par le fait que dans l'un des établissements-terrain, Kenza, une médiatrice scolaire, jeune femme métisse identifiée par les élèves comme musulmane bien qu'elle ne le soit pas et dont l'environnement culturel est proche du leur, est fortement sollicitée par ces dernier·e·s pour des questions d'éducation à la sexualité alors qu'elle n'en est pas chargée (contrairement aux deux infirmières scolaires, qui sont deux femmes blanches).

tout[1].

Les commentaires de la sociologue vont dans le sens des doutes émis par les féministes post-structuralistes au sujet des pédagogies « libératrices », qui reproduisent les formations oppressives contre lesquelles elles essaient de travailler, parce qu'elles nient les relations de pouvoir dans la classe, relations qui rendent le dialogue démocratique difficile si ce n'est impossible[2]. L'enseignant·e n'est pas (perçu·e d'emblé·e comme) un·e allié·e. Toutefois, de même qu'il est délicat d'appréhender le silence comme étant forcément une manifestation de la domination, en faire systématiquement un signe de résistance mériterait examen : « Les discours, pas plus que les silences, ne sont une fois pour toutes soumis au pouvoir ou dressés contre lui[3] ». Il n'en reste pas moins que la pédagogie critique peine à reconnaître que l'enseignant·e sera toujours ignorant·e à certains égards, notamment du fait de ces silences, et ce que cette ignorance implique quant à la constitution d'un « nous » dans la classe.

Nous ne concluons pas de ces analyses que les aspects critiquables des méthodes de l'éducation sexuelle française invalident les principes de la pédagogie critique. Toutefois, il nous semble qu'il est nécessaire de reconnaître que certains de leurs postulats sont communs et que la critique post-structuraliste des conceptions qui fondent la pédagogie critique est opératoire pour analyser les écueils des méthodes françaises. Le rejet de la conception substantialiste du pouvoir, qui permet de ne pas occulter les dynamiques inégalitaires persistantes dans la classe, fournit les outils pour analyser de façon critique l'idéal d'« horizontalité » ou de « prise en compte de la parole des élèves » de ces séances, ainsi que sa mise en œuvre. L'approche du pouvoir comme relations, et non comme chose susceptible d'être abandonnée ou transmise, oblige à une contextualisation de ces pratiques et à une réflexivité sur leur ancrage institutionnel. Loin d'être une situation dont il serait possible de faire abstraction, la « présence » de l'institution est au contraire déterminante. Les appels à l' « exercice de l'esprit critique », en particulier sur des questions de justice sociale, qu'ils soient une stratégie ou une visée réelle, méritent donc d'être analysés au regard des différentiels liés aux statuts institutionnels. Reconnaître qu'une pratique « radicale » peut être entâchée par son « autre » revient à relativiser les classifications *a priori* entre un « bon » – progressiste – et un « mauvais » – réactionnaire – *empowerment*, pour analyser les pratiques et les méthodes à partir de leurs effets et de leur réception.

[1] LE MAT A. et V. MOZZICONACCI, « Entre résistance et domination : une analyse de la relation pédagogique en matière d'éducation sexuelle à l'école », *op. cit.*
[2] ELLSWORTH E., « Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », *op. cit.*, p. 107.
[3] FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité 1. La Volonté de savoir*, *op. cit.*, p. 132.

***

La responsabilisation individuelle qui est au cœur du dispositif d'éducation sexuelle français marque un renversement du geste qui fonde les pédagogies critiques féministes : *le politique est rendu personnel*. La prévention, en particulier, est un cadre qui favorise la prise en charge des effets des inégalités et des discriminations par les individus, « psychologisant » par là des phénomènes pourtant dus à des structures qui les dépassent. Cette façon de traiter, entre autres, l'injustice faite aux femmes en tant que femmes, est ainsi une *moralisation*. Elle a une visée de pacification des relations entre les individus et endigue tout conflit, toute lutte[1].

En cela, il ne s'agit pas de confondre les initiatives portées par les enseignant·e·s féministes états-unienn·e·s et l'éducation sexuelle telle qu'elle est pratiquée en France. Cependant, il est possible de les lire à la lumière d'un même principe fondamental, celui qui consiste à considérer la relation interpersonnelle comme déterminante plutôt que comme déterminée. Ce point commun conduit ces entreprises éducatives à un optimisme démesuré quant au pouvoir de la relation pédagogique. Celle-ci apparaît susceptible de *redéfinir toutes les relations*, y compris elle-même, puisqu'il est fait abstraction des structures qui l'informent et que ses qualités et son sens ne sont pas évalués au regard d'un contexte.

À cet égard, l'analyse de l'éducation sexuelle et de la façon dont est appréhendée la relation sexuelle dans cette dernière est éclairante. En tant qu'elle est une éducation qui se préoccupe de « relations », l'éducation sexuelle est toujours fondée sur une certaine anthropologie, ainsi qu'une certaine théorie sociale. Le sexe apparaît en effet comme « support de relation[2] » au sens large, et il n'est pas surprenant que l'éducation sexuelle soit parfois intégrée, dans certains pays, à des programmes d' « éducation aux relations[3] ». L'individualisation est, en ce sens, une certaine façon de (mé)comprendre les relations, la façon dont leurs différentes échelles s'articulent et se déterminent[4]. Or, comme le souligne Michel Bozon, cette foi – qui peut être conservatrice ou progressiste – selon laquelle

[1] Et cela ne serait pas propre à l'éducation sexuelle, mais pourrait être étendu à toutes les « éducations à », comme le note Dominique Ottavi : OTTAVI D., « Le défi d'enseigner aujourd'hui », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010, nº 9, p. 13-27.

[2] FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité 1. La Volonté de savoir*, *op. cit.*, p. 142.

[3] JASMIN É., « Existe-t-il une place pour l'amour dans l'éducation sexuelle ? », *op. cit.*

[4] C'est ce que notent Ann Blair et David Monk au sujet de l'éducation sexuelle anglaise : « Bien que les guides les plus récents aient reconnu que l'éducation sexuelle doit être une éducation à propos des relations autant qu'à propos du sexe, la loi qui encadre l'éducation sexuelle et l'éducation aux relations [*sex and relationship education, SRE*] est restée située dans un paradigme de santé publique et de choix individuel » ()BLAIR A. et D. MONK, « Sex Education and the Law in England and Wales. The Importance of Legal Narratives. », *op. cit.*, p. 44.

l'éducation sexuelle aura un impact important sur le comportement sexuel des jeunes et plus largement sur leurs relations aux autres, mérite d'être questionnée. En effet, il semblerait que les programmes d'éducation sexuelle soient relativement inefficaces, comme en témoignent les rares enquêtes qui cherchent à évaluer leurs effets[1]. La conception de l'ordre de transformation sociale qui sous-tend ce type de projet – de l'individu à la société, par un jeu « de proche en proche » de relations – est donc éminemment discutable.

Affirmer que ce type d'entreprise conduit à une dépolitisation revient à franchir un pas supplémentaire dans la critique. À ce titre, l'éducation sexuelle telle qu'elle se fait en France n'est pas seulement d'une efficacité relative, mais elle soutient et renforce un cadre d'interprétation et d'action sur les inégalités qui travaille *contre* une transformation sociale collective. De par son histoire ainsi que ses méthodes, elle tend en effet à évacuer la question du *pouvoir*, à la dissoudre dans des enjeux de gestion des populations et des personnes, comme nous l'avons souligné avec la question précise du sexisme. Nous ne considérons pas que la pédagogie critique féministe vise le même type de « gestion » dépolitisante. Toutefois, parce qu'elle a pour point commun avec l'éducation sexuelle étudiée ici une certaine approche de la relation, approche qui la conduit à décontextualiser la pédagogie, nous considérons qu'elle peut, dans ses effets, manifester les mêmes travers.

Post scriptum de juin 2016

Les années 2010 portent incontestablement une nouvelle impulsion pour les politiques publiques liées à l'École, notamment du fait que la gauche, au pouvoir depuis 2012, est à l'origine d'une nouvelle grande loi d'orientation scolaire en 2013. La mission de promotion de l'égalité entre les sexes, en particulier, est revendiquée explicitement (voir, notamment, la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018). Il est donc tout à fait probable que l'éducation sexuelle française évolue prochainement.

Au moment où nous écrivons ces lignes est publié un « Rapport relatif à l'éducation à la sexualité » par le Haut Conseil à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes, dont le sous-titre est « Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes ». Parmi les membres du Haut Conseil, ainsi que parmi les personnes auditionnées par la commission chargée du rapport et les associations entendues, on note une présence importante

[1] MORAN J., *Teaching Sex: the Shaping of Adolescence in the 20th Century*, Cambridge, États-Unis, Harvard University Press, 2000 ; BOZON M., *Sociologie de la sexualité*, Paris, France, Armand Colin, 2013, p. 47-52.

des chercheuses/eurs impliqué·e·s dans les études de genre (Nathalie Bajos, Alexandre Jaunait, Michel Bozon, Aurore Le Mat…) ainsi que des féministes (Osez le féminisme, le Planning Familial, Collectif féministe contre le cyber harcèlement…). Notre objet ici n'est pas l'éducation sexuelle française pour elle-même – l'état de celle-ci à un moment donné, au début des années 2000, constitue pour nous l'illustration d'une certaine interprétation de l'éducation à l'égalité des sexes, interprétation qui tombe sous le coup des critiques féministes post-structuralistes développées précédemment. Toutefois, il nous semble intéressant de souligner que ce rapport devrait être à l'origine de changements prochains dans les programmes et les actions publiques, par son invitation appuyée à élaborer une « éducation à la sexualité globale et positive[1] » ambitieuse à travers quatre priorités et trente recommandations.

Le texte présente un certain nombre de critiques vis-à-vis des orientations et des contenus adoptés jusqu'alors. Il déplore « *Un corps enseignant faiblement formé*[2] » et plus généralement une connaissance insuffisante de la sexualité des jeunes (dont le développement est la première priorité du rapport). Il invite également à une transformation radicale des outils à disposition des enseignant·e·s et évoque « *Un guide de formation des formateur·rice·s caduque et inacceptable*[3] » ainsi qu' « *Un guide d'intervention à actualiser également* [4]».

Les deuxième et troisième priorités portent sur le renforcement de la politique interministérielle ainsi que sur l'organisation, le financement et l'évaluation de la visibilité de l'action de l'Éducation nationale en matière d'éducation à la sexualité. La quatrième et dernière invite à responsabiliser les espaces-clés de socialisation des jeunes hors École.

---

[1] BOUSQUET D., F. LAURANT, et M. COLLET, *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes*, Paris, France, Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2016.

[2] *Ibid.*, p. 76.

[3] L'approche promue par ce guide est jugée « contre-productive voire dangereuse […] pour trois raisons au moins : – la naturalisation de la sexualité : une vision biologisante de la sexualité qui affirme très clairement et sans nuance que la sexualité est un fait de nature et qu'elle est par définition d'abord un mode de reproduction. Cette logique interdit de penser l'autonomie de la sexualité déconnectée des enjeux de la reproduction. […] – L'affirmation continue et répétée, et jamais interrogée, de la différence fondamentale entre les sexes comme principe même de la société. Le guide ne cesse de renvoyer à des rôles masculins et féminins hermétiquement séparés auxquels sont attribués des fonctions et des propriétés différentes. Cette optique est intrinsèquement contradictoire avec la démarche de l'égalité entre les sexes. D'ailleurs la question de l'égalité des sexes n'est pas évoquée, si ce n'est de manière implicite, alors même qu'il s'agit de l'enjeu central de l'éducation à la sexualité. » (BOUSQUET D., F. LAURANT, et M. COLLET, *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité*, *op. cit.*, p. 93-34.)

[4] Pour ce second guide, il est affirmé qu'il « contribue également à véhiculer des stéréotypes plutôt qu'il ne les décrypte » ; « L'égalité entre les sexualités est, dans ce guide aussi, très peu abordée voire évacuée » (*Ibid.*, p. 94.). Soulignons que la critique est sévère, puisqu'elle dit bien que ces guides sont « contre-productifs », qu'ils font « obstacle » à l'égalité.

Parmi les recommandations, un certain nombre vont dans le sens d'un rejet de l'approche majoritairement préventive et/ou sanitaire (« *il est plus efficace de parler aux jeunes de la sexualité positivement et dans une approche égalitaire*[1] ») qui subsume ou marginalise l'enjeu de l'égalité, dont il est affirmé qu'il est « l'enjeu central de l'éducation à la sexualité[2] ». Ainsi, le tournant « d'une politique en réaction aux risques à un objectif d'égalité femmes-hommes[3] », qui caractériserait l'histoire de l'éducation sexuelle française, n'aurait pas été réellement pris, puisque le rapport invite à « intervenir en éducation à la sexualité selon une approche plus globale que celle mise en pratique aujourd'hui[4] ».

Sont toutefois renforcés les accents mis sur l'importance de partir de la « parole des jeunes » en classe, ainsi que sur l'articulation entre insertion socio-économique, autonomie et estime de soi.

Post scriptum de mai 2017

De nouveaux guides pour l'éducation sexuelle étaient attendus pour la rentrée 2016 suite au rapport. À ce jour, ils n'ont cependant pas été publiés[5].

[1] *Ibid.*, p. 7.
[2] *Ibid.*, p. 94.
[3] *Ibid.*, p. 47.
[4] *Ibid.*, p. 79.
[5] Je remercie à nouveau Odile Fillod pour son travail de veille sur ces changements récents.

III. Conclusion

Par ses tendances décontextualisantes, la pédagogie critique féministe tend à confondre « situation » et « sujet ». Par là, elle occulte la place déterminante de l'institution dans les relations en classe, prenant l'effet de dynamiques de pouvoir locales à un moment donné pour le *tout* de sujets qu'elle se propose de « révéler ». La décontextualisation est donc mère d'une forme d'essentialisation[1] : l'oubli des conditions que constitue une institution éducative avec son organisation spécifique conduit à faire des propriétés-effets de cette dernière des caractères essentiels d'un sujet. La recherche d'une « voix authentique » participe de cet assujettissement. De même que le discours du « respect des différences » des étudiant·e·s peut conduire à renforcer un ordre social qui prend les traits de « caractères individuels », la visée de conscientisation prétend « découvrir » un sujet qu'en réalité elle construit dans un contexte particulier. Nous pouvons ainsi affirmer que la pédagogie critique, qui s'élabore pourtant contre un modèle « bancaire », reste prisonnière d'un modèle de la transmission du fait de sa compréhension du pouvoir comme « chose » à passer de l'enseignant·e à l'étudiant·e. De ce point de vue, l'*empowerment* peut prendre la forme d'une assignation de caractères à une substance qui a été présupposée. La dyade enseignant·e/étudiant·e est alors susceptible de se muer en une relation de contrôle, qui prend par exemple la forme d'une maîtrise du sens de la contestation politique ou d'une sur-responsabilisation des individus.

Nous avons analysé plus particulièrement la façon dont l'interprétation décontextualisée du « relationnel » aboutit à une normalisation. Celle-ci n'est pas sans rappeler certaines éthiques du *care* qui visent à « infuser » dans « la société » la relation comme valeur. Considérer que la relation interpersonnelle « contient » de quoi déterminer les relations à toutes les échelles sociales revient à ignorer le fait qu'elle est elle-même déterminée, et à ne pas questionner cette détermination et les rapports de pouvoir qu'elle manifeste. Dans un cadre inchangé, les enseignant·e·s et les élèves, en modifiant leurs relations, se voient en fait « discipliné·e·s » par ce cadre[2], bien que de façon plus douce et moins visible. Adhérer à l'idée que le sujet tel qu'il se présente dans une institution déterminée peut être *le* sujet (dont la voix est) « authentique », revient à conforter l'ordre qu'instancie l'institution, en le naturalisant, en le « traduisant » en propriétés individuelles subjectives absolues. L'ambition

[1] Plus largement, on peut affirmer avec Michèle Le Dœuff que l'essentialisme est toujours un « oubli » du « rapport à l'extériorité » (LE DŒUFF M., *L'Imaginaire philosophique*, Paris, France, Payot, 1980, p. 206.)
[2] WALKERDINE V., « Progressive Pedagogy and Political Struggle », *op. cit.*, p. 21.

généreuse de « partir des étudiant·e·s », d' « entendre les concerné·e·s », si elle occulte le fait que leur parole porte l'empreinte d'un cadre institutionnel précis, ne fait pas autre chose[1].

Nous avons avancé que ces conditions pouvaient conduire à une dépolitisation du projet éducatif féministe. En effet, l'analyse de l'éducation sexuelle a révélé que ces méthodes pédagogiques visant un *empowerment* individuel peuvent participer d'une gestion de la population. Or la police trouve sa raison d'être dans le maintien d'un ordre, tandis que la politique se caractérise par le fait qu'elle conteste l'ordre existant. La dissolution des antagonismes dans la « prévention », à travers la responsabilisation individuelle, est un exemple de mise en œuvre de la première.

Pour caractériser ce phénomène, nous jugeons pertinent de reprendre ici les analyses de Miriam Ticktin dans son travail sur la gestion « humanitaire » de l'immigration en France[2]. Les « régimes de *care* » qu'elle étudie (l'humanitarisme, certains mouvements pour les droits humains, et certaines associations de lutte contre les violences faites aux femmes) « travaillent en fin de compte à supplanter des possibilités de formes de changements collectifs plus larges, en particulier pour les plus démuni·e·s[3] ». Autrement dit, cette gestion d'une population, sur le modèle du pouvoir pastoral et du *care*, est une *restauration* qui empêche toute *révolution* ; elle est une *anti-politique* qui renforce le *statu quo*, l'ordre (injuste) établi. L'anthropologue recoupe ainsi la distinction *le* politique/*la* politique avec celle qui existe entre « *politics* » et « *the political* » :

> « *Politics* » renvoie aux politiques quotidiennes [*everyday politics*], souvent à la police [*policy*] – soit l'ensemble de pratiques par lesquelles un ordre est créé et maintenu. La seconde – « *the political* » – renvoie à la perturbation d'un ordre établi. Les changements radicaux sont le résultat d'une action *politique* [*political action*], et non des politiques [*politics*]. Tandis que les politiques [*politics*] du *care* et de la compassion sont une forme de politiques publiques [*politics*] – qui engage et reproduit un ensemble de relations de pouvoir – mon argument est que cette forme ne change pas l'ordre dominant, elle ne conteste pas les formes établie de l'inégalité[4].

[1] Ainsi le psychologue Jean-Yves Rochex ne cache pas son specticisme vis-à-vis des démarches éducatives qui relèvent selon lui d'une « désinstitutionnalisation » et qui centrent « la réflexion, l'investigation et la transformation prioritairement sur les relations de personnes (y compris de l'élève lui-même), considérées comme devant avant tout "apprendre à vivre ensemble" ». Selon lui, ces perspectives minorent l'inscription des sujets « dans des places, des rôles et des fonctions symboliques définis indépendamment des individus particuliers qui les occupent et les incarnent temporairement », autrement dit, elles tendent à ignorer la part que « cet engagement et cette inscription prennent dans le procès de subjectivation de chacun » (ROCHEX J.-Y., « Expérience scolaire et procès de subjectivation », *Le français aujourd'hui*, 2009, nº 166, p. 30-31.)

[2] TICKTIN M.I., *Casualties of Care*, *op. cit.*

[3] *Ibid.*, p. 3.

[4] *Ibid.*, p. 19-20.

L'anthropologue critique donc la *moralisation* qui peut résulter d'une certaine interprétation du *care*. Cependant, ajoute-t-elle, cela ne signifie pas qu'on puisse (ou doive) séparer morale et politique, mais ce qui apparaît problématique, ce sont des « situation où l'ordre moral [*moral order*] devient la dimension *primordiale*[1] [*primary*] ». Cela se traduit par des « formes de gouvernement » traversées par des relations de *pouvoir* et pourtant niées comme telles puisqu'appréhendées comme étant « apolitiques ». La critique de Miriam Ticktin est analogue à celle portant sur la responsabilisation individuelle dans l'éducation sexuelle lorsqu'elle vise une pacification des relations sociales sans entamer les rapports de domination ; ou encore à celle portant sur une éthique du *care* sans politique, visant à généraliser un certain mode de relations interpersonnelles sans porter atteinte à la distribution inique du travail de *care* et aux privilèges qui y sont liés.

De telles analysent conduisent à une certaine vigilance quant aux dérives dépolitisantes d'une mauvaise interprétation de la pensée féministe, qu'elle soit ou non celle du *care*[2]. Cet avertissement semble d'autant plus légitime que le « *gender mainstreaming* », notamment en éducation, tend à faire des questions de lutte contre les inégalités entre les femmes et les hommes une question « technique[3] ». Il ne s'agit pas de nier que certains outils pédagogiques permettraient de mettre en place une salle de classe[4] plus égalitaire ; mais de mettre en question le fait que celle-ci débouche sur « la possibilité d'une action politique pour permettre les transformations structurelles requises pour libérer[5] » celles et ceux qui sont dominé·e·s. C'est sur cette base que les féministes post-structuralistes critiquent l'affirmation selon laquelle « la pédagogie critique est politique », qu'elles et ils considèrent comme une décision théorique *a priori*[6], plutôt que comme un fait avéré, ce dont témoigne le fait qu'« il n'y [ait]

---

[1] *Ibid.*, p. 20.

[2] Stéphane Haber suggère qu'une pensée du *care* qui ne ferait pas un travail de *politisation* du *care* comme celui opéré par Joan Tronto conduirait certainement à une forme d'anti-féminisme (LAUGIER S., « *Care* et perception. L'éthique comme attention au particulier », *op. cit.*).

[3] BRYSON M. et S. DE CASTELL, « En/Gendering Equity: On Some Paradoxical Consequences of Institutionalized Programs of Emancipation », *op. cit.* ; LE MAT A., « La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, entre santé et égalité », *op. cit.*

[4] Sur ce point, les pédagogues critiques livrent des réponses relativement vague, comme en témoignent les propos de Henry Giroux : « Les écoles ne changeront pas la société, mais nous pouvons créer en elles des poches de résistance qui fournissent des modèles pédagogiques pour de nouvelles formes d'apprentissage et de relations sociales – des formes qui peuvent être utilisées dans d'autres sphères plus directement impliquées dans la lutte pour une nouvelle morale et une nouvelle vision de la justice sociale » (GIROUX H., « Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis », *op. cit.*, p. 293.) Voir également les « théories des relations sociales dans la classe » dans ARONOWITZ S. et H.A. GIROUX, *Education under Siege*, *op. cit.*, p. 152-153.

[5] LUKE C., « Feminist Politics in Radical Pedagogy », *op. cit.*, p. 38.

[6] Ainsi par exemple cette affirmation volontairement circulaire tirée de *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*: « le personnel est politique est théorique est de la pédagogie est du militantisme est une *praxis* enseignante est personnel » (CRABTREE R.D., D.A. SAPP, et A.C. LICONA, « Introduction: The Passion and the

eu aucune tentative de recherches prolongées pour déterminer si ou comment les pratiques [de la pédagogie critique] modifient effectivement des relations de pouvoir spécifiques hors et au sein de l'école[1] ».

L'idée que « le personnel est politique » a, alors, tôt fait de se renverser, avec une pédagogie qui conduit à *personnaliser le politique* et non à *politiser le personnel*. Cette tendance, que nous avons décelée dans l'éducation sexuelle française, a également été identifiée par Chandra Tapalde Mohanty dans les dispositifs éducatifs qui prétendent combattre le racisme à partir de la « diversité[2] ». La sociologue féministe reconnaît que ces ateliers ont pour effet une légitimation de l'histoire et de la culture des personnnes marginalisées ; cependant, (nous soulignons) « cette légitimation prend place *à un niveau purement interpersonnel* […] plutôt qu'en termes de mise en question fondamentale de *l'histoire et des savoirs hégémoniques*[3] ». Ce prisme d'analyse individualisant distort tous les outils et concepts à disposition et les dépolitise[4] ; il informe la conception de la reconnaissance, mais également celle de la domination. Ainsi, l'idée que cette éducation permettrait de « désapprendre le racisme » en travaillant à « réduire les stéréotypes » se fonde sur un modèle qui pense le racisme en termes psychologisants :

> les ateliers pour réduire les préjugés [*prejudice-reduction*] mobilisent l'analyse des « relations raciales » dont la base est psychologique, et se concentrent sur le « préjugé » plutôt que sur la domination institutionnelle ou historique. Les ateliers mobilisent les techniques et théorie d'aide réciproque[5] [*cocounseling*] et d'aide à la réévaluation [*reevaluation counseling*], et visent souvent la décharge émotionnelle [*emotional release*] plutôt que l'action politique. Le nom de l'approche est en lui-même assez problématique, puisqu'il suggère que le « préjugé » (plutôt que la domination, l'exploitation ou l'inégalité structurelle) est le cœur du problème et que nous devons le « réduire ». […] la localisation de la source de l' « oppression » et du « changement » dans les individus suggère une confusion entre les compréhensions idéologique et structurelle du pouvoir et de la domination d'une part, et ses compréhensions individuelle et psychologique d'autre part[6].

Praxis of Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 7.)

[1] ELLSWORTH E., « Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », *op. cit.*, p. 93.

[2] MOHANTY C.T., « On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s », *Cultural Critique*, 1989, nº 14, p. 179-208.

[3] *Ibid.*, p. 195.

[4] Pour une analyse des effets essentialisants de l'euphémisation des discriminations raciales par le biais de la notion de « diversité », voir BESSONE M., *Sans distinction de race?*, *op. cit.*, p. 122-132. Pour un aperçu de l'usage problématique de ce terme lorsqu'il remplace celui d' « inégalités » dans les discours sur l'éducation scolaire en France, voir l'Annexe 2, *infra*, p.683.

[5] Note de Vanina Mozziconacci : le *co-counseling* et le *reevaluation counseling* sont des techniques d'aide psychologiques développées aux États-Unis dans les années 1960 par Harvey Jackins.

[6] MOHANTY C.T., « On Race and Voice », *op. cit.*, p. 198.

Les « codifications pédagogiques de la différence[1] » font de la race – ou des rapports sociaux de sexe, dans notre cas – une simple question d'expérience personnelle[2], et invitent donc les étudiant·e·s à se montrer « plus sensibles » à l'égard de ces expériences. La dimension politique de la connaissance est évacuée. La « différence », qui fait ici l'objet d'un apprentissage, n'est pas appréhendée comme historique et relationnelle[3], mais de façon « atomiste[4] » et la part de la mémoire collective et des inégalités sociales et structurelles dans sa constitution est ignorée. En termes pratique, cela construit une *pédagogie du pluralisme dépolitisé*,

> une pédagogie dans laquelle nous occupons tou·te·s des places séparées, différentes et également valables, et où l'expérience est définie non en termes d'individu comme individu, mais en termes d'individu représentatif d'un groupe culturel. Cela résulte en une dépolitisation et une déshistoricisation de l'idée de culture et rend possible la gestion [*management*] implicite de la race au nom de la coopération et de l'harmonie[5].

Chandra Tapalde Mohanty n'exclut pas que ces ateliers puissent participer à l'élaboration d'un contexte propice au changement. Toutefois, le risque est grand d'en « rester à un niveau de soutien et d'évaluation personnels et de sous-estimer souvent la nécessité d'une organisation politique large [*broad-based*] autour de ces questions[6] ». En cherchant à résoudre le conflit « pacifiquement » (car l'institution perdure par la conservation d'un ordre), on en vient à « domestiquer » la différence. C'est une tendance qu'elle juge de plus en plus présente, et qui constitue une « érosion des politiques collectives à travers la reformulation de la race et de la différence en termes individualistes[7] ». C'est ce qui permet, selon elle, l'existence de notions comme le « racisme inversé » [*reverse racism*], à savoir le racisme qui concernerait les personnes blanches : une telle idée n'est possible que si l'on réduit le racisme à une question psychologique d'intolérance individuelle, de xénophobie, et qu'on ne le considère pas comme un système[8]. Pour illustrer cela, elle reprend le mot d'ordre féministe :

> Le slogan des années 1960 et 1970 « le personnel est politique » a donc été remanié [*recrafted*]

---

[1] *Ibid.*, p. 194.
[2] Sur les effets de marginalisation des plus dominé·e·s que peut produire un usage décontextualisé de l'expérience personnelle dans les débats féministes, voir PHIPPS A., « Whose Personal is more Political? Experience in Contemporary Feminist Politics », *Feminist Theory*, 2016, vol. 17, nº 3, p. 303-321.
[3] MOHANTY C.T., « On Race and Voice », *op. cit.*, p. 195.
[4] *Ibid.*, p. 199.
[5] *Ibid.*, p. 195.
[6] *Ibid.*, p. 199.
[7] *Ibid.*, p. 204.
[8] Nous retrouvons actuellement cette problématique au sein du débat concernant le « racisme anti-blanc » en France. La dernière grande enquête « Trajectoires et origines » de l'INED, publiée en 2016, confirme que le racisme des minoritaires à l'encontre des majoritaires, s'il peut constituer une violence, ne fait pas système et ne produit pas d'inégalités sociales (BEAUCHEMIN C., C. HAMEL, et P. SIMON (dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, France, INED, 2016.)

> en « le politique est personnel ». Autrement dit, toute politique s'effondre dans le personnel, et les questions de comportements, d'attitudes et de styles de vie individuels passent pour de l'analyse politique du social. Les luttes politiques individuelles sont vues comme les seules formes pertinentes et légitimes de lutte politiques[1].

L'analyse de Chandra Tapalde Mohanty confirme la nécessité de maintenir la distinction entre ce qui relève de la politique – comme contestation d'un ordre – et ce qui relève de la police – comme maintien de cet ordre. En particulier, il importe de prêter une attention particulière au rôle joué par les institutions dans la dissolution de la première dans la seconde, en tant qu'elles tendent à se reproduire, à se conserver. La lutte – que ce soit contre le racisme, le sexisme ou encore l'homophobie – ne peut ainsi se confondre avec « un simple programme ou des décisions de politiques publiques – c'est-à-dire de pratiques de gestion [*management*[2]] ». Une transformation réellement politique des pratiques éducatives ne peut ainsi se cantonner au seul niveau de la pédagogie, au risque de *dépolitiser* et de *moraliser* les enjeux de justice sociale. La transformation doit se faire « à plusieurs niveaux, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur[3] » ; pour l'Université en particulier, Chandra Tapalde Mohanty soutient ainsi que (nous soulignons) « La transformation des programmes et de la pédagogie doit s'accompagner d'une transformation vaste [*broad-based*] de la *culture universitaire,* ainsi que *de changements radicaux dans la relation entre l'université et d'autres institutions étatiques et civiles*[4] ». Nous retrouvons ici les analyses permises par un *care* « politique » et non seulement « éthique » : il ne s'agit pas d' « infuser » un *ethos* dans les institutions existantes, mais de modifier ces dernières et leurs rapports, sans quoi le *care* comme travail restera marginalisé. Car, comme le rappelle Carmen Luke, nous pouvons mener des débats féministes en classe, constater que les étudiant·e·s sont susceptibles d'articuler leur expérience avec des analyses féministes, mais

> ce sont les femmes qui s'occupent des enfants pendant leurs études, qui ratent des cours pour soigner les enfants malades, et qui rencontreront des obstacles au « succès universitaire » que les hommes universitaires et étudiants ne rencontrent pas, dans l'ensemble. Elles auront toujours tendance, dans l'écrasante majorité, à opter pour l'enseignement en école primaire […] tout en menant leur carrière domestique. Elles devront taire leur militantisme féministe pour être titularisées et promues pour garder leur emploi dans un système patriarcal qui écrit leur position et leurs possibilités à leur place[5].

Ces réflexions s'achèvent donc dans un double mouvement : d'une part, une certaine réserve ou modestie quant au rôle susceptible d'être joué par la pédagogie dans la

[1] MOHANTY C.T., « On Race and Voice », *op. cit.*, p. 204.
[2] *Ibid.*, p. 207.
[3] *Ibid.*, p. 191.
[4] *Ibid.*
[5] LUKE C., « Feminist Politics in Radical Pedagogy », *op. cit.*, p. 38.

conscientisation féministe, et, d'autre part, une radicalisation de la théorisation féministe de l'éducation.

Premièrement, reconnaître ce que la pédagogie féministe n'est pas en mesure d'accomplir, c'est déjà éviter de lui assigner un rôle qui peut avoir des effets pervers ou contre-productifs. Ce travail critique est un travail de la pensée des limites de la pédagogie. Ainsi l'interprétation *psychologique* (pour ne pas dire psychologisante) du travail de légitimation des expériences minoritaires qu'elle serait censée accomplir nous semble être une impasse ; ce travail de légitimation devant selon nous se situer sur le plan *épistémologique* lorsqu'il prend place dans le contexte d'une institution scolaire ou universitaire, avec la mise en question des savoirs hégémoniques, de leurs modèles et de leurs méthodes[1]. C'est dans ce sens que nous interprétons le propos de Claude Zaidman lorsqu'elle affirme depuis sa position d'enseignante féministe « Notre métier n'est pas d'enseigner le féminisme » : « non, on ne peut pas enseigner le féminisme, c'est-à-dire des prises de position politiques, ce qui serait abus de pouvoir, mais on peut enseigner les théories féministes dans certains contextes pédagogiques[2] ». L'institutionnalisation des études féministes ne peut, à ce titre, être vue simplement comme un « prolongement » ou une « reprise » du travail réalisé en milieu militant – et les deux espaces et régimes de discours méritent d'être pensés dans leur spécificité.

Secondement, prôner une radicalisation de la pensée éducative féministe signifie ne pas en rester à des considérations d'accès égalitaire, de contenus non-sexistes ou encore de pédagogies progressistes. Avoir une ambition plus radicale, c'est reconnaître le rôle que jouent les institutions éducatives existantes dans la division-hiérarchisation privé/public, et avec elle, dans la dévalorisation symbolique et matérielle de tout un travail de reproduction majoritairement assumé par des femmes. La première partie de ce travail renvoyait dos-à-dos le substantialisme de l'individu (première vague libérale) et le substantialisme du social (deuxième vague matérialiste) : or, il a été noté que le libéralisme et le marxisme, bien qu'antagonistes, ont pour point commun d'évacuer l'analyse des institutions[3]. Il s'agit donc d'ouvrir la voie à une théorisation féministe de la transformation *institutionnelle* de l'éducation.

---

[1] Ce que se proposent de penser les épistémologies féministes (PUIG DE LA BELLACASA M., *Politiques féministes et construction des savoirs : « penser nous devons » !*, Paris, France, L'Harmattan, 2012.)

[2] ZAIDMAN C., « Peut-on enseigner le féminisme à l'Université ? », *Les cahiers du CEDREF*, 2005, nº 13, p. 35-51 (En ligne).

[3] FOSSIER A. et É. MONNET, « Les institutions, mode d'emploi », *Tracés*, 2009, nº 17, p. 7-28.

Notre double mouvement trouve sa synthèse dans l'idée que faire des institutions de l'éducation l'*objet* d'une action féministe relève de la politique, alors qu'une perspective qui viserait à *produire un sujet* politique féministe depuis celles-ci serait probablement dépolitisante[1].

***

La critique féministe post-structuraliste des pédagogies « libératrices » ne manque pas de pertinence, comme en témoigne son caractère opératoire pour décrire et critiquer certaines pratiques éducatives se voulant émancipatrices. Il est, en particulier, difficile de nier les tendances essentialisantes qu'elle décèle[2]. Cependant, elle en reste bien à une *critique*, et le discours développé par les auteures de *Feminisms and Critical Pedagogy*, bien que celles-ci s'en défendent parfois, reste largement *négatif*. C'est, plus généralement, l'un des principaux reproches adressé aux post-structuralistes. Or, pour un projet féministe, c'est un aspect particulièrement problématique. Comme le relève Linda Alcoff au sujet de Julia Kristeva (en tant qu'elle est influencée par Jacques Derrida et Michel Foucault) : « un féminisme efficace ne pourrait être un féminisme complètement négatif, déconstruisant tout et refusant de construire quoi que ce soit[3] ». L'adhésion à une déconstruction systématique, appliquée indifféremment au révolutionnaire comme au réactionnaire, est donc très discutable, dans une perspective féministe[4]. À cela s'ajoute qu'au niveau théorique, comme nous l'avons déjà signalé, la focalisation sur les microdynamiques de pouvoir et le refus des « grandes catégories », comme le genre ou la classe, ou des « sujets oppositionnels » comme les femmes ou les prolétaires, peut reconduire à une forme d'individualisme relativement proche de celui du libéralisme. Linda Alcoff qualifie cette tendance de « nominalisme » qui « a comme effet délétère de dé-genrer notre analyse, de rendre, de fait, le genre invisible à nouveau[5] ».

Joan Tronto considère que la « position postmoderne » est une réaction aux tendances féministes essentialisantes qui nient les différences entre les femmes. Une « déconstruction

[1] Les méthodes dites d' « intervention institutionnelle » pourraient être lues à la lumière de cette distinction critique. Voir COUSIN O. et S. RUI, « La méthode de l'intervention sociologique. Évolutions et spécificités », *Revue française de science politique*, 2011, vol. 61, nº 3, p. 513-532.

[2] Nous pouvons reprendre ici une remarque de Michael Walzer au sujet de Michel Foucault : certaines de ses affirmations sont peut-être problématiques, mais elles sont suffisamment justes pour être embarassantes.

[3] ALCOFF L., « Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory », *op. cit.*, p. 431.

[4] De plus, d'un point de vue stratégique, il est difficile de mobiliser avec une lutte purement négative.

[5] ALCOFF L., « Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory », *op. cit.*, p. 431.

minutieuse et bien menée[1] » peut certes, écrit-elle, expliciter les problèmes posés par les catégories que nous utilisons – ce que confirment les analyses précédentes au sujet de la notion de « pouvoir » ou de « sujet ». Toutefois, lorsque nous nous demandons « pourquoi, dans la société, certaines personnes sont plus puissantes et bénéficient de davantage de privilèges[2] », ou encore lorsque nous cherchons à savoir « pourquoi les activités essentielles liées à la pratique du *care* sont peu prises en considération, mal théorisées, peu encouragées et peu respectées dans notre société[3] », alors le postmodernisme « ne nous apporte aucune réponse[4] ». Nous pouvons ici faire le lien avec le problème soulevé au terme de la partie précédente, au sujet du féminisme matérialiste français des années 1970 et de son « manque d'utopie », de sa nature strictement critique voire aporétique. Sur le plan d'une méta-théorie politique, il nous semble nécessaire de mesurer les implications d'une théorie féministe qui se veut « seulement critique » et qui n'aborde pas positivement la question de la transformation, c'est-à-dire qui propose une déconstruction sans reconstruction. Nous voudrions donc reprendre la notion de « projet » à la lumière de cet enjeu qui nous paraît fondamental, aussi bien pour la philosophie que pour le féminisme.

[1] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 48.
[2] *Ibid.*, p. 49.
[3] *Ibid.*
[4] *Ibid.*

PARTIE III.

UNE PHILOSOPHIE FEMINISTE DE L'EDUCATION : DES APORIES AUX UTOPIES

Des apories pratiques aux utopies méthodologiques

La notion de projet a permis d'appréhender le sujet féministe sans le poser comme une entité préexistant à l'action collective. Des exemplifications *pratiques* et *politiques* de cette notion ont été développées à travers la visée d'institutions démocratiques de *care* ; nous voudrions à présent revenir sur ses implications *théoriques*. En effet, considérer qu'un sujet féministe n'a de sens que s'il est pensé à partir d'un projet a des conséquences en matière de théorisation ; en particulier, cela engage à déterminer le statut de la critique dans la pensée féministe, et, symétriquement, la place que celle-ci réserve à la reconstruction, à l'expression théorique des idéaux et à la prospection. Il est alors temps de tirer les conséquences méta-théoriques de la défense politique d'un projet féministe.

Comme le modèle qu'elle défend, cette partie est à la fois rétrospective et prospective. Elle vise en effet à reprendre le travail mené sous un angle méthodologique. La façon dont la question de l'éducation a été traitée, ainsi que le point de vue sur les différents paradigmes féministes que celle-ci rend possible, font l'objet d'une ressaisie en vue de déterminer les choix épistémologiques qui sont susceptibles de guider une recherche philosophique et féministe. Ces retours sur nos analyses visent d'abord à interroger le statut de l'aporie pour la théorisation féministe, en particulier en tant que cette dernière prétend être une *praxis*. Il s'agit ensuite, plus largement, de déterminer les effets proprement théoriques de ce lien privilégié avec la pratique, en (re)prenant pour exemple une entrée par l'action éducative. Se dessinent les contours d'un féminisme pluraliste et pragmatiste, soucieux des conséquences pratiques de ses modèles et de ses choix théoriques. Il s'agit alors moins de déterminer ce qu'est « la » philosophie que d'esquisser un ensemble d'exigences féministes à l'égard de la philosophie.

Ces différentes exigences trouvent leur synthèse dans un modèle qu'on peut qualifier d'utopiste-réaliste. Il se caractérise par une double ouverture ; d'une part sur les savoirs positifs (en particulier ceux que livrent les sciences sociales), d'autre part sur les imaginaires (notamment à travers la littérature). L'utopie est alors à entendre comme moyen d'action, comme méthode de transformation du monde – elle constitue aussi un antidote contre les formes de dépolitisation qui peuvent dévoyer le féminisme.

Chapitre 1. Féminisme et philosophie : de la déconstruction sans reconstruction

Nous avons constaté qu'entre la première et la deuxième vague, le rôle et la définition de l'éducation changeaient profondément, et en particulier que celle-ci cessait d'être le lieu des principaux projets et espoirs des militant·e·s pour devenir l'objet d'une critique radicale. Selon Michèle Le Dœuff, ce caractère négatif et critique caractérise plus largement le Mouvement des femmes dans son ensemble ; celui-ci serait fait de « *nolontés*, divers refus », et il n'aurait pas « articulé ce que, collectivement, les femmes impliquées voulaient[1] ». En revanche, le féminisme dit « de la différence », ou de la néo-féminité, aurait pu apparaître comme un contrepoint « agréable[2] » ou optimiste ; mais d'après la philosophe, il péchait précisément par volontarisme (répudier un ancien système de signes et inventer un nouveau langage n'étant pas simple affaire de volonté).

Pourtant, réduire la pensée et *a fortiori* l'action féministe à des refus semble tout à fait problématique. Le geste féministe ne peut se résumer à affirmer « ce n'est pas cela[3] ». Ce que le cas de l'éducation tend à montrer, c'est que le seul refus dessine toujours, en creux, des alternatives positives – refuser de les penser reviendrait à se priver de les maîtriser. En rester à une « anti -» éducation, ou à une éducation « négative », c'est déjà faire de l'éducation ; et la critique semble rattrapée par les normes et les pratiques effectives. L'absence de projet, et même de projection, est donc davantage synonyme d'un impensé des alternatives qui s'élaborent au nom du féminisme, ou en conséquence des critiques féministes, que d'une prudence pratique. Le temps du jugement suspendu n'étant pas le temps de l'action, la pensée féministe, indissociable de la pratique, ne pourrait s'en tenir à des considérations strictement critiques ou sceptiques. Pour illustrer cela, nous voudrions faire un retour sur les tendances aporétiques de deux courants féministes – post-structuraliste et matérialiste[4] –, tendances qui permettent de renvoyer dos-à-dos ces positionnements opposés[5]. Plus largement, cette

---

[1] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 234.
[2] *Ibid.*, p. 237.
[3] BROWN J., « Theory or Practice - What Exactly is Feminist Pedagogy? », *The Journal of General Education*, 1992, vol. 41, p. 54.
[4] Pour une analyse symétrique et complémentaire de ces deux courants au regard de leurs aspirations positives (à partir des notions d'utopie pour le féminisme matérialiste et de subversion pour le féminisme *queer*) voir GAUSSOT L., *Pensée sociologique et position sociale : l'effet du genre et des rapports sociaux de sexe*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2014, p. 155-167. Le sociologue essaie notamment de dépasser l'opposition qu'il existe entre les deux voies que ces courants représentent.
[5] La lecture que nous proposons de l'opposition entre féminisme post-structuraliste et féminisme matérialiste peut-être rapprochée de celle que fait Irène Pereira des « grammaires philosophiques du rapport de l'individu à

« négativité » mérite d'être pensée au regard de la question spécifique que pose l'éducation, d'une part, et vis-à-vis de sa place dans la démarche philosophique, d'autre part.

l'engagement militant ». Féminisme matérialiste et féminisme post-structuraliste peuvent à cet égard être respectivement associés à « la grammaire du rapport total à l'engagement » et à « la grammaire du rapport esthétique individualiste à l'engagement ». Irène Pereira propose une synthèse de ces dernières à travers la « grammaire du rapport pragmatiste à l'engagement » (PEREIRA I., « Individualité et rapports à l'engagement militant », *¿ Interrogations ?*, 2007, nº 5, p. En ligne.)

I. Les apories pratiques des féminismes constructivistes radicaux

Le féminisme post-structuraliste : un conservatisme ?

La déconstruction qui caractérise le post-structuralisme a été jugée problématique tant du point de vue théorique que du point de vue pratique. Le démantèlement de la fiction de la catégorie « femme » qu'il engage pourrait ainsi conduire à une forme de « nominalisme[1] », reconnaissant au mieux des individus et invisibilisant des rapports sociaux macro. Or cette individualisation, en plus d'être théoriquement problématique, peut constituer un obstacle pour l'action, d'après certain·e·s détracteurs/rices du féminisme post-structuraliste et/ou du *queer*. La sociologue féministe radicale Sabine Masson lie explicitement les partis pris épistémologiques et les stratégies de lutte du *queer* en ces termes :

> j'y vois la disparition de la question de l'oppression (genre, race, classe) et des rapports sociaux. La fluidité, voire l'irréalité du genre, et la possible dissolution des identités par la performativité visualisent le changement à partir d'actes individuels contreculturels […] L'immense entrée « queer » met à plat les relations de pouvoir et les constructions divergentes de l'identité sexuelle en fonction de la race ou du genre […]. À rejeter toute référence aux catégories et groupes sociaux, à mettre l'accent sur leur hétérogénéité et l'impossibilité de généraliser, elle entretient aussi un mythe du point de vue de « nulle part[2] » qui contribue à l'invisibilisation du pouvoir.

L'impossibilité d'une montée en généralité conduirait à faire du procès d'expérience individuelle la référence ultime de l'analyse et de l'action politiques – ce qui reviendrait à substituer des « micro-récits » à tous les « macro-récits », pour reprendre les termes de Seyla Benhabib, une façon de « perdre la forêt pour l'arbre[3] ». Le rejet de l'essentialisme, compris non plus seulement comme postulat d'une nature donnée, mais également comme fixisme ontologique et généralisation abusive serait alors synonyme d'invalidation des catégories macro. Sabine Masson ajoute ainsi, avec le philosophe anti-masculiniste Léo Thiers-Vidal :

> Pour résumer, si la pensée queer nous interpelle dans sa remise en cause de l'hétéronormativité, elle nous dérange dans la mesure où :
>
> 1. Elle déconnecte genre de sexe, mais néglige le fait que le genre est un système politique d'organisation des humains en oppresseurs et opprimées.
>
> 2. Elle traite la dimension discursive de l'hétéronormativité comme fondamentale, et non ses structures sociales hiérarchiques.

---

[1] ALCOFF L., « Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory », *op. cit.*, p. 431.

[2] Sabine Masson renvoie à : BORDO S., « Feminism, Postmodernism, and Gender-Scepticism », L. NICHOLSON (dir.), *Feminism, Postmodernism, and Gender-Scepticism*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1990, p. 140.

[3] BENHABIB S., « From Identity Politics to Social Feminism: A Plea for the Nineties », *op. cit.*, p. 29-30.

3. Elle sur-visibilise la dimension sexuelle au détriment d'autres dimensions comme la division genrée du travail, l'exploitation domestique, etc., ainsi que les autres axes d'oppression de race, de classe, de continent…

4. Elle manque fondamentalement d'utopie radicale et accentue avant tout des modes d'action individuels au détriment de modes d'action collectifs en vue de l'abolition du genre.

Ce que les deux auteur·e·s caractérisent comme « manque d'utopie radicale » semble bien faire référence à l'échelle de la transformation[1] dont il est question. L'un des périls qui guette le post-structuralisme est une forme de localisme : le risque de glisser dans « des récits locaux de différences interminables[2] » est réel, et avec lui l'occultation de structures historiques de domination et d'exploitation. La pensée du local peut se faire aux dépens de la pensée du global. Nous retrouvons ici le problème que Danièle Kergoat[3] pose dans les termes de la distinction entre « rapports sociaux » et « relations sociales », pour défendre l'idée que l'individu (sujet des relations sociales) ne peut pas subvertir les rapports sociaux, qui participent d'une autre échelle de réalité sociale. La « subversion » strictement individuelle laisse selon elle les rapports sociaux inentamés – pire, elle peut les conforter en tant qu'elle serait un simple « contournement ». Contre le postulat d'une telle rupture entre l'échelle individuelle et l'échelle collective, l'utopie de Monique Wittig, en définissant les lesbiennes comme des transfuges de la classe des femmes, visait à éliminer cette classe (échelle des rapports sociaux) à travers la transfomation de la sexualité des femmes (relations sociales). Ce qui a pu être décrit comme une opposition au sujet de « l'enjeu principal du genre », avec le travail du côté des féministes matérialistes, et la sexualité du côté des féministes *queer*, est également, en même temps, un enjeu d'échelle de la transformation sociale et politique. Isabelle Clair note ainsi que « Mettre en regard travail et sexualité, c'est en définitive mettre en regard deux ruptures théoriques : l'une avec la sociologie classique des rapports sociaux, l'autre à l'intérieur de la sociologie féministe avec la notion même de rapport social[4] ». À cet égard, Monique Wittig apparaît comme un point de bifurcation (ou un chaînon manquant) entre féminisme matérialiste et *queer*[5].

[1] C'est la « radicalité » de Christine Delphy, qui en fait une « utopiste » aux yeux de Ludovic Gaussot : « elle n'envisage pas un changement partiel de l'expérience […], mais un bouleversement des bases de toutes les sociétés connues » (GAUSSOT L., *Pensée sociologique et position sociale : l'effet du genre et des rapports sociaux de sexe*, *op. cit.*, p. 75.)

[2] LUKE C., « Feminist Politics in Radical Pedagogy », *op. cit.*, p. 49.

[3] Voir *supra*, p.255 et KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », *op. cit.*, p. 119 ; KERGOAT D., « Individu, groupe, collectif : queqlues éléments de réflexion », *op. cit.*, p. 53.

[4] CLAIR I., *Sociologie du genre*, *op. cit.*, p. 50.

[5] Nous avions lu ce « point de bifurcation » comme étant également le lieu d'un questionnement sur les rapports

Cette valorisation des résistances individuelles par le post-structuralisme conduit certain·e·s théoricien·ne·s à avancer qu'il n'est pas si différent d'une position libérale individualiste *gender-blind*[1]. En effet, comme le relève Alison Jones, l'écart est mince entre la métaphore de la « marge de manœuvre » laissée aux individus par les discours et le sujet humaniste classique[2]. Catharine MacKinnon va jusqu'à affirmer que le postmodernisme, loin d'être un héritier du féminisme et du marxisme, est une forme de « revanche du libéralisme[3] » : affirmer que les femmes n'existent pas, c'est déréaliser la réalité sociale, et par conséquent « Nous en sommes réduites à n'être que des individus, ce qui est exactement ce à quoi le libéralisme nous assigne[4] ». Pour l'auteure, en tant que le féminisme suppose de penser un *système* de domination, un tel parti pris est un retour à un stade pré-féministe. Sa critique s'achève sur les impasses pratiques qui caractérisent selon elle le postmodernisme et son « idéalisme » :

> Le postmodernisme peut-il identifier le fascisme si le pouvoir n'existe que dans des micro-centres et n'existe jamais dans des dispositifs hiérarchiques, systématiques, fixés et déterminés ? Comment pouvez-vous vous opposer à quelque chose qui n'est jamais qu'un jeu ? Comment pouvez-vous vous organiser contre quelque chose qui n'est même pas là réellement, sauf quand vous y pensez ? […] Ainsi la dissolution de la réalité par le postmodernisme rend-elle celui-ci non seulement incohérent et vain – et les pragmatistes ont raison de faire cette critique – mais elle en fait aussi une position de régression, de démobilisation et de collaboration[5].

L'écueil de l'inaction post-structuraliste a été lu comme la marque de son profond conservatisme[6], dans la lignée de la critique habermassienne du postmodernisme comme idéologie réactionnaire. C'est par exemple ce que soutient Peter McLaren : le « manque

---

entre critique et utopie (voir *supra*, p.259). Bien qu'il considère Christine Delphy comme une utopiste, Ludovic Gaussot concède qu'« elle n'est pas une utopiste au sens où elle aurait construit un modèle de société idéale. Elle donne peu d'indications sur le contenu de l'utopie qui lui sert par hypothèse d'appui cognitif. Pas plus que Marx, elle n'a devant les yeux la "maquette de la cité idéale" (comme l'écrivait Georges Duveau) » (GAUSSOT L., *Pensée sociologique et position sociale : l'effet du genre et des rapports sociaux de sexe*, *op. cit.*, p. 75.). Or Christine Delphy affirme trouver Monique Wittig la « forme la plus parfaite de l'utopie féministe » car elle « décrit en détail les odeurs, les couleurs, les bruits, les fleurs d'un monde, les vêtements, les mouvements, les sentiments d'êtres qui n'existent pas et n'ont jamais existé, comme si elle les avait vus » (citée dans *Ibid.*, p. 76.) ce qui, précise-t-elle, est la définition exacte de l'utopie.

[1] Sur ce point, voir par exemple les critiques de Peter McLaren, qui affirme que le post-structuralisme aboutit *in fine* à une forme de pluralisme libéral (HILL D., P. MCLAREN, M. COLE, et G. RIKOWSKI (dir.), *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*, Lanham, États-Unis, Lexington Books, 2003.) Jana Sawicki cherche à distinguer pluralisme libéral et pluralisme radical dans son ouvrage sur Michel Foucault (SAWICKI J., *Disciplining Foucault. Feminism, Power and the Body*, *op. cit.*, p. 8-9.)

[2] JONES A., « Teaching Post-structuralist Feminist Theory in Education », *op. cit.*

[3] MACKINNON C.A., « Féminisme, marxisme et postmodernisme », A. BIDET-MORDREL (dir.), *Les Rapports sociaux de sexe*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2010, p. 76.

[4] *Ibid.*, p. 88.

[5] *Ibid.*, p. 96-97.

[6] Sur ce point, voir l'analyse de Nancy Fraser au sujet d'un Michel Foucault « jeune conservateur », qualification formulée par Jürgen Habermas : FRASER N., « Michel Foucault: A "Young Conservative"? », *Ethics*, 1985, vol. 96, nº 1, p. 165-184.

d'utopie » post-structuraliste, résultat de son perspectivisme, confinerait au « désespoir[1] » et alimenterait la réaction. Patti Lather, récusant une telle accusation, admet toutefois une tendance à l'impasse dans le post-structuralisme : paraphrasant Gayatri Spivak, elle reconnaît que les politiques de déconstruction ont un goût « pour les apories plutôt que pour les utopies[2] ».

Si, pour certain·e·s féministes, ces positions sont problématiques tant du point de vue théorique que pratique, d'autres avancent que le seul obstacle pratique qu'elles représentent suffit à les invalider, ou du moins à les relativiser. Ainsi Joan Tronto, dont on a vu qu'elle considère que les théories qui « récusent la possibilité d'une entreprise libératrice de grande ampleur[3] » méritent d'être mises au moins provisoirement de côté : « quel que puisse être par ailleurs l'apport de ces théories, elles ne conduisent pas au changement politique[4] ».

Depuis l'enjeu de l'éducation, nous avons souligné que l'aporie pratique était difficilement tenable pour les pédagogues post-structuralistes. Dans ce domaine, la nécessité d' « aller au-delà de la déconstruction en théorie et en pratique[5] » s'est en effet avérée particulièrement forte. Dans les pratiques éducatives, « défaire » ne suffit pas à « faire ». L'enjeu de l'action, du « que faire ? » est en effet incontournable du point de vue des enseignant·e·s et pédagogues critiques, qui doivent s'inquiéter de la reconstruction[6]. Une posture pratique strictement définie par la négative s'avère insuffisante.

Le féminisme matérialiste : un abolitionnisme ?

Étonnamment, la critique formulée depuis le féminisme matérialiste à l'égard du *queer* – qui consiste à pointer son « manque d'utopie radicale » – a de nombreux points communs avec celle que le *queer* lui adresse en retour. Nous avions souligné que la définition de l'utopie chez Christine Delphy était « analytique », presque vidée de toute sa substance imaginaire – « Ce que seraient les valeurs, les traits de personnalité des individus, la culture d'une société non-hiérarchique, nous ne le savons pas et nous avons du mal à l'imaginer[7] » –

[1] Cité dans LATHER P., « Ten Years Later, Yet Again: Critical Pedagogy and its Complicities. Feminist Engagements », *op. cit.*, p. 186.
[2] *Ibid.*, p. 187.
[3] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 39.
[4] *Ibid.*
[5] NICHOLSON C., « Postmodernism, Feminism, and Education: The Need for Solidarity », *op. cit.*, p. 203.
[6] MARTINDALE K., « Theorizing Autobiography and Materialist Feminist Pedagogy », *op. cit.*, p. 336.
[7] DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 256.

ce caractère « irreprésentable[1] » constituant peut-être un frein pour les « élans utopistes[2] ». En ce sens, le féminisme matérialiste porterait une forme de « réalisme politique », proche de celui de Karl Marx[3], qui « ne dit presque rien de l'objet de la révolution, à savoir la société communiste, si ce n'est qu'elle devrait rompre avec un ensemble de caractéristiques fondamentales de l'histoire passée[4] ». La rupture féministe avec le temps du patriarcat appelée par les matérialistes est ainsi qualifiée de « scénario abolitionniste » par certain·e·s féministes *queer*. L'analyse qu'en livre Sam Bourcier met l'accent sur son manque de perspectives positives et affirmatives (contrairement au scénario prolifératif *queer*) :

> Le scénario de la prolifération des genres est différent du scénario abolitionniste du féminisme matérialiste et du féminisme de l'égalité. Pour ces deux courants, la finalité est d'abolir les genres, qu'ils désignent les classes sexuées comme des formes d'exploitations capitalistiques ou des marques qui disparaîtront avec l'avènement de l'égalité réelle. Marxiste ou non, l'horizon abolitionniste est un classique de la tradition universaliste française, bien antérieur au féminisme du XIXe siècle. […]
>
> L'abolitionnisme est une forme d'imaginaire politico-sexuel qui échafaude par suppression plutôt que par accumulation. Mais la suppression du problème est-elle la solution ? À l'inverse, le scénario prolifératif table sur une bousculade non hiérachisée et non contrôlée entre des expressions de genre, dont certaines sont déjà là et d'autres à venir. Dans cette perspective, il ne s'agit pas d'éradiquer les genres mais de les transformer, d'ajouter plutôt que de soustraire. Alors, la guillotine ou la *gender revolution* ? Le *gender fuck* ou un monde neutre, si tant est que ce soit possible ? Le genre triste ou l'extension du domaine du genre ? La suppression du « 1 » et du « 2 » sur la carte vitale ? Oui, mais pour quoi faire ? « Pour revenir à zéro », disent les féministes de l'égalité. « Pour aller à "10" et plus si nécessaire car "1" et "2", c'est largement insuffisant », disent les féministes *queer*. […]
>
> Critiqué pour son absence de prise en compte des réalités matérielles et économiques, le féminisme de la troisième vague, dont le féminisme *queer* est un rejeton, propose des scénarios qui misent plutôt sur la résistance aux normes de genre et sur des micropolitiques que sur la seule dénonciation de l'oppression et de la domination masculine. Il rejoint en cela la famille des féminismes affirmatifs et non victimisants[5].

Cette positivité du féminisme *queer* n'est pas un optimisme infondé, ajoute Sam Bourcier, mais elle est la conséquence d'une conception du pouvoir radicalement différente – ce qui est apparu clairement dans la confrontation entre pédagogues critiques freireien·ne·s et pédagogues post-structuralistes. Le caractère « négatif » des féminismes « abolitionnistes » se

---

[1] ROCHEFORT F. et D. HAASE-DUBOSC, « Entretien avec Françoise Collin. Philosophe et intellectuelle féministe », *op. cit.*

[2] *Ibid.*

[3] On pourrait se demander dans quelle mesure le féminisme matérialiste hérite d'un anti-utopisme marxiste (sachant que ce dernier est étroitement lié à une prétention « scientiste » qui a justement été critiquée par les féministes). Pour une analyse de cet anti-utopisme et de ses possibles dépassements au nom même du marxisme, voir ABENSOUR M., *L'Histoire de l'utopie et le destin de sa critique*, Paris, France, Sens&Tonka, 2016 ; HOQUET T., « Marx sur Mars ou les étincelles d'utopie », *Critique*, 2010, vol. 4, n° 755, p. 316-330.

[4] RENAULT E., « Fin de la politique et émancipation du travail : quand le réalisme rejoint l'utopie », *op. cit.*, p. 33.

[5] BOURCIER M.-H. et A. MOLINER, *Le féminisme*, *op. cit.*, p. 30-32.

manifesterait par une focalisation sur l'oppression, qui se solderait en une identification des sujets femmes à des « victimes ». Cette perspective « victimisante » est intimement liée aux choix des objets et des enjeux d'après Sam Bourcier, qui ajoute que « les sexualités dans leur dimension affirmative et non normative[1] » sont ignorées dans ce prisme qui se « consacr[e] exclusivement à l'oppression de genre[2] » (dans lequel le travail occupe une place centrale). La sexualité serait appréhendée uniquement à travers les violences, ce qui tendrait à priver les sujets de leur capacité d'agir[3] : « Ce scénario favorise la victimisation aux dépens des stratégies d'*empowerment*[4] ».

Sans nécessairement adhérer à l'alternative que constitue scénario *queer,* il est possible de reconnaître la pertinence de certains termes dans lesquels Sam Bourcier formule l'opposition entre les deux « scénarios ». Fondamentalement, et c'est également ce qui constituait une rupture avec le féminisme « différencialiste », le féminisme matérialiste n'entend pas valoriser des traits ou des pratiques qui existent déjà, puisque toutes les normes et valeurs du monde patriarcal en sont forcément le reflet (ce qui fonde notamment sa critique de l'universel). Le constructivisme radical du féminisme matérialiste le conduit en particulier à considérer que l'intégralité du sujet femme en contexte patriarcal porte la marque de l'oppression. Cela apparaît clairement lorsque Seyla Benhabib, pour illustrer les affrontements de paradigmes [*paradigm clash*] qui traversent le féminisme contemporain (différence/égalité, moralisme/réalisme, utopianisme/Realpolitik…), rapporte un échange entre Carol Gilligan et Catharine MacKinnon, qui représentent respectivement une éthique du *care* et une éthique de (la prise de) pouvoir. Catharine MacKinnon, dont le féminisme est « marxien », refuse l'idée que, dans une société où les hommes ont et définissent le pouvoir, il puisse y avoir quelque chose qui appartienne, en propre, aux femmes. Le « féminin » actuel ne serait pas une expression des femmes, puisqu'elles « ont le pied sur la gorge ». Dans sa perspective, les « valeurs très positives » du *care* que défend Carol Gilligan ne seraient pas quelque chose que les femmes possèdent réellement « parce que nous n'avons jamais eu le pouvoir de développer ce que pourrait réellement être ce qui est à nous[5] ».

---

[1] *Ibid.*, p. 104.
[2] *Ibid.*
[3] C'est ce qui conduit Ludovic Gaussot à affirmer qu'il est d'abord paradoxal de lier utopie et démarche matérialiste d'un point de vue pratique : « il peut apparaître surprenant de prêter des capacités de développer une "conscience utopique" à des actrices présentées par ailleurs comme dominées et exploitées, la domination ayant […] des effets restrictifs sur la conscience des dominés (et des dominants) » (GAUSSOT L., *Pensée sociologique et position sociale : l'effet du genre et des rapports sociaux de sexe*, *op. cit.*, p. 75.)
[4] BOURCIER M.-H. et A. MOLINER, *Le féminisme*, *op. cit.*, p. 109.
[5] BENHABIB S., « From Identity Politics to Social Feminism: A Plea for the Nineties », *op. cit.*, p. 28.

En France, ce positionnement a été déterminant dans l'auto-définition du féminisme matérialiste comme mouvement social face au féminisme différencialiste. L'attrait que pourrait exercer cette mouvance concurrente du fait de son caractère apparemment positif est un problème qui revient régulièrement dans les écrits[1], sans que soit pour autant formulée une stratégie de réponse[2]. La séduction que pourrait exercer une « valorisation du féminin » est un enjeu qui mérite pourtant d'être pris au sérieux, comme le souligne Joan Tronto dans l'introduction d'*Un monde vulnérable*. Au sujet de l'argument d'une « moralité féminine », elle écrit :

> cet argument continue d'exercer un certain attrait dans la culture commune, dans les conversations quotidiennes et dans certains cercles savants. Cet attrait provient sans doute pour partie du caractère positif de cet argument comparé à nombre de ceux avancés par les féministes, car il souligne la contribution des femmes au lieu de revenir sans cesse sur les torts qui leur sont faits par les hommes et la rancœur qu'ils suscitent[3].

La cristallisation de l'opposition entre féminisme matérialiste et féminisme différencialiste a été telle dans le contexte français des années 1970 qu'il a parfois été retenu que les tenantes du premier rejetaient le féminin au profit d'une valorisation du masculin – alors qu'elles soutenaient au contraire que les deux classes, hommes et femmes, méritaient d'être abolies[4]. Ce « malentendu » n'est pas étranger à la forme négative d'un discours qui n'avait de cesse de condamner la féminité – d'où la possible confusion avec un féminisme libéral qui prônait plus ou moins explicitement la masculinisation. Sous cet aspect, le rapprochement opéré par Sam Bourcier entre les deux courants fait sens.

Toutefois, la critique des conditions d'oppression n'implique pas automatiquement celle des qualités « née[s] dans l'oppression[5] ». La distinction entre les deux dimensions semble être au cœur de la « théorisation de la subjectivité » des pédagogies critiques, qui visent à reconnaître les opprimé·e·s comme sujets, et non comme des objets parmi d'autres de la réalité oppressive. C'est cette distinction qui ouvre la voie à une valorisation qui ne serait ni idéaliste ni différencialiste d'un ensemble de pratiques, comme le résume Linda Alcoff :

---

[1] Voir *supra*, p.212.
[2] Michèle Le Dœuff formule également une critique à l'égard des « rêves » permis par le différencialisme : « De l'imaginaire philosophique de Simone de Beauvoir, on devra dire qu'il est constamment remis en déséquilibre par l'auteure elle-même ; comme systématiquement, elle nous laisse sur notre faim de symboles ou de rêves. Rien, plus que ce point, n'oppose d'avantage son œuvre à celle d'Irigaray ; Irigaray cherche à imposer des figures de déités de surcroît canoniques » (LE DŒUFF M., « De la critique comme valeur limite », *op. cit.*, p. 233.).
[3] TRONTO J., *Un monde vulnérable*, *op. cit.*, p. 27.
[4] Voir *supra*, p.220.
[5] GENEVIEVE, JOSETTE, et MARTINE, « "Elle n'en est pas moins une femme" », *op. cit.*, p. 243.

> Dans des conditions d'oppression et de restrictions de la liberté de mouvement, les femmes, comme les autres groupes opprimés, ont développé des forces et des attributs qui devraient être correctement attribués, évalués et promus. Ce que nous ne devrions pas promouvoir, toutefois, sont les conditions restrictives qui ont engendré ces attributs : la parentalité forcée, le manque d'autonomie physique, le fait de dépendre de compétences de médiation pour survivre, par exemple. Quelles conditions voulons-nous promouvoir pour les femmes[1] ?

En ce sens, un projet politique matérialiste de *care* pose bien la question des *conditions* à promouvoir pour redistribuer un travail majoritairement assumé par les femmes. Il n'est donc pas question de viser directement des valeurs mais de partir de certaines pratiques pour recartographier (par le biais des institutions) un ensemble de conditions, cette transformation ayant des effets sur les valeurs. Un tel projet, dans lequel l'idéal est une « méthode de transformation du monde existant[2] » peut être à la fois qualifié de réaliste et d'utopiste[3].

[1] ALCOFF L., « Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory », *op. cit.*, p. 429.
[2] RENAULT E., « Fin de la politique et émancipation du travail : quand le réalisme rejoint l'utopie », *op. cit.*, p. 35.
[3] Anne-Marie Drouin Hans indique que « utopique » et « utopiste » sont relativement interchangeables, puisque si le premier a parfois des connotations dépréciatives et le second une valeur descriptive, ces qualités s'échangent selon les contextes (DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, Paris, France, Vrin, 2004, p. 16.)

II. De la négativité en éducation et en philosophie

L'une des thématiques dans lesquelles la rupture entre féminisme matérialiste et féminisme post-structuraliste est la plus nette est certainement la sexualité. Il ne s'agit pas seulement d'une dissension au sujet de la place de la sexualité dans l'élaboration des recherches sur le genre[1], mais également d'une rupture quant à l'approche même de la sexualité (pensée à partir des violences *versus* pensée dans sa dimension « affirmative et non normative[2] »). Il est possible de faire un rapprochement entre cette divergence et les « *sex wars* », déjà évoquées[3]. Rappelons que ces controverses féministes états-uniennes sur la sexualité opposent, d'un côté, les théoricien·ne·s et militant·e·s qui considèrent que la sexualité (en particulier hétérosexuelle) en contexte patriarcal est toujours synonyme de danger pour les femmes, et de l'autre côté, celles et ceux qui avancent que les pratiques sexuelles peuvent être le lieu d'un *empowerment* pour les femmes ou les minorités sexuelles.

Nous voudrions montrer que lorsqu'un tel débat est repris au regard d'une question précise – en l'occurrence l'éducation sexuelle – il devient possible de marquer une préférence provisoire entre les deux partis. Pour les besoins de la démonstration, nous considèrerons que les deux positionnements, « sexualité-danger » et « sexualité-plaisir » se situent dans le prolongement des deux courants précédemment analysés, à savoir respectivement le féminisme matérialiste et le féminisme post-structuraliste. S'interroger sur une modalité d'intervention spécifique, celle de l'éducation sexuelle, conduit à évaluer ces positionnements sans pour autant prétendre « trancher » de façon définitive au niveau de leurs principes mêmes. L'éducation apparaît donc comme l'instrument d'une méthode qui permet d'éclaircir les présupposés de chaque positionnement, mais également de les évaluer *relativement* à un contexte pratique précis.

Cet exemple est l'occasion de tirer les conséquences d'une telle méthode pour la démarche philosophique, et en particulier pour une démarche philosophique qui aurait du sens dans la lutte féministe. Quelles sont les implications épistémologiques d'une telle intégration systématique des pratiques dans le champ théorique ? Cette perspective dessine d'abord une conception de la philosophie dans laquelle l'impératif de reconstruction est fondamental.

---

[1] CLAIR I., *Sociologie du genre*, *op. cit.*, p. 49-54.
[2] BOURCIER M.-H. et A. MOLINER, *Le féminisme*, *op. cit.*, p. 104.
[3] Voir *supra*, p.542.

Comme nous l'avons souligné dans la partie précédente[1], l'approche préventive en éducation peut s'avérer problématique dans une perspective féministe par ses tendances dépolitisantes. Plus spécifiquement, la prévention en éducation sexuelle, en tant qu'elle associe sexualité et danger, est susceptible de renforcer des représentations hétérosexistes et victimisantes[2]. C'est ce qui conduit par exemple la chercheuse féministe Michelle Fine à avancer qu'aux États-Unis, l'approche préventive progressiste axée sur les risques partage implicitement certaines représentations de la sexualité avec les programmes conservateurs pro-abstinence[3]. Ces méthodes auraient en commun de ne pas développer de discours du désir, en particulier du désir féminin. À presque vingt ans d'intervalle, elle écrit deux articles aux titres éloquents[4]. Le premier, paru en 1988, s'intitule : « Sexuality, Schooling and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire », et le second, publié en 2006, fait explicitement référence au premier : « Sexuality Education and Desire: Still Missing after All These Years ». Elle affirme que le sujet auquel ces méthodes s'adressent est la femme adolescente comme victime sexuelle potentielle. Dans les deux programmes, on retrouve par exemple l'opposition entre la représentation de l'adolescente qui évolue dans un contexte de danger sexuel permanent et celle de la femme mariée monogame toujours en sécurité, toujours consentante, jamais violentée ou violée. Alors qu'ils visent précisément à protéger,

---

[1] Voir *supra*, p.540.

[2] Pour une analyse similaire des écueils de l'approche préventive en éducation, en particulier au regard du genre, voir cette analyse des usages du théâtre-forum dans le dispositif « Jeunes contre le sexisme » à Saint-Denis : ALBENGA V. et M.-C. GARCIA, « La sur-responsabilisation des filles dans "l'éducation à la sexualité" : une norme scolaire asymétrique », H. BUISSON-FENET (dir.), *École des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, 2017, p. 151-164.

[3] La promotion de l'abstinence avant le mariage comme méthode d'éducation sexuelle naît à la fin des années 1970 dans les milieux chrétiens conservateurs, dans un contexte de libération sexuelle, d'épidémie du sida et de promotion du « *safe sex* ». À partir de 1981, des fonds sont alloués à ces programmes, et ces moyens augmenteront dans les décennies suivantes – la première diminution survenant pendant le mandat d'Obama, en 2009-2010. À partir de 1996, le gouvernement fédéral établit une liste de principes devant être suivis par les programmes pro-abstinence dans les écoles publiques pour obtenir des subventions. Pour résumer ceux-ci, il s'agit d'enseigner les bénéfices sociaux, psychologiques et sanitaires de l'abstinence sexuelle (comme seul moyen certain d'éviter les grossesses hors-mariage et les IST), de transmettre l'idée qu'une relation monogame sincère dans le contexte du mariage est la norme (et que par conséquent une sexualité hors mariage aura probablement des effets psychologiques et physiques néfastes, de même pour les grossesses) et que celle-ci implique une autonomie financière. Enfin, il s'agit de montrer aux adolescent·e·s comment refuser les avances sexuelles (en évitant notamment l'alcool et les drogues qui y rendent plus vulnérables). Ces principes sont contraignants, en particulier concernant les informations sur la contraception : en 2000, 9 enseignants sur 10 pensent qu'il faut parler de contraception mais 1 sur 4 a l'interdiction de le faire (FINE M. et S. MCCLELLAND, « Sexuality Education and Desire », *op. cit.*, p. 322.)

[4] FINE M., « Sexuality, Schooling and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire », *op. cit.* ; FINE M. et S. MCCLELLAND, « Sexuality Education and Desire », *op. cit.*

ces discours de la féminité « en danger[1] » [*unsafe*], alimenteraient la difficulté des jeunes femmes à participer activement et à prendre des initiatives lors des rapports sexuels, par exemple lorsqu'il s'agit de négocier une protection ou de refuser des pratiques à risque.

Il importe de souligner que le contexte spécifique que constitue un cours d'éducation sexuelle est tout autant responsable de ces effets que le discours sur la sexualité en question. Ce n'est pas « le » discours qui met l'accent sur les dangers et les violences de la sexualité qui doit être considéré comme ayant de tels effets paradoxaux, *in abstracto*, mais son inscription dans un cadre qui est le cadre éducatif, dans lequel l'enseignant·e, figure d'autorité, s'adresse à des individus. Ce discours, lorsqu'il est « traduit » dans une pratique qui a pour caractéristique de viser la formation de la responsabilité individuelle, tend à se transformer en un discours inégalitaire, moralisateur, psychologisant... il serait donc inexact de considérer qu'un tel discours aurait les mêmes effets paradoxaux dans tout autre cadre pratique (lorsqu'il permet par exemple de constituer des associations luttant contre les violences faites aux femmes).

Puisqu'une certaine « rhétorique anti-sexe[2] » tend à confiner les femmes dans un rôle passif ou seulement réactif, certaines chercheuses et/ou militantes féministes essaient de développer des discours du désir et du plaisir féminins, de « nouveaux langages ». C'est ce que défend par exemple la militante Rachel Kramer Bussel[3] dans son texte « Beyond Yes or No : Consent as Sexual Process ». Il s'agit d'un chapitre du livre[4] *Yes means Yes ! Visions of Female Sexual Power & A World Without Rap*e, qui révèle par son titre même la volonté de valoriser une approche affirmative plutôt que défensive de la sexualité féminine. Il s'agit de participer à « créer une culture qui valorise le véritable plaisir sexuel féminin[5] ». Lorsque Rachel Kramer Bussel invite à envisager le consentement « par-delà "oui" ou "non" », elle incite ses lectrices et lecteurs à reconnaître que « le consentement n'est pas seulement un terme légal[6] » et qu'il devrait inclure plus de nuances que les termes « oui » et « non », car obtenir le consentement de sa ou son partenaire n'a pas pour seul enjeu[7] « la séparation entre

---

[1] Nous empruntons l'expression « *unsafe femininity* » à HOLLAND J., C. RAMAZANOGLU, S. SHARPE, R. THOMSON, R. MEN and AIDS Project, et R. WOMEN and AIDS Project, *The Male in the Head*, *op. cit.*, p. 5.
[2] FINE M., « Sexuality, Schooling and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire », *op. cit.*
[3] KRAMER BUSSEL R., « Beyond Yes or No: Consent as Sexual Process », J. FRIEDMAN et J. VALENTI (dir.), *Yes means yes! Visions of Female Sexual Power & a World without Rape*, Berkeley, États-Unis, Seal Press, 2008, p. 43-53.
[4] FRIEDMAN J. et J. VALENTI (dir.), *Yes means yes! Visions of Female Sexual Power & a World without Rape*, Berkeley, États-Unis, Seal Press, 2008.
[5] *Ibid.*, p. 7.
[6] KRAMER BUSSEL R., « Beyond Yes or No: Consent as Sexual Process », *op. cit.*, p. 44.
[7] Les conférences de Judith Butler à Paris sur « Le consentement et l'involontaire » partaient précisément de

viol et non-viol[1] ». La distinction qu'elle opère entre un langage juridique et le langage d'une « culture » qu'elle cherche à développer nous semble particulièrement intéressante. L'enjeu est bien de ne pas réduire les termes de la sexualité à ceux du droit et des lois qui l'encadrent – une telle réduction ayant pour effet d'appauvrir l'expérience sexuelle elle-même. Ce geste rejoint les analyses de la juriste Katherine Franke lorsqu'elle constate que les *legal feminists* sont souvent celles qui défendent une approche « négative » de la sexualité :

> Pendant que nous [les féministes juristes] dépensons une énergie considérable pour concevoir la sexualité en termes de liberté vis-à-vis de pratiques oppressives, les féministes d'autres disciplines continuent d'appréhender les questions de sexualité à la fois dans des termes négatifs (se libérer de [*freedom from*]) et positifs (être libre de [*freedom to*]). Pourquoi est-ce que nous, féministes juristes, formulons [*frame*] les questions de sexualité de façon plus étroite que nos collègues d'autres domaines ? Est-ce qu'il y a quelque chose d'intrinsèque à l'approche légale de la sexualité qui nous prive des outils, de l'autorité ou de l'expertise pour concevoir le désir de front ? Est-ce que la loi peut protéger le plaisir ? Est-ce qu'elle le devrait ? Ou est-ce que les féministes juristes ont implicitement jugé stratégiquement (une erreur, selon moi) que la théorie juridique féministe ne peut pas explorer positivement la sexualité tant que le danger et la dépendance ne sont pas d'abord éliminés[2] ?

Katherine Franke suggère ainsi que si l'approche négative de la sexualité est pertinente pour une pensée de la loi, elle ne devrait pas être le tout de ce que les féministes ont à en dire – y compris dans la perspective juridique. Cela serait donc *a fortiori* d'autant plus valable dans le domaine d'une « culture » à développer, cherchant à refléter dans le langage commun une certaine « épaisseur » que le langage juridique n'aurait pas vocation à saisir. D'après Rachel Kramer Bussel, le consentement sexuel ne devrait ainsi pas simplement consister à « savoir si votre partenaire veut avoir des rapports sexuels mais quel genre de rapports et pourquoi[3] » et cela a directement à voir avec le fait que « les femmes devraient prendre l'habitude de demander[4] ».

Cette visée d'un enrichissement du discours de la sexualité féminine peut également avoir pour objet le plaisir. Shere Hite, qui est à l'origine de la première enquête de grande ampleur sur la sexualité des femmes, formule une critique des conceptions communes de cette

---

cette problématique, à savoir le décalage existant entre l'abstraction du sujet défini par le droit et la complexité de la vie sexuelle. Il s'agissait de se demander si « [l]'abstraction du sujet juridique, construit comme un sujet capable de volonté, de connaissance et de maîtrise de ses actes [est] un avantage ou un inconvénient lorsqu'il s'agit de prendre en compte des pratiques sociales concernant la vie sexuelle [.](…) Qu'est-ce que dire "oui" ou dire "non" dans les rencontres et dans la vie sexuelle si le fait de se rendre disponible à l'inconnu fait partie d'une expérience sexuelle ? » (Conférences de mai 2012, dans le cadre du Séminaire « Sexualités et Genre », organisé par Monique David-Ménard, à Paris 7 Diderot, Institut des Humanités de Paris. Voir http://centredetudesduvivant.net/?page_id=759 [consulté le 3 mars 2017]).

[1] KRAMER BUSSEL R., « Beyond Yes or No: Consent as Sexual Process », *op. cit.*, p. 46.

[2] FRANKE K.M., « Theorizing yes: An essay on feminism, law and desire », *op. cit.*, p. 182-183.

[3] KRAMER BUSSEL R., « Beyond Yes or No: Consent as Sexual Process », *op. cit.*, p. 44.

[4] *Ibid.*, p. 47.

dernière : elle « a été essentiellement considérée comme une réaction à la sexualité masculine et au coït[1] » ». Étant réduite à une réalité secondaire et relative, elle manque d'un langage qui permettrait de la (re)décrire. Développer un vocabulaire du plaisir féminin aurait pour conséquence, dans les rapports hétérosexuels, que le plaisir masculin et sa légitimité n'aient plus le monopole sur les règles de l'interaction sexuelle, monopole qui donne lieu à une conception du plaisir androcentrée. Le plaisir féminin pourrait alors être décrit à travers les pratiques féminines effectives et non comme la simple conséquence de ce qui provoque le plaisir masculin.

> Nous devrions redéfinir (ou déconstruire) le sexe, pour en faire un langage personnel sur l'art de toucher le corps de l'autre. Nos sensations sont plus subtiles et intéressantes que les mots à notre disposition pour les dire. Nous pouvons en inventer d'autres[2].

C'est la raison pour laquelle dès les premières pages du rapport, Shere Hite aborde la question du langage, qu'elle doit réformer pour développer ses propres analyses[3].

Ces exemples, sur le désir et le plaisir, visent bien à développer un discours de/sur la sexualité qui permette de transformer l'expérience qu'en font les femmes – avec l'idée que le langage à disposition est trop pauvre, (hétéro)sexiste et androcentré. Soulignons que contrairement aux auteur·e·s de *The Male in the Head*, il ne s'agit pas de considérer que puisque « l'identification masculine dérobe aux filles leur identité sexuelle » et puisque « l'hétérosexualité n'est pas la confrontation ou la rencontre de deux modèles de la sexualité, elle est la masculinité[4] », il faudrait que les femmes et les filles *retrouvent* la « féminité » ou leur « identité sexuelle ». Une rhétorique qui revendique la recherche de désirs ou de plaisir « authentiquement » féminins succomberait inévitablement à une forme d'essentialisme. Les démarches de Shere Hite et de Rachel Kramer Bussel sont davantage des entreprises de redéfinition, de redescription, et d'invention que des entreprises de « recouvrement ».

---

[1] HITE S., *Le Nouveau rapport Hite*, Paris, France, Robert Laffont, 2002, p. 29.
[2] *Ibid.*, p. 27.
[3] Elle forme ainsi le néologisme « orgasmer » car, affirme-t-elle, « avoir un orgasme » laisse entendre qu'il y a une passivité, que l'orgasme peut se « recevoir » alors qu'en réalité la femme le construit et participe à son élaboration – elle a besoin d'être impliquée activement pour qu'il se produise. Autre exemple : les « préliminaires », qui souvent incluent la stimulation clitoridienne. Cette dernière, en plus de n'avoir pas de nom propre (c'est d'ailleurs le titre d'une section du livre : « Nom : inconnu ») est considérée comme n'étant qu'un prélude (et non « le cœur de l'action ») et se voit ainsi enfermée dans un modèle avec une progression linéaire. L'auteure fait le lien entre ces lacunes et la gêne des enquêtées à parler de la masturbation, en particulier pendant les rapports sexuels. Les termes étant souvent argotiques, ils participeraient d'une représentation de ces activités comme étant quelque chose de sale, de solitaire et d'égoïste. La difficulté d'en parler, affirme Shere Hite, va avec la difficulté de le faire.
[4] HOLLAND J., C. RAMAZANOGLU, S. SHARPE, R. THOMSON, R. MEN and AIDS Project, et R. WOMEN and AIDS Project, *The Male in the Head*, *op. cit.*, p. 10.

Le philosophe de l'éducation Joseph Diorio formule le paradoxe d'une éducation sexuelle qui s'élaborerait dans un cadre féministe constructiviste dans les termes suivants[1]. Une telle éducation sexuelle ne pourrait pas 1) transmettre des formes patriarcales de sexualité, ce qui serait oppressif ; mais elle ne pourrait pas non plus 2) enseigner au sujet de la « vraie » sexualité des femmes, car poser celle-ci implique une forme d'essentialisme. Plus fondamentalement, on pourrait aller jusqu'à avancer qu'elle ne serait pas en mesure de réformer certains aspects de la sexualité réelle, car l'idée même de sexualité qui lui est sous-jacente est une construction patriarcale ; impossible de sortir du patriarcat pour éliminer cette construction, puisque cela implique l'utilisation d'un langage qui ne soit pas infecté[2] par des significations patriarcales – or, un tel langage n'existe pas[3]. Nous suivons l'analyse de Joseph Diorio sur le fait qu'une approche radicalement constructiviste de la sexualité rend impossible d'opposer à la sexualité telle qu'elle existe une autre sexualité qui serait plus « véritable » et/ou « moins construite », et que la volonté de proposer une alternative a pu conduire à des formes d'essentialisme. Néanmoins, le philosophe présuppose ici que l'alternative est toujours pensée comme quelque chose de plus « réel » ou de plus « vrai ». Joseph Diorio pèche selon nous par idéalisme, oubliant que l'alternative peut trouver sa valeur non dans sa correspondance avec une « réalité » posée *a priori* mais bien dans les débouchés pratiques qu'elle permet. Une perspective mélioriste, visant une transformation qui est aussi une amélioration, peut alors également tenir lieu de méthode.

---

[1] DIORIO J.A., « Feminist-Constructionist Theories of Sexuality and the Definition of Sex Education », *Educational Philosophy and Theory*, 1989, vol. 21, nº 2, p. 23-31.

[2] Cette idée d'un langage prisonnier de la domination dans lequel les opprimé·e·s se retrouvent piégé·e·s est férocement affirmée par Christiane Rochefort dans sa préface au SCUM MANIFESTO, ouvrage de la violente féministe radicale Valerie Solanas. Elle en arrive ainsi à la conclusion qu'il faut « sortir les couteaux » : « L'oppresseur n'entend pas ce que dit son opprimé comme un langage mais comme un bruit. C'est dans la définition de l'oppression. En particulier les "plaintes" de l'opprimé sont sans effet, car naturelles. Pour l'oppresseur, il n'y a pas d'oppression, forcément, mais un fait de nature. Aussi est-il vain de se poser comme victime : on ne fait par là qu'entériner un fait de nature, que s'inscrire dans un décor planté par l'oppresseur. L'oppresseur qui fait le louable effort d'écouter (libéral intellectuel) n'entend pas mieux. Car même lorsque les mots sont communs, les connotations sont radicalements différentes. C'est ainsi que de nombreux mots ont pour l'oppresseur une connotation-jouissance, et pour l'opprimé une connotation-souffrance. Ou : divertissement-corvée. Ou loisir-travail. Etc. Allez donc causer sur ces bases. C'est ainsi que la générale réaction de l'oppresseur qui a "écouté" son opprimé est, en gros : mais de quoi diable se plaint-il ? Tout ça, c'est épatant. Au niveau de l'explication, c'est tout à fait sans espoir. Quand l'opprimé se rend compte de ça, il sort les couteaux. Là on comprend qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Pas avant. Le couteau est la seule façon de se définir comme un opprimé. La seule communication audible. Peu importent le caractère, la personnalité, les mobiles actuels de l'opprimé. C'est le premier pas réel hors du cercle. C'est nécessaire. » (Christiane Rochefort, « Définition de l'opprimé », dans SOLANAS V., *SCUM MANIFESTO*, Inconnu, Zanzara Athée, 2005, p. 3.)

[3] Joseph Diorio discute notamment Michelle Fine, dont il juge la défense d'un « discours du désir » problématique dans une perspective foucaldienne. En effet, dans celle-ci, le silence n'est pas plus oppressif que les discours – nous retrouvons la question des rapports troubles entre émancipation et injonction à la parole, qui traverse la pédagogie critique.

Philosophie de l'éducation, philosophie féministe : passer de ce qui est à ce qui devrait être

Une théorisation féministe de l'éducation ne peut en rester à une approche critique et/ou négative ; mieux, elle ne peut se contenter de faire de sa critique, aussi fondée et juste soit-elle, le principe ou le contenu de son action éducative. C'est ce que tendent à montrer les écueils et effets contre-productifs d'une éducation sexuelle préventive ou de « dénonciation » qui se focaliserait sur les dangers et la dépendance dans la sexualité pour les femmes. Dans un article décisif paru en 1979 intitulé « Not by Degrees : Feminist Theory and Education », Charlotte Bunch avance que la théorie féministe se doit de faire des hypothèses sur la façon de changer *ce qui est* vers *ce qui devrait être*. Elle divise ainsi la théorie en quatre parties qui interagissent : la description, l'analyse, la vision et la stratégie[1]. La vision consiste à « déterminer ce qui devrait exister », ce qui implique d'« établir des principes (ou des valeurs) et de fixer des objectifs[2] ». Cet aspect de la pensée féministe exige qu'on

> opère consciemment ou inconsciemment à partir de certains présupposés sur ce qui est juste ou ce à quoi nous accordons de la valeur (principes), et à partir de notre conviction [*sense*] de ce que la société devrait être (objectifs). Cet aspect de la théorie implique de faire un choix conscient à propos de ces principes, de façon à rendre nos visions et nos objectifs concrets. Nous devons poser un regard sur nos présupposés de base à propos de choses telles que, par exemple, « la nature humaine » et la façon dont elle peut être changée, à propos des relations entre les individus et les groupes, à propos du caractère essentiel de la différence entre les femmes et les hommes[3].

Le travail d'explicitation des présupposés est fondamental, d'après Charlotte Bunch, car toute action charrie des présupposés ; et ne pas être conscient·e·s de ces derniers peut nous conduire à reprendre un système antérieur ou traditionnel par défaut sans réflexivité. Elle prend pour exemple la question du pouvoir : déterminer si les femmes doivent acquérir autant de pouvoir que les hommes, ou si le pouvoir lui-même doit être éliminé, est un prérequis pour établir des objectifs à long terme. Cette décision ne peut être reportée, puisque les objectifs à court terme se doivent d'être eux-mêmes articulés à d'autres objectifs à plus long terme. Ce jugement est tout à fait cohérent avec ce que nous avons pu constater précédemment au sujet de l'éducation féministe « masculinisante », qui, si elle semble être le chemin « le plus court » vers une forme d'égalité, conduit toutefois à entériner la domination en la déplaçant, voire en

---

[1] La pensée réformatrice concerne le quatrième aspect de la théorie, à savoir la stratégie, que Charlotte Bunch définit comme le fait de faire des hypothèses sur la façon de changer ce qui doit être changé.
[2] BUNCH C., « Not by Degrees: Feminist Theory and Education », S.A. MANN et A.S. PATTERSON (dir.), *Reading Feminist Theory: From Modernity to Postmodernity*, Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press, 2015, p. 22.
[3] *Ibid.*

la renforçant pour (les femmes de) certains groupes sociaux. Charlotte Bunch reconnaît que les visions et les principes peuvent changer avec l'expérience, mais elle maintient que le travail d'explicitation est nécessaire, et à renouveler, afin de mener des actions cohérentes. Dans l'articulation entre l'effort qui consiste à débusquer des hypothèses implicites, d'une part, et l'évaluation à prétention normative ou l'esquisse de « visions », d'autre part, réside selon nous une définition du travail philosophique.

Se dispenser du second aspect peut s'avérer problématique, en particulier lorsque la philosophie a une prétention pratique. Pourtant, l'équilibre entre ces deux dimensions est loin d'être établi dans la philosophie telle qu'elle se pratique, comme le souligne Michèle Le Dœuff. Elle identifie deux « humeurs[1] » du travail philosophique. La composition équitable de l'humeur « corrosive » – l'exercice de la raison polémique, qui vise la démolition – et de l'humeur « architectonique » – qui construit des systèmes ou des ensembles cohérents mais inachevés – est une nécessité, selon l'auteure, bien que soit plus fréquemment retenu le « pouvoir de négation de la philosophie[2] ». En effet, elle avance que – et cela serait plus particulièrement vrai de la période contemporaine – celui-ci domine au point qu'un certain « dogmatisme de l'aporie, du doute ou du vide[3] » se rencontre parmi les philosophes. La lecture même de l'histoire de la philosophie tend à être marquée par cette « recherche univoque de la négativité » (elle prend l'exemple de Michel Foucault, dont on ne retient que l'antihumanisme). Pourtant, il y a bien eu dans l'histoire de la philosophie

> des œuvres affirmatrices ou des essais qui s'attachent à *penser quelque chose* ; mais l'humeur du temps est telle que cet aspect de la production philosophique est resté inaperçu ; seule fut prise en compte la puissance de démolition que les entreprises contemporaines comportent aussi[4].

Elle repère cette humeur corrosive dans un autre champ, dans lequel elle est peut-être plus problématique encore : celui des débats politiques et militants. Un certain cadre – Michèle Le Dœuff ne précise pas s'il s'agit du cadre postmoderne – tend à faire de toute revendication une « naïveté ». La mise en cause de tout langage revendicatif, sous prétexte qu'il emploierait des mots prorogeant des théories avec lesquelles il fallait rompre, conduirait tout simplement à être réduit·e·s au silence[5]. Ainsi, la négativité philosophique peut prendre les traits d'une « esthétique du radicalisme » dans le domaine militant, qui « suffoqu[e] le

[1] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 29.
[2] *Ibid.*, p. 28.
[3] *Ibid.*, p. 29.
[4] *Ibid.*
[5] *Ibid.*, p. 30.

début d'une parole » ; un « hyperphilosophisme » qui « exig[e] comme préalable un réexamen des problèmes philosophiques posés par telle notion avant qu'un "je veux…" soit prononcé[1] ».

Cependant, les « problèmes fondamentaux » qui viennent empêcher le « je veux » ne sont pas soulevés au hasard. Michèle Le Dœuff soupçonne que certaines notions deviennent dépassées au moment où les femmes (par exemple !) s'en emparent… Rappelons que certain·e·s féministes jugeaient suspecte cette « fin du sujet » qui advient au moment même où les minoritaires peuvent enfin se constituer en sujet[2]. La critique des fondements est de toute façon toujours sélective, puisque le fondationnalisme n'est jamais tenable jusqu'au bout : « un énoncé concernant "le droit de toute femme à choisir" ne peut être fondé de façon absolument imparable sur des arguments philosophiques[3] ». Ce discours hypercritique – à ne pas confondre avec le discours critique – est rarement gratuit en ce qu'il révèle une volonté de saper la défense de certaines valeurs ; il est « en général l'indice d'un conflit grave – politique ou éthique – entre les valeurs qu'une œuvre cherche à sortir du néant, à dégager ou à structurer, et celles auxquelles un commentateur ou une commentatrice tient avec une fermeté plus ou moins explicite[4] ».

Si l'on suit Michèle Le Dœuff, la philosophie – et plus encore la philosophie politique – ne pourrait faire l'économie d'une « pensée affirmatrice[5] » sans laquelle la critique elle-même serait en réalité incomplète. Sans prétendre valider cette affirmation dans sa généralité, nous pouvons avancer que celle-ci trouve une pertinence particulière pour la philosophie de l'éducation. Si l'on reprend l'analyse des approches négatives de l'éducation portées par certain·e·s féministes de la deuxième vague, il ressort bien que des sommations telles que « vaincre l'éducation[6] » ou « ne pas devenir femme » ne peuvent être le tout d'un projet éducatif féministe. Définir une éducation par le refus se solde quoiqu'il en soit par une affirmation – ainsi la lutte contre les stéréotypes, qui tend à porter une valorisation de l'individu dont le modèle est implicitement masculin. De ce point de vue, des ouvrages tels que *Le Deuxième Sexe* ou *Du côté des petites filles*, s'ils contiennent une critique de l'éducation traditionnelle, ne manquent pas de dessiner en creux un idéal – dont on a vu qu'il était androcentré. Simone de Beauvoir semble en effet tenir la critique comme « valeur

[1] *Ibid.*, p. 31.
[2] Voir *supra,* p.477.
[3] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 32.
[4] LE DŒUFF M., « De la critique comme valeur limite », *op. cit.*, p. 230.
[5] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 29.
[6] CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme*, *op. cit.*, p. 146.

intellectuelle ultime », et Michèle Le Dœuff note que chez elle, celle-ci n'est jamais un « prélude à un imaginaire[1] » positif ; toutefois, dès que se pose la question de l'éducation, un imaginaire surgit malgré tout. La pensée éducative est condamnée à être prospective, projective et par conséquent positive. Comme le résume Anne-Marie Drouin-Hans dans sa mise en symétrie entre éducation et utopie :

> l'éducation est une démarche prospective, qui demande que l'on croie à un projet dont on ne tient pas tous les éléments, qui travaille sur du virtuel (l'adulte que sera l'enfant que l'on éduque), et qui conduit à rêver d'un progrès tant des méthodes que des résultats[2].

Toute anti-éducation est donc déjà une éducation, toute théorisation de l'éducation implique une forme d'anticipation. En tant que telle, elle pose une question spécifique aux différents modèles théoriques féministes, à laquelle ils sont ou non en mesure de répondre.

[1] LE DŒUFF M., « De la critique comme valeur limite », *op. cit.*, p. 234.
[2] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 17.

Chapitre 2. L'éducation, outil pragmatiste de réflexion féministe

Déterminer la conception de l'éducation portée par les différents paradigmes féministes n'est pas seulement un travail de reconstitution. Il s'agit certes d'analyser la notion d'éducation de façon systématique lorsqu'elle est mobilisée dans les textes, afin de préciser le rôle qu'elle peut avoir en tant que principe de transformation sociale, ainsi que de reconstruire la forme même sous laquelle elle apparaît dans chaque modèle. Cependant, ce travail ne peut être appréhendé comme un travail de « déduction » ou « d'application » dans un domaine spécifique de principes généraux qui caractériseraient chaque tendance politico-théorique féministe. En effet, ce que cette recherche a montré, c'est que l'éducation, loin d'être un simple « champ d'application » est au contraire un *lieu de mise à l'épreuve*, avec tout ce que cela implique en termes d'allers-retours entre théorie et pratique et entre moyens et fins. Si la notion d'application implique une *univocité* – le contenu des concepts appliqués ne varie pas selon le domaine d'application –, voire une *unilatéralité* – l'application n'est pas réciproque ; le concept appliqué n'est pas affecté en retour par celle-ci –, alors il apparaît bien que la problématique de l'éducation dans les théories féministes ne s'y réduit pas. Les analyses de la section précédente portant sur les écueils d'une approche « négative » de l'éducation en témoignent : la pertinence descriptive d'une critique féministe de la sexualité ne préjuge pas de son interêt dans un cadre éducatif et n'implique pas qu'elle constitue d'emblée un matériau éducatif approprié. C'est la raison pour laquelle le passage d'un cadre théorique féministe à une pratique sociale n'est pas une question « technique », si on entend par technicité l'idée que l'on « aurait d'abord une notion de l'objet à produire et qu'ensuite on exécuterait ledit projet en faisant exister l'objet[1] » : les questions que l'éducation posent aux principes politico-théoriques sont d'ordre épistémologique.

Lorsqu'elle cherche à faire un compte-rendu systématique des perspectives anarchistes sur l'éducation, Judith Suissa avance que ce travail implique une analyse de trois points principaux : les *principes* théoriques anarchistes, l'*anthropologie* anarchiste et la *traduction* des idées anarchistes en éducation.

> Ce projet implique d'examiner les présupposés [*assumptions*] philosophiques centraux et les principes de la théorie anarchiste, avec une attention particulière pour les idées qui ont une portée évidente pour les enjeux que sont le rôle et la nature de l'éducation. Plus spécifiquement, je consacre énormément de temps à la discussion de la vision anarchiste de la nature humaine, qui est à la fois l'objet de beaucoup d'idées fausses sur l'anarchisme et qui joue un rôle crucial dans la position anarchiste sur l'éducation. Enfin, j'aborde plusieurs tentatives de traduction des

[1] LE DŒUFF M., « De la critique comme valeur limite », *op. cit.*, p. 238.

idées anarchistes en pratiques et politiques d'éducation.

Cette notion de « traduction » est plus juste que celle d'« application » pour penser les rapports entre l'action éducative et une théorie politique. Elle implique que le passage d'une théorie générale à un domaine d'action spécifique constitue lui-même un travail théorique à part entière. Nous retrouvons ici les exigences d'une définition de l'éducation comme *praxis*, qui engage plus largement un parti-pris relativement à la façon de faire de la théorie. Sur l'importance, pour l'éducation féministe, de la *praxis* comme interaction entre théorie et pratique, Jane Kenway et Helen Modra écrivent :

> Celles et ceux qui travaillent sur le genre [*gender workers*] dans et pour les écoles ont globalement échoué à maîtriser les implications pédagogiques de la notion de *praxis*. Trop souvent, il s'agit d'un transfert et d'une application des théories féministes dans la salle de classe ou dans l'école qui sont acritiques, simplificateurs et déproblématisés [*uncritical, oversimplified and unproblematic*]. S'ensuit par conséquent une incapacité à réfléchir de façon critique sur leurs implications en pratique et à revoir [*revise*] donc la théorie et la pratique en fonction des spécificités du cadre éducatif [*educational setting*[1]].

Répondre aux questions posées par l'éducation depuis un paradigme féministe constitue, en soi, un travail d'élaboration théorique. C'est la raison pour laquelle Madeleine Pelletier, dont on a vu qu'elle affichait un scepticisme fort vis-à-vis de l'efficace d'une éducation féministe, reconnaît néanmoins à la fin de son ouvrage que chercher à penser celle-ci n'est pas une « œuvre inutile ». Chercher à concevoir l'éducation, pour une mère féministe, c'est « accorder [sa] pratique avec [ses] principes[2] » : or cette mise en cohérence a des effets générateurs pour la théorie :

> je me permets d'espérer que mon petit livre […] fera réfléchir [la mère] sur l'éducation féministe et en y pensant, peut-être lui viendra-t-il une idée à laquelle nous n'avons pas songé et qui se trouvera être plus aisément réalisable dans son milieu particulier[3].

Toutefois, cette notion de « traduction » a également ses limites. Comme nous l'avons vu, un féminisme d'inspiration marxiste peut livrer différentes réponses à la question éducative. L'éducation peut ainsi être un lieu – parmi d'autres – de diffraction entre différentes interprétations d'un ensemble de principes définissant un paradigme féministe. Or une compréhension commune (peut-être naïve) de la notion de « traduction » présuppose quelque chose comme un « original » à transposer dans un cadre cible. Or, il n'y pas réellement d' « origine » dans l'aller-retour entre théorie et pratique qui caractérise l'élaboration de la pensée féministe. Nous avons ainsi pu constater que la conception de

[1] KENWAY J. et H. MODRA, « Feminist Pedagogy and Emancipatory Possibilities », *op. cit.*, p. 160.
[2] PELLETIER M., *L'Éducation féministe des filles*, *op. cit.*, p. 66.
[3] *Ibid.*

notions fondamentales mobilisées par les mouvances féministes est directement informée par les ancrages pratiques que celles-ci privilégient. Ainsi, la notion d'égalité telle qu'elle est comprise par un certain féminisme de la première vague est synonyme d'isonomie[1] du fait de sa focalisation sur la question des droits ; ou encore, la notion de pouvoir telle qu'elle est conçue par les pédagogues féministes d'inspiration marxiste semble moins opératoire pour décrire et analyser les interactions à l'échelle de la salle de classe que pour appréhender l'exploitation et les rapports sociaux macro.

Une telle problématisation de la distinction entre théorie et pratique peut se retrouver dans le mode utopique de réflexion, si l'on suit Anne-Marie Drouin-Hans. En effet, projeter une mise en actes concrète des idées est un travail de modélisation, comparable à celui de l'utopie. En ce sens, la projection utopique constituerait une méthode pour appréhender et évaluer idées et idéaux. Si traduction pratique il y a, ses conséquences disent bien quelque chose de son « original » spéculatif :

> La traduction des idées en actes est à manier avec prudence, car en ce domaine comme dans le langage, *traduction* pourrait bien signifier *trahison*. Mais, comme dans le langage également, on ne peut se passer de traduction. Ce que le traitement utopique des idées peut nous aider à comprendre, est que ce risque perpétuel contenu dans les actes, est peut-être un risque déjà contenu en germe dans les idées[2].

En tant qu'elle est une forme d'anticipation, l'éducation interroge « sur le mode du "si…alors[3]" » ; elle relève, de ce point de vue, d'une méthode pragmatiste qu'on peut qualifier à la fois d'utopiste et de réaliste.

[1] C'est ainsi que Michèle Le Dœuff qualifie le principe selon lequel tou·te·s sont égaux/ales devant la loi (qui inclut ce principe même dans sa formulation) (LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 242.)
[2] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 235.
[3] *Ibid.*, p. 189.

I. Une typologie située des paradigmes féministes

Si prétendre analyser *la* théorie féministe de l'éducation semble difficilement tenable au regard de la diversité théorico-politique qui a été l'objet de notre étude, il n'en reste pas moins que les critères pour opérer une classification sont loin d'aller de soi. Les différences qui existent entre les positionnements féministes sont elles-mêmes de nature hétérogène[1] : la différence historique (en « vagues ») ne recoupant pas la différence politique (libéral, matérialiste, radical…), cette dernière étant parfois mise de côté au profit d'une classification par différence « identitaire » (féminisme noir, lesbien…). Ces catégorisations ont toutes, néanmoins, une pertinence pour qui cherche à identifier les divergences théoriques.

L'entreprise typologique peut s'avérer problématique à plusieurs égards, et ce d'autant plus lorsqu'elle prend pour objet les théories féministes[2]. Un premier problème est celui de l'écart entre les catégories (« libéral », « radical », etc.) et la réalité des textes et des thèses des militant·e·s et des théoricien·nes féministes. La plupart relèvent en effet de différentes catégories et il est par conséquent difficile de classer la plupart des auteur·e·s de façon définitive ou exclusive. Une autre difficulté vient du fait que toute typologie est présentée par son auteur·e comme si elle ou il se tenait *en dehors* des types en question, alors que l'*ordre* même dans lequel elle ou il les présente révèle en réalité un *positionnement* particulier.

Notre démarche constitue une tentative d'échapper à ces deux écueils. En effet, elle consiste moins en une entreprise extensive – qui vise à dresser un catalogue d'auteur·e·s, de textes, de mouvements – qu'en une démarche intensive *depuis une question précise*. Le caractère situé de la démarche est assumé : la cartographie produite dans notre travail se fait depuis l'enjeu de l'éducation et ne prétend nullement être une classification absolue des théories féministes.

C'est la raison pour laquelle l'amendement de certaines catégorisations et la révision de certaines frontières théoriques et/ou politiques dans ce cadre ne sont pas à comprendre comme une invalidation absolue. Nous avons vu que les catégories mobilisées par les historien·ne·s et les politistes pour définir les différents courants de la première vague ne permettaient pas de saisir certains points d'accord ou de rupture en matière de pensée féministe de l'éducation. Nos définitions, parce qu'elle se construisent à partir des conséquences éducatives que peut avoir un modèle théorique, conduisent par exemple à relativiser la pregnance du dilemme

[1] BUBECK D., « Feminism in Political Philosophy: Women's difference », *op. cit.*
[2] MIDDLETON S., *Educating Feminists*, *op. cit.*, p. 42-43.

égalité/différence, qui garde néanmoins une pertinence forte pour appréhender les positionnements au sujet des droits des femmes. De même, un projet d'institutions éducatives de *care* peut être lu comme empruntant à la fois au féminisme matérialiste et au féminisme de la différence, deux tendances qui sont pourtant irréconciliables sur un grand nombre de points. Enfin, nous avons évoqué les rapprochements possibles entre féminisme libéral et féminisme matérialiste, l'abolition du genre appelée par le second pouvant se traduire en une forme d'éducation masculinisante promue par le premier[1].

Si les tenants de certaines théories ne sont pas les mêmes, leurs aboutissants éducatifs peuvent être identiques, ou, du moins en accord. Considérer que ces rapprochements ne disent rien des modèles en question parce qu'ils seraient le résultat d'une vue partiale et par conséquent déformante nous semble réducteur. Appréhender les différents courants féministes depuis la question de l'éducation, ce n'est pas avoir une vision « par le petit bout de la lorgnette », mais avoir simplement une perspective située… parmi d'autres.

Nous revendiquons ici une approche pragmatiste, au sens où nous considérons que les conséquences pratiques de ces paradigmes théoriques font partie intégrante de leur définition. Simplement, reconnaître le caractère situé de notre typologie revient à ne pas l'ériger en référence absolue depuis laquelle classer ou évaluer les paradigmes féministes. Au contraire, nous soutenons que produire des typologies situées et ancrées dans des impératifs pratiques clairs permet de reconnaître leur caractère relatif tout en leur concédant une portée évaluative. C'est pourquoi, par exemple, les critiques formulées depuis la question de l'éducation ne préjugent pas de la valeur d'un modèle féministe dans d'autres champs (comme on a pu le voir à travers la comparaison avec le cadre juridique) – un tel parti pris, qui évalue la pertinence d'un paradigme à l'aune d'un domaine d'intervention précis, exige donc une forme de pluralisme *a priori*.

[1] Cette proximité pointée par Sam Bourcier est également envisagée, sur le point précis des politiques éducatives, par Suzanne de Castell et Mary Bryson – ce qu'elles qualifient de « modèle positiviste » correspond à ce que nous avons identifié comme modèle libéral et l' « *enlightement* de la théorie critique » est proche de la pédagogie critique : « le projet des "Lumières" [*"enlightement" agenda*] de la théorie critique pourrait être tout à fait compatible avec le modèle positiviste dans le sens précis où les efforts pourraient être concentrés sur le fait d'assurer aux femmes et aux filles des opportunités plus grandes pour développer les compétences et les connaissances qui sont bien davantage dispensées aux garçons et aux hommes traditionnellement » (BRYSON M. et S. DE CASTELL, « En/Gendering Equity: On Some Paradoxical Consequences of Institutionalized Programs of Emancipation », *op. cit.*, p. 352.)

II. Pluralisme *a priori* et mise à l'épreuve pratique

Revendiquer une typologie située dans une perspective pragmatiste, c'est chercher à tenir ensemble le refus d'un « point de vue de nulle part », la récusation de la prétention à une référence neutre et absolue, tout en n'abandonnant pas une prétention normative. Il s'agit bien d'une mise en ordre relative *et* évaluative. Des « aspirations pratiques nettement définies » ont alors autant de poids que la « position philosophique[1] » dont on se réclame.

Le point de vue comme pratique

Analysant l'usage féministe que Simone de Beauvoir parvient à faire de l'existentialisme, Michèle Le Dœuff décèle chez cette dernière un « primat de l'insertion réelle sur le référentiel philosophique[2] » : c'est-à-dire qu'il y aurait, chez l'auteure du *Deuxième Sexe*, un élan qui chercherait non pas un système à boucler (un « projet logiciste ») mais une « méthode du "point de vue" ou de la "perspective[3]" », permettant des mutations théoriques. C'est une certaine vision de la philosophie que porte un tel parti pris, qui consiste à revendiquer qu' « il n'y a pas que le choix du référentiel métaphysique qui compte, et l'entreprise philosophique peut encore être définie comme un travail – notamment dans son effort pour faire se rencontrer une problématique théorique et des valeurs[4] ».

L'approche pragmatiste, en ce sens, n'est pas un perspectivisme ou un relativisme ; le « point de vue » dont il est question n'est pas une perspective passive, subie, déterminante sans être déterminée. Il ressemble bien davantage à la définition et à la traduction de la notion de *standpoint* qu'analyse María Puig de la Bellacasa, entendue comme *positionnement* ou *prise de position*, termes qui mettent au premier plan la dimension politique, active et construite du point de vue :

> Si l'on décompose le mot, nous avons d'abord la particule *stand*, mot riche de connotations. Dans sa forme nominale, ses significations nous rapprochent du mot « position » : résistance, opposition, adoption d'une attitude (au sens d'une prise de position), et représentation (au sens théâtral de performance ou occupation d'une fonction). Couplé à d'autres termes, *stand* apporte la nuance d'autonomie et d'indépendance, tenir debout, se lever (*stand up*). Sous sa forme verbale, il prend le sens de supporter ou d'endurer, aussi bien que de tenir bon, mais aussi d'être basé, de « se trouver », de « reposer sur ». Ces significations tournent donc autour de la situation, physique ou figurée, et de la position ou attitude dans une situation. Ainsi, en toutes circonstances, *to stand* suppose une dimension active : être, ou se tenir, « en position ». Toutefois, ce sens est ambigu : il s'agit d'un positionnement actif à partir d'un « être

[1] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 126.
[2] *Ibid.*, p. 128.
[3] *Ibid.*, p. 102.
[4] *Ibid.*, p. 129-130.

> positionné » qui est partiellement subi. Un *standpoint* serait donc un point ou endroit stratégique où l'on se positionne par la réappropriation active de la situation, et où l'on se tient debout. « Point de vue » ou « perspective » ont l'inconvénient de diluer l'intensité du sens de résistance et d'opposition que suggère le *standpoint*, le geste d'adoption d'une attitude, de la prise de position.

Cette place accordée à l'action fait que l'évaluation d'un modèle féministe ne se fait pas selon un modèle « représentationnaliste » qui consisterait à évaluer un paradigme féministe en fonction de l'accord qui existe entre ses définitions et une réalité qu'on devrait supposer fixe. C'est pourquoi une telle évaluation permet d'éviter l'écueil de l'essentialisme – il ne s'agit pas de déterminer *une fois pour toutes* ce qu'est « le sujet femme » pour juger de la pertinence d'un modèle féministe.

Pluralisme et pragmatisme

C'est également la raison pour laquelle ce travail se devait d'adopter *a priori* un certain pluralisme : analyser le féminisme libéral, le féminisme matérialiste, les théories du *care*, le féminisme post-structuraliste, etc. revenait ici à mobiliser ces « grands modèles » au regard d'un problème, celui de l'éducation. Selon les échelles, les pratiques, les contextes, ceux-ci apportent des réponses ou sont aporétiques. Par exemple, si les théories du *care* peuvent s'avérer problématiques lorsqu'elle s'en tiennent à des considérations simplement pédagogiques et éthiques (ce que peut montrer efficacement un positionnement féministe post-structuraliste), leur politisation donne les moyens de penser une reconstruction critique à l'échelle des institutions éducatives. Cette méthode, qui implique donc une forme d'expérimentation, de projection au regard des conséquences pratiques, fait de la théorisation féministe quelque chose de « pragmatique et faillibiliste », pour reprendre la caractérisation de Nancy Fraser et Linda Nicholson. Une telle théorisation, qui implique une forme d'expérimentation ou d'enquête critique, ne peut faire l'économie du pluralisme :

> Elle confectionnerait sur mesure [*tailor*] ses méthodes et ses catégories pour la tâche spécifique qu'elle a entre les mains [*specific task at hand*], utilisant une multiplicité de catégories lorsque cela est approprié et renoncerait au confort métaphysique d'une « méthode féministe » ou « épistémologie féministe » unique. En bref, cette théorie ressemblerait davantage à une tapisserie composée de fils de nombreuses teintes différentes qu'à un tissu d'une seule couleur[1].

Ce pluralisme est à croiser avec une méthode pragmatiste, sans laquelle il pourrait déboucher sur une forme d'immobilisme.

---

[1] FRASER N. et L. NICHOLSON, « Social Criticism without Philosophy: An Encounter between Feminism and Postmodernism », *op. cit.*, p. 391.

Nous souscrivons ainsi à la conception du pluralisme portée par l'épistémologue féministe[1] Helen Longino. Après avoir défendu un « simple » pluralisme épistémologique[2] et un « empirisme contextuel[3] », la chercheuse en est venue à compléter ce dernier par un pragmatisme qui cherche à déterminer à quels types de questions une approche donnée peut répondre[4]. Un tel pragmatisme permet d'opérer une sélection provisoire entre des modèles, de discriminer localement des paradigmes, d'évaluer contextuellement des théories[5]. Juger les diverses approches à la lumière d'objectifs pratiques spécifiques eux-mêmes variés permet également de reconnaître la contribution de chacune. La tâche de la philosophe n'est donc pas de prétendre déterminer *une* approche correcte, mais de préciser la portée, les prérequis et les limites des paradigmes dans un cadre d'action donné. Contre un modèle qui sépare « connaissance pure » et application, l'évaluation des théories se fait donc eu égard aux questions spécifiques auxquelles elles pourraient prétendent répondre et aux « types d'intervention dans le monde que ces réponses rendent possibles[6] ». Le rapport pratique est toujours en même temps un rapport proprement épistémologique, puisque l'interaction entre les éléments théoriques et les conditions d'application est garante d'objectivité. Il importe donc que cette dimension pratique soit présente dès l'élaboration théorique :

> les problèmes pratiques et les contraintes qui leur sont liées informent [*shape*] les critères impliqués dans l'évaluation des résultats de la recherche. La recherche ne peut pas être séparée des conceptions de ce pour quoi nous voulons la connaissance qui en résulte. Cela n'est pas une chute dans un pragmatisme grossier qui assimile la vérité à l'utilité. Le problème est qu'il y a beaucoup de vérités, et la tâche est de trier laquelle de ces vérités est utile pour tel but[7].

Nous retrouvons ici la conception de la *praxis* portée notamment par la pédagogie freireienne, qui refuse de séparer et d'ordonner connaissance et action. Penser pouvoir ou

---

[1] Selon Helen Longino, les six valeurs épistémologiques le plus souvent revendiquées par les chercheuses/eurs féministes sont l'adéquation empirique, la nouveauté, l'hétérogénéité ontologique, la complexité ou la réciprocité des interactions, l'applicabilité aux besoins humains, et la décentralisation du pouvoir ou l'augmentation de la capacité d'agir collective (LONGINO H., « Feminist Epistemology as a Local Epistemology », *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 1997, vol. 71, p. 21.)

[2] KELLERT S.H., H.E. LONGINO, et C.K. WATERS (dir.), *Scientific Pluralism*, Minneapolis, États-Unis, University of Minnesota Press, 2006.

[3] LONGINO H., *Science as Social Knowledge. Values and Objectivity in Scientific Inquiry*, Princeton, États-Unis, Princeton University Press, 1990.

[4] LONGINO H., « Knowledge for What? Monist, Pluralist, Pragmatist Approaches to the Sciences of Behavior », K.S. PLAISANCE et T.A.C. REYDON (dir.), *Philosophy of Behavioral Biology*, Rotterdam, Pays-Bas, Springer Netherlands, 2012, p. 25-40.

[5] Il est à noter que cette approche de la démarche de connaissance par le biais ses effets sur la vie humaine et sociale est plus généralement au cœur de la critique féministe de la science dominante ; à ce sujet, voir LONGINO H., « The Social Dimensions of Scientific Knowledge », E.N. ZALTA (dir.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford, États-Unis, Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2016, p. En ligne.

[6] LONGINO H., « Knowledge for What? », *op. cit.*, p. 38.

[7] LONGINO H., *Studying Human Behavior. How Scientists Investigate Aggression & Sexuality*, Chicago, États-Unis, University of Chicago Press, 2013, p. 149.

devoir élaborer une connaissance exacte du réel en amont pour, *ensuite*, intervenir est une erreur et conduit à des formes de subjectivisme. Si elle est entendue comme un prélude à l'action, la pédagogie critique est incomplète. L'évaluation des modèles ne se fait pas à l'aune de leur conformité à des entités présupposées, mais elle ne se fait pas non plus au regard de « fins » prédéterminées, déjà représentées, d'idéaux préconçus. Lorsque Françoise Collin caractérise le féminisme comme pensée de l'irreprésentable[1], il est possible qu'elle vise cette forme d'anti-représentationnalisme. Celle-ci n'exclut pas, toutefois, toute ambition prospective ou positive. Pour reprendre la formulation d'Emmanuel Renault, « il ne s'agit pas tant d'exclure toute référence à l'idéal que de lutter contre le dualisme de l'idéal et du réel et de transformer l'idéal en méthode de transformation du monde existant[2] ». En ce sens, ce pragmatisme a bien une force utopique, à condition de concevoir un utopisme qui soit compatible avec une forme de réalisme politique :

> Si l'on ne devait entendre par utopie que les descriptions complètes du monde idéal, le réalisme politique s'opposerait incontestablement à l'utopie. Mais l'on peut également entendre par là, en un sens plus large, tout ce qui renvoie à l'espoir d'un monde meilleur et à ce qui, dans le refus du monde existant, donne lieu à la représentation d'un monde meilleur[3].

La rupture avec le réel portée par l'utopie est à comprendre comme une forme de jeu, au sens d'une facilité de mouvement. Elle acquiert alors « la dignité d'une méthode d'investigation[4] », permettant paradoxalement une meilleure prise sur le réel.

Un pragmatisme utopiste ?

Le genre utopique relève de l' « expérience de pensée, expérience en pensée[5] », c'est-à-dire qu'il mêle imagination et anticipation de conséquences – à cet égard, il peut constituer une méthode qui n'est pas étrangère à celle de l'enquête[6]. L'utopie aurait ainsi une *fonction opératoire* pour penser l'organisation sociale et ses rapports à l'individu[7]. Comparant « hypothèse » et « utopie », Anne-Marie Drouin-Hans précise que

> la différence est que la première est construite pour être confrontée à la réalité, au risque d'être abandonnée en cas de non-adéquation ; alors que la seconde n'a pas cette exigence, car son

---

[1] ROCHEFORT F. et D. HAASE-DUBOSC, « Entretien avec Françoise Collin. Philosophe et intellectuelle féministe », *op. cit.*
[2] RENAULT E., « Fin de la politique et émancipation du travail : quand le réalisme rejoint l'utopie », *op. cit.*, p. 35.
[3] *Ibid.*, p. 36.
[4] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 28.
[5] Jacqueline Lagrée dans sa préface à *Ibid.*, p. 8.
[6] Pour une analyse de la parenté entre mode de théorisation utopique et procédés d'invention scientifique, voir *Ibid.*, p. 58-60.
[7] *Ibid.*, p. 31.

> objectif est moins de fournir une interprétation validable qu'une meilleure conscience des possibles[1].

Cette « meilleure conscience des possibles » ne va pas sans rappeler la fonction assignée à la philosophie par Richard Rorty. L' « anti-réalisme » du pragmatisme consiste en effet d'après le philosophe à ne pas penser la libération à partir d'un modèle supposant une réalité immuable à laquelle nous n'aurions pas accès et qu'il s'agirait de « retrouver » ; c'est pourquoi le féminisme implique selon lui que les femmes « s'inventent plutôt qu'elles ne se découvrent[2] ». De ce fait, le pragmatisme serait davantage du côté de l'utopisme que du radicalisme :

> Cela signifique qu'on ne fera pas l'éloge des mouvements de libération pour la justesse [*accuracy*] de leurs diagnostics mais pour l'imagination et le courage de leurs propositions. La différence entre le pragmatisme et des positionnements tels que le Marxisme, qui conserve la rhétorique du scientisme et du réalisme, peut être pensée en termes de différence entre le radicalisme et l'utopisme. Les radicaux/ales pensent qu'une erreur fondamentale [*basic mistake*] est faite, une erreur à la racine même. Elles et ils pensent qu'une réflexion profonde est nécessaire pour plonger à cette profondeur, et que c'est seulement une fois là, lorsque toutes les apparences superstructurelles auront été contournées [*undercut*] que les choses pourront être vues telles qu'elles sont vraiment. Les utopistes, en revanche, ne pensent pas en termes d'erreur ou de profondeur. Ils abandonnent le contraste entre l'apparence superficielle et la réalité profonde au profit du contraste entre un présent douloureux et un futur possiblement moins douloureux vaguement aperçu. Les pragmatistes ne peuvent être des radicaux/ales, en ce sens, mais ils et elles peuvent être utopistes. Elles et ils ne considèrent pas que la philosophie fournit des instruments pour une chirurgie radicale ou des microscopes qui livrent des diagnostics précis. La fonction de la philosophie est plutôt de faire en sorte que la route soit libre pour les prophètes·ses et les poètes·ses, de rendre la vie intellectuelle un peu plus simple et sûre pour celles et ceux qui ont des visions de communautés nouvelles[3].

Opposer réalisme et pragmatisme ou radicalisme et utopisme comme le fait Richard Rorty tend à occulter le fait que le mode utopique de réflexion est un travail d'imagination *réglé* par l'anticipation des conséquences[4] – or cette régulation est permise par des « diagnostics », ceux que fournissent notamment les sciences produisant des savoirs spécialisés sur la société. C'est dans cette perspective qu'un autre pragmatiste[5], John Dewey,

---

[1] *Ibid.*, p. 58.
[2] RORTY R., « Feminism and Pragmatism », *op. cit.*, p. 33.
[3] *Ibid.*, p. 18-19.
[4] Même les romans utopiques se nourrissent des connaissances géographiques, historiques, etc. DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 60.
[5] Véronique Mottier défend la thèse selon laquelle le néo-pragmatisme, représenté par Richard Rorty, est moins compatible avec les théories féministes que le pragmatisme classique, représenté par John Dewey – cela serait notamment dû au fait que le premier a bien moins d'affinités avec les sciences sociales que le second (il serait plus proche de la critique littéraire) : MOTTIER V., « American Pragmatism, Neo-Pragmatism, and Feminist Political Theory: A Failed Rendez-vous? », P. BAERT et B. TURNER (dir.), *Pragmatism and European Social Theory*, Oxford, Royaume-Uni, The Bardwell Press, 2007, p. 95-113 ; MOTTIER V., « Pragmatism and Feminist Theory », *European Journal of Social Theory*, 2016, vol. 7, n° 3, p. 323-335. Pour un travail systématique sur les liens entre pragmatisme classique et féminisme, voir SEIGFRIED C.H., *Pragmatism and Feminism: Reweaving the Social Fabric*, Chicago, États-Unis, University of Chicago Press, 1996.

défend une conception de la philosophie dont la prétention normative ne peut être assumée si celle-ci se tient à l'écart des sciences humaines et sociales[1] – penser la pratique implique toujours déjà des connaissances sur son *terrain*.

Il ne s'agit pas d'ordonner savoirs et visions, comme le fait Christine Delphy en avançant que l'utopie « procède d'une analyse[2] », ou comme le font les auteur·e·s de romans utopiques (la compréhension du réel des utopistes ne serait « qu'un *effet* de leur pouvoir créateur[3] »). Le rapport entre utopie et connaissance que permet une approche pragmatiste est un jeu réciproque qui relativise du même coup les distinctions entre moyens et fins et entre agir et connaître[4]. Poser l'idéal comme méthode de transformation du monde, c'est précisément considérer que le jeu d'aller-retour entre celui-ci et l'intervention sur le réel est, en soi, producteur de connaissances, et que ces connaissances sont en même temps nécessaires à l'élaboration de cet idéal. C'est ce que le sociologue Ludovic Gaussot identifie comme la « fonction épistémologique de l'utopie[5] » – qui est heuristique et méthodologique[6] : elle permet de

> dé-fataliser, de dé-nécessiter, de dénaturaliser, de rendre à la fois contingent (produit ici et maintenant) et arbitraire (pas de justification absolue), donc finalement modifiable, transformable, renversable, mais avant cela pensable, ce qui, faute d'être remis en question et faute d'être pensé comme pouvant être remis en question, était resté impensé, non questionné[7].

Les institutions démocratiques de *care* esquissées par Joan Tronto sont aussi bien des moyens pour l'émancipation des femmes que des fins désirables en soi ; elles sont à la fois le résultat d'un travail sur ce qu'est le *care* et une méthode pour le comprendre. C'est pour cette raison que la conception de la philosophie portée par un tel pragmatisme est celle d'une philosophie doublement ouverte ou inachevée : ouverte sur l'action et ouverte sur les autres formes de rationalités. Mieux : ouverte sur l'action car ouverte sur les autres formes de rationalités, et inversement.

---

[1] Au sujet de la philosophie morale, John Dewey écrit que celle-ci nécessite une théorie anthropologique, qui elle-même doit se construire à partir des savoirs de la société et de la nature (DEWEY J., *Human Nature and Conduct: an Introduction to Social Psychology*, New York, États-Unis, Cosimo, 2007, p. 12.).

[2] COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », *op. cit.*, p. 38.

[3] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 62.

[4] Pour une analyse d'un rapport philosophique et féministe aux dualismes selon le modèle de Cyborg, voir HOQUET T., *Cyborg Philosophie. Penser contre les dualismes*, Paris, France, Seuil, 2011.

[5] GAUSSOT L., *Pensée sociologique et position sociale : l'effet du genre et des rapports sociaux de sexe*, *op. cit.*, p. 77.

[6] C'est dans cette fonction que l'utopie existe chez Christine Delphy, d'après Ludovic Gaussot, et non comme contenu imaginaire déterminé : voir *Ibid.*, p. 78-79.

[7] *Ibid.*, p. 77.

Chapitre 3. Une philosophie entre savoirs et imaginaires

Concevoir la philosophie comme non-close – inachevée et ouverte – implique d'aller à rebours de toute une tradition d'auto-définition qui cherche précisément à la délimiter, voire à l' « excepter ». En effet, dès ses débuts, l'effort pour *dé-finir* la philosophie passe par une série d'exclusions et de distinctions – le sophiste ressemble au philosophe comme le loup ressemble au chien. L'ouverture, l'échange ou le mélange représenteraient donc des périls pour la philosophie, qui risque en permanence de se dénaturer, de basculer dans son autre, dans le discours qu'elle est précisément censée désavouer. D'après Michèle Le Dœuff, cette posture d'« insularisation » n'est pas étrangère à la misogynie et/ou à l'antiféminisme de la philosophie telle qu'elle se fait. En effet, si l'exclusion des femmes hors de la philosophie peut trouver des explications sociologiques, historiques ou encore psychanalytiques, celles-ci n'épuisent pas le problème. Cette exclusion est en effet « plus consubstantielle au philosophique et moins historicisable[1] » qu'une approche contextualisante pourrait le laisser penser. Cette exclusion est un effet de la tentative sans cesse renouvelée de réprimer l'autre de la philosophie en son propre sein. Quel est cet « autre » ?

> La réponse est ou trop facile ou très délicate. Trop facile si on se contente de relever la liste des exclusives historiquement variables de la philosophie : tour à tour, la rhétorique, le discours séducteur, les syllogismes non-concluants, l'occultisme […], le raisonnement par analogie ou l'argument d'autorité. Anecdotes que tout cela. Je préfère avancer que ce quelque chose que la philosophie travaille à laisser en dehors d'elle ne peut être déterminé proprement. Il ne l'est pas, et ne peut pas l'être, soit parce qu'il est précisément ce qui est indéfini, soit parce que la philosophie se confond avec l'idée formelle qu'il faut qu'il y ait de l'exclusion, qu'il y ait de la discipline dans le discours, que les modes de pensée recevables ne peuvent pas être indéfinis[2].

Cette difficile définition de ce qu'il y a à exclure pour être soi-même délimité conduit donc à construire des figures d'altérité dont le rejet garantira une forme de pureté et de plénitude du discours philosophique – parmi ces figures, le « féminin ». L'imaginaire misogyne qui traverse l'histoire de la philosophie n'est donc ni accidentel, ni étranger à la théorie : il est un « rejeton de la métaphysique[3] » elle-même. Il importe de distinguer ce « féminin » des femmes réelles (même s'il « pèse » sur elles), puisque le premier, en réalité, ne préexiste pas au discours qui le réprime. Il est une métaphore qui permet de fixer une altérité mal digérée, une image qui permet (en apparence) d'expulser « un poids mort indispensable et non-dialectisable[4] » qui travaille la philosophie de l'intérieur. La différence

[1] LE DŒUFF M., *L'Imaginaire philosophique*, *op. cit.*, p. 147.
[2] *Ibid.*, p. 151.
[3] *Ibid.*, p. 149.
[4] *Ibid.*, p. 152.

homme/femme est alors convoquée pour signifier l'opposition défini/indéfini : « en tant que ce geste de séparation, de partition, est créateur du philosophique (le champ est créé par ses exclusions), la philosophie se crée dans ce qu'elle réprime, et, ce refoulé lui étant essentiel, elle n'en finit jamais de s'en séparer, de se clore, de s'insulariser[1]. » Cet acharnement à construire une « cohérence » du discours philosophique par l'extérieur, à constituer ses limites de façon exogène, est en réalité révélateur de la profonde indétermination de la frontière entre la philosophie et ce qui n'est pas elle. En ce sens, si une discipline est un discours « qui obéit à un stock fini de règles de procédure ou d'opérations[2] », la philosophie n'en est peut-être pas une. Ce refus d'admettre la nature du philosophique, à savoir son « caractère inassignable » conduit à des exclusions, à un appauvrissement, voire à un « épuisement » (par exemple dans l'hyperphilosophisme) : « une telle volonté peut avoir pour conséquence des dérives de toute sorte, dérives malheureuses puisqu'on se préoccupe davantage d'être "vu comme philosophe" que de penser *quelque chose*[3]. »

Face à une telle défense de l'identité philosophique, les femmes se trouvent à nouveau face à un dilemme si elles ne remettent pas en question le cadre même dans lequel le problème est posé. Se demander « d'où parler ? » lorsqu'on est femme philosophe et qu'on admet les termes dans lesquelles la question se pose, revient à être encore placée face à une alternative insatisfaisante – soit se « réapproprier » ce féminin, soit le rejeter en bloc. Or, avance Michèle Le Dœuff, il faut refuser ce choix étriqué et reprendre les présupposés mêmes qui le fondent, au premier rang desquels le refus de l'incomplétude de toute théorisation. Cette pseudo-alternative est en effet le résultat d'une conception de la philosophie clôturante, logocentriste, dont la rationalité est pensée sur un mode hégémonique. Refuser une telle conception passe par la reconnaissance d'un double inachèvement du discours philosophique ; cette figure est celle de (nous soulignons) : « la philosophie comme compagnon de route de conflits qui *s'inaugurent hors de son champ* et qui se *résoudront (s'ils se résolvent) également hors d'elle*, par des moyens qui ne relèvent pas de son pouvoir à elle[4] ». La philosophie apparaît alors comme un *moment* : ni origine absolue, ni parachèvement ultime. Nous retrouvons ce qu'Emmanuel Renault qualifie de « conception déflationniste » (par opposition à une conception maximaliste), empruntant cette caractérisation à John Dewey pour décrire la conception marxienne de la philosophie :

[1] *Ibid.*, p. 151.
[2] *Ibid.*, p. 150.
[3] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 182.
[4] LE DŒUFF M., *L'Imaginaire philosophique*, *op. cit.*, p. 154.

> On permet à la philosophie d'honorer ses ambitions de rationalité : pour continuer à valoir comme une forme de discours rationnel, elle doit cesser de croire qu'elle incarne la forme de rationalité la plus haute et redéfinir ses propres pratiques à la lumière du développement de formes de rationalité différenciées dans les sciences spécialisées et dans les pratiques sociales[1].

Cette ouverture est donc une ouverture sur l'interdisciplinarité et sur l'action, sur les sciences, sur la pratique, sur l'histoire. Si manque il y a, il n'est pas à appréhender comme un défaut, mais comme « la condition de son insertion dans le réel historique[2] ». Le point commun entre ces deux ouvertures étant que le travail philosophique ne se conçoit pas dans la solitude. Refuser l'insularisation, c'est aussi refuser un rapport au savoir marqué par l'isolement ; ce refus étant la « seule attitude psycho-théorique qui rende possible et nécessaire un travail collectif[3] » d'après Michèle Le Dœuff. De l'ouverture épistémologique et de l'ouverture pratique/politique résulte donc une troisième ouverture qui engage les deux dimensions. Ces dernières constituent des aspects fondamentaux de et pour la théorisation féministe. Contester que « JE n'aurait besoin que de soi pour penser[4] » est le pendant spéculatif de l'idée que dans une perspective de lutte, « il n'y a de solution que collective[5] ». La philosophie comprise comme travail pluriel ne permet pas seulement de mettre fin à l'exclusion d'un « féminin », exclusion qui reconduit le dilemme égalité/différence dans l'accès au philosophique pour les femmes. Positivement, une telle compréhension de la philosophie la rend également compatible avec les exigences fondamentales de la pensée féministe. Il est alors temps de préciser cette façon de faire de la théorie ouverte sur ce qui n'est pas elle : sur les savoirs spécialisés des sciences de l'humain et de la société, d'une part, et sur l'imaginaire prospectif, d'autre part[6]. Cet utopisme réaliste, dans lequel « la rationalité travaille, main dans la main, avec la production d'imagerie et l'analyse empirique du social[7] » peut fonder une philosophie féministe.

---

[1] RENAULT E., « Marx et sa conception déflationniste de la philosophie », *Actuel Marx*, 2009, n° 46, p. 149.
[2] LE DŒUFF M., *L'Imaginaire philosophique*, *op. cit.*, p. 154.
[3] *Ibid.*, p. 165.
[4] LE DŒUFF M., *Le Sexe du savoir*, *op. cit.*, p. 228.
[5] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 112.
[6] Cela revient à penser ensemble deux façons de faire de la théorie féministe que Seyla Benhabib disjoint – ces deux façons se font « en développant une *analyse explicative-diagnostique* de l'oppression des femmes à travers l'histoire, les cultures et les sociétés et en exprimant une *critique anticipatrice-utopiste* des normes et des valeurs de notre société et de notre culture actuelles, de façon à projeter de nouvelles façons d'etre ensemble [*new modes of togetherness*], de nous rapporter à nous-mêmes et à la nature dans l'avenir. Tandis que le premier aspect de la théorie féministe recquiert une recherche critique socio-scientifique, la second est principalement normative et philosophique : elle implique la clarification des principes moraux et politiques, aussi bien au niveau méta-éthique au regard de leur *logique de justification* qu'au niveau substantiel et normatif, en référence à leur contenu concret » (BENHABIB S., « The Generalized and the Concrete Other: The Kohlberg-Gilligan Controvers and Feminist Theory », *PRAXIS International*, 1985, n° 4, p. 405.)
[7] LE DŒUFF M., *Le Sexe du savoir*, *op. cit.*, p. 228.

I. Interdisciplinarité[1]. L'ouverture aux sciences positives

L'idée que l'ouverture de la philosophie, notamment sur les diverses disciplines, résoudrait en même temps son « masculinisme » est le pendant de l'idée que la dépréciation philosophique des autres formes de rationalité relève plus fondamentalement de sa relation problématique à l'altérité[2]. Cet enjeu est particulièrement manifeste dans le cadre d'une philosophie politique et sociale qui mobilise la pensée féministe, puisque la critique du sexisme ou de l'androcentrisme des modèles théoriques se nourrit des pratiques sociales et des savoirs empiriques ; un exemple fort étant la critique de certains paradigmes moraux depuis les voix concrètes et situées des femmes ou des subalternes, critique que portent les théories du *care*. L'introduction d'un « principe de réalité sociale[3] » ferait donc entrer dans le champ de la philosophie, du même coup, les femmes et les savoirs spécialisés du monde social (sociologie, histoire, psychologie sociale, anthropologie…). Marie Garrau caractérise par exemple le regard sociologique comme une « attention aux contextes[4] » ; or l'antidote à la figure repoussoir du féminin essentialisé réside bien dans un travail de contextualisation, puisque l'essentialisme est toujours une forme d'ignorance de l'extériorité. Dans son versant politique, cet anti-essentialisme est aussi une attention à l'agir et/ou aux capacités d'agir. Marie Garrau analyse dans ces termes les apports de la sociologie pour penser philosophiquement la vulnérabilité :

> En attirant l'attention sur les formes historiquement et socialement changeantes des vulnérabilités, ces travaux peuvent donc nous prémunir contre les usages abstraits ou homogénéisants de la catégorie, nous aider à mettre en évidence la variété des contextes qui affectent la capacité des sujets sociaux à se conduire de manière autonome et, finalement, nous rendre attentifs aux formes de résistance que ces sujets sociaux mettent en œuvre en fonction

[1] Nous employons ce terme dans un sens générique, c'est-à-dire en tant qu'il qualifie un travail *entre* les disciplines. Pour une définition plus spécifique du terme, distingué notamment de « transdisciplinarité », voir RENAULT E., *Souffrances sociales*, *op. cit.*, p. 83.

[2] Michèle Le Dœuff va jusqu'à qualifier d'isomorphe la situation des femmes et celle de l'extraphilosophique dans une certaine philosophie : « Il y a quelque chose d'extrêmement discutable dans cette manière qu'a un philosophe de déprécier les disciplines, au motif qu'elles se sont émancipées de son omni-englobement à lui. Cela illustre bien sa relation à l'altérité, quelle qu'elle soit. L'attitude de ce genre de philosophie à l'égard des femmes et sa relation à l'extraphilosophique peuvent être vues comme isomorphes. Car ce vingtième siècle qui nous a tant entretenus de la dualité du Même et de l'Autre, parfois en déplorant que la philosophie soit permanente inscription dans le Même, ce vingtième siècle philosophique là s'est gardé de reconnaître qu'il avait, tout près, *des autres*, des élaborations théoriques indépendantes, quant à leur développement et leurs méthodes, du mode de travail philosophique, différentes de la philosophie et différentes entre elles, mais proches pourtant et présentant une double face : elles sont rationnelles, ce qui implique aussi qu'elles questionnent la "raison native" de qui s'y frotte,… » (LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 120.)

[3] DORLIN E., « *Dark Care*. De la servitude à la sollicitude », *op. cit.*, p. 118.

[4] GARRAU M., « Regards croisés sur la vulnérabilité. "Anthropologie conjonctive" et épistémologie du dialogue », *op. cit.*, p. 154.

des contextes dans lesquels ils se trouvent et des ressources dont ils disposent[1].

Pour l'éducation, la décontextualisation s'est avérée particulièrement problématique, y compris dans ses conséquences pratiques – la psychologie sociale, par exemple, remet en question la spontanéité de parole revendiquée par la pédagogie critique. C'est pourquoi la philosophie de l'éducation, en tant que son objet appartient au monde social, ne peut faire l'économie des sciences positives le concernant. Toute conception féministe de l'éducation doit donc se construire en discussion avec les résultats et les questionnements de ces dernières. Impossible, par exemple, de résoudre *a priori* le problème de la mixité filles/garçons dans les institutions éducatives depuis la considération de principes abstraits sur le Même et l'Autre ou encore par la simple analogie avec d'autres formes de mixité sociale. Autre exemple : une confrontation entre première et deuxième vagues féministes sur la question de l'éducation se doit d'être historicisée, car même si l'écart entre les paradigmes féministes qu'elles représentent a un intérêt spéculatif, il s'agit également de mouvements sociaux empiriques, confrontés à un certain état des institutions à un moment et dans un lieu donnés – ce serait une erreur de considérer que la théorisation se développe de la même façon dans un contexte où les filles sont sytématiquement scolarisées et dans un contexte où elles ne le sont pas. La réflexion normative que porte la philosophie politique doit donc en passer par un diagnostic, par une connaissance effective de l'injustice ; admettre cela, c'est également reconnaître que « la philosophie ne peut fonctionner seule, sans l'aide des sciences sociales[2] ». C'est cette exigence qui définit d'après Magali Bessone toute « théorie critique », entendue au sens large, celle-ci devant être explicative, pratique et normative. Ce terme

> renvoie à l'exigence d'une alliance entre philosophie et sciences sociales pour proposer un discours à la fois descriptif et normatif sur les conditions de domination qui s'exercent sur les êtres humains dans les sociétés modernes et sur les modalités de transformation de ces conditions pour parvenir à l'émancipation de tous[3].

Il ne s'agit pas seulement de revendiquer une instrumentalisation des savoirs[4] des sciences humaines et sociales par la philosophie, ce qui soutiendrait un positionnement certes ouvert mais toujours hégémonique. Concevoir la philosophie comme un moment, c'est lui

[1] *Ibid.*, p. 160.
[2] BESSONE M., *Sans distinction de race?*, *op. cit.*, p. 190.
[3] *Ibid.*, p. 191.
[4] Une telle posture consisterait non seulement à maintenir une posture hégémonique, mais également à oublier que les résultats des sciences sociales sont tributaires de partis-pris épistémologiques et donc également philosophiques – l'instrumentalisation court-circuitant le travail de réflexivité nécessaire à une reprise proprement philosophique des savoirs positifs issus des autres disciplines. Autrement dit, il s'agit de ne pas faire des philosophes des « avaleurs d'histoire telle que d'autres l'ont confectionnée » (Michel Foucault, cité dans RENAULT E., *Souffrances sociales*, *op. cit.*, p. 81.)

refuser le statut de parachèvement et même remettre en causes ses prétentions à se fonder elle-même, à formuler ses problèmes de façon endogène. C'est pourquoi la formulation du problème qui fonde cette recherche, loin d'être arbitraire ou gratuite, trouve ses termes dans une histoire et dans les revendications concrètes portées par des mouvements sociaux. Michèle le Dœuff considère qu'une des dimensions de l'interdisciplinarité fait de la philosophie une forme d' « incommencé » :

> si l'on accepte l'idée que la philosophie ne se commence pas elle-même, elle peut trouver son point de jaillissement un peu n'importe où, par exemple dans une science – dans la perception du fait que la pensée de cette science incite à la repensée[1].

L'exigence d'ouverture combinée au refus d'une position hégémonique conduit inévitablement à mettre en question les frontières disciplinaires ; cela conduit à reconnaître les emprunts, mais également à relativiser les spécificités de chacune[2]. Car « refuser de jouer le jeu de la domination théorique » c'est en même temps reconnaître « qu'il y a une diversification des modes de pensée rationnelle[3] » ; autrement dit, un mélange est possible, car à partir du moment où la rationalité de ces discours est admise, « on peut vouloir que la philosophie se mêle à eux et qu'ils se mêlent de philosopher[4] ».

Mais s'il y a déjà de la philosophie hors de la philosophie, cette dernière, constituée en champ, peut apparaître redondante. Sans penser sa spécificité sur le mode d'une exclusivité ou d'une exception (la philosophie comme *seul* discours réflexif ou comme forme de rationalité *la plus haute*), il est possible d'identifier des accents. Par exemple, celui mis sur la place du normatif dans le champ philosophique. Sans dire qu'il serait absent des autres sciences humaines et sociales[5], on peut néanmoins avancer que la philosophie thématise son analyse systématique : c'est parce qu'elle adopte une « perspective normative sur les phénomènes qu'elle interroge » que la philosophie peut également « expliciter les présupposés philosophiques de type normatif et/ou anthropologique à l'œuvre[6] » dans des discours qui se

[1] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 181.
[2] GAUTIER C. et B. LAHIRE, « Définir et étudier le social (Entretien) », A. CUKIER et O. GAUDIN (dir.), *Les sens du social, philosophie et sociologie*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 27-64.
[3] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 37.
[4] *Ibid.*
[5] Franck Fischbach, quand il aborde la question de la différence entre philosophie sociale et sociologie, refuse de faire de la normativité l'exclusivité de la première : « la démarcation entre la philosophie sociale et la sociologie ne peut se faire simplement à l'aide de la distinction entre une approche du social qui serait purement descriptive (celle de la sociologie) et une démarche qui ajouterait la dimension normative (celle de la philosophie sociale) ». Plutôt que de raisonner en termes de présence ou d'absence de normatif, il préfère parler de prépondérance : « La philosophie, dans sa conception du social, le considère de façon prépondérante sous l'angle de sa normativité » (FISCHBACH F., « Comment penser philosophiquement le social ? », *op. cit.*, p. 18-20.)
[6] GARRAU M., « Regards croisés sur la vulnérabilité. "Anthropologie conjonctive" et épistémologie du dialogue », *op. cit.*, p. 162.

veulent « seulement » descriptifs ou critiques. C'est précisément pour cette raison que si philosophie féministe de l'éducation il y a, celle-ci ne peut faire l'économie de la reconstruction. Le « si…alors[1] » qui caractérise le discours utopique réaliste évoqué précédemment relève précisément de cette recherche évaluative, qui vise à « indiquer comment nous devrions agir sur ces phénomènes et par rapport à eux, pourquoi nous devrions (ou ne devrions pas) chercher à les transformer, et en quel sens le faire[2]. » Précisons donc à présent que ce n'est pas tant la détermination d'une « identité » de la philosophie qui guide ici le questionnement que le rôle et la forme de la reconstruction qui semble nécessaire à une théorie critique féministe.

[1] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 189.
[2] GARRAU M., « Regards croisés sur la vulnérabilité. "Anthropologie conjonctive" et épistémologie du dialogue », *op. cit.*, p. 161.

II. Utopie. L'ouverture aux imaginaires

Se contenter d'affirmer que la philosophie « traite des valeurs » est insuffisant, car une affirmation aussi générale peut également valoir pour les sociologues, les historien·ne·s, les anthropologues, les psychologues, etc. Néanmoins, si ces dernier·e·s se préoccupent des valeurs, c'est avant tout sous l'angle de leur généalogie, de leur insertion/génération dans un contexte empirique. Contrairement aux philosophes, la question de la valeur des valeurs n'est pas – directement, du moins – la leur. La recherche philosophique consiste d'abord à repérer un « exercice de la raison dans un ordre normatif et prescriptif[1] ». D'après Michèle le Dœuff, ce rapport philosophique aux valeurs ne serait pas étranger à l'incomplétude de la théorisation – celle que toute une tradition philosophique essaie tant bien que mal de nier et de masquer. Il serait de ce fait impossible de rester dans l'ordre du démonstratif de part en part (nous soulignons) : « il y a, dans toute entreprise théorique, des valeurs simplement *posées*, que le réflexif ou théorique ne génère pas et ne maîtrise pas[2] ». Parce qu'il s'agit aussi de faire sortir des valeurs du néant[3], le fondationnalisme et le positivisme ne sont pas tenables jusqu'au bout en philosophie ; reconnaître la dimension axiologique de notre travail, en tant que philosophes, ce serait aussi admettre qu'une « part de non savoir[4] » irréductible hante notre démarche[5].

Les limites du démonstratif sont d'autant plus patentes lorsqu'il est question du discours politique, en tant qu'il implique « une projection, par définition indémontrable, du futur[6] ». Ce caractère projectif n'est pas incompatible avec l'ambition de connaissance, bien au contraire. Dans la partie « Visions » du *Sexe du savoir*, Michèle Le Dœuff évoque l'importance des « affects et représentations toniques » qu'il faut dispenser lorsqu'on enseigne, à travers notamment certains savoirs historiques. « Car le savoir administre les espoirs quand le passé est constitué en miroir de l'avenir qu'on espère, ou si l'on y présente, réalisée dans les "faits", la norme qu'on défend pour maintenant et demain matin[7] ». Il faut raconter une histoire, réelle ou non, pour proposer des modèles affirmatifs ; c'est dans cette même partie qu'elle évoque la *Cité des dames* de Christine de Pisan, *Herland* de Charlotte Perkins Gilman, *A woman's Utopia* de Ellen Olney Kirk, et *La Relation de l'Isle Imaginaire* d'Anne Marie Louise

---

[1] PLAISANCE É. et G. VERGNAUD, *Les Sciences de l'éducation*, *op. cit.*, p. 40.
[2] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 184.
[3] LE DŒUFF M., « De la critique comme valeur limite », *op. cit.*, p. 230.
[4] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 18.
[5] Sur les échos pascaliens d'une telle idée, voir LE DŒUFF M., *L'Imaginaire philosophique*, *op. cit.*, p. 165.
[6] LE DŒUFF M., *Le sexe du savoir*, *op. cit.*, p. 308.
[7] LE DŒUFF M., *Le sexe du savoir*, *op. cit.*, p. 307.

Henriette d'Orléans[1]. Ainsi, le travail réflexif, de retour sur les discours, de perspective critique permettant de débusquer les présupposés et d'analyser les rationalités à l'œuvre, qui se fait avec les savoirs spécialisés et empiriques, n'épuise pas l'ambition philosophique. Il est vrai que la tâche de clarification est davantage balisée et reconnue : c'est une besogne qui vient en second, qui s'adosse aux dires des autres, là où le travail de projection suppose de « passer devant » et donc de s'exposer.

D'un imaginaire philosophique et féministe

Si l'on reprend la perspective d'un utopisme réaliste, une telle projection n'est pas arbitraire ou hasardeuse ; l'ouverture sur les savoirs empiriques préserve du délire, au sens d'un égarement de l'imagination. Cet utopisme vise une modélisation[2], où le modèle est établi en vue de mesurer des *effets*, ce qui suppose une imagination réglée. La modélisation est réadaptation. C'est en ce sens que la démarche utopiste peut être considérée comme une « ré-orientation », si l'on suit Michèle le Dœuff : « une fois que l'on sait où l'on est, on découvre que la carte de ce lieu-là n'existe pas encore, et qu'il ne reste plus qu'à l'inventer[3] ». En réalité, comme la carte n'existe pas, on ne sait pas encore réellement où l'on est – le projet se construit par le diagnostic, mais l'inverse est également vrai ; autrement dit, « la décision fait surgir en même temps l'espace de référence (où sommes-nous ?), le vouloir ou le projet (voilà où je veux aller), et au moins un rudiment de carte[4] ». Or aucune réorientation ne fait l'unanimité, puisqu'elle est irréductible à un ensemble de principes rationnels partagés par tou·te·s. La carte utopique marque donc malgré tout un saut, de même que l'image de l'île, dans les écrits philosophiques, révèle souvent un « surgissement de l'axiologie[5] ».

Après avoir ménagé une place aux autres formes de rationalités et aux savoirs spécialisés, il s'agit donc, avec l'utopie, de reconnaître la place de l'imaginaire en philosophie. Là encore, cette place fait problème, puisque les philosophes prennent soin, pour la plupart, de distinguer le *logos* des discours pittoresques, narratifs, littéraires[6]. La distinction d'avec le

---

[1] Elle note toutefois que l'utopie est un genre philosophico-littéraire qui est relativement peu cultivé par les femmes, historiquement. Une hypothèse pour expliquer cette réticence serait la crainte d'être taxées de folie : « Si toute amorce de construction d'une espérance politique peut être taxée de maladie mentale, comment s'étonner de la faible représentation des femmes dans la masse des auteurs d'utopie ? » (LE DŒUFF M., *Le Sexe du savoir*, *op. cit.*, p. 307.)

[2] Pour la distinction entre « modélisation » et « imitation d'un modèle », cruciale pour penser l'utopie, voir DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 131.

[3] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 214.

[4] *Ibid.*, p. 217.

[5] LE DŒUFF M., *L'Imaginaire philosophique*, *op. cit.*, p. 19.

[6] *Ibid.*, p. 9.

mythe est historiquement fondatrice, et si les images sont bien présentes dans les œuvres philosophiques, elles sont considérées comme une matière étrangère, reliquat d'un fond mythique commun ou compromission pédagogique à destination des non-philosophes. L'imaginaire est donc toujours renvoyé à l'Autre. Le travail de Michèle Le Dœuff dans l'*Imaginaire philosophique* consiste au contraire à montrer, à partir de textes précis, que non seulement l'imaginaire n'est pas étranger au théorique, mais qu'il y a un imaginaire philosophique spécifique. Si l'on se concentre sur l'utopie, qui est d'ailleurs le premier exemple qu'elle mobilise dans son analyse, il est clair qu'elle n'est pas une simple « chimère », mais « un laboratoire d'idées, qui se réfléchissent et testent leur cohérence dans l'espace de la page où un discours déploie ses attendus[1] ».

Commentant la *Cité des dames* de Christine de Pisan, Michèle le Dœuff souligne la fonction pratique des images qui peuplent l'ouvrage : « son travail produit un imaginaire, la cité peuplée de femmes respectables, […] une poétique qui est en même temps une éthique et un mode de résistance[2] ». Livrer des images s'avère nécessaires, même lorsque celles-ci ne sont pas directement opératoires pour connaître, parce qu'elles permettent de distribuer des « tonalités » et des « valeurs[3] ». Dans l'utopie de Christine de Pisan, Dame Raison cherche à sortir Christine de sa mélancolie, provoquée par les propos misogynes des philosophes. C'est qu'il y a discontinuité entre savoir et jugement : la théorisation rationnelle ne pourra pas suffire dans ce combat, et « une place forte dans l'imaginaire[4] » est nécessaire pour penser et agir – l'utopie relèverait donc également d'un dynamisme, d'un optimisme militant[5]. Il n'est pas anodin que Dame Raison se fasse allégorie – et donc image – pour s'adresser à Christine : elle aura besoin d'interlocutrices et d'armes contre un « imaginaire négatif[6] » omniprésent. La transformation historique n'est pas seulement affaire de « réajustements conceptuels[7] » ; la ré-orientation, la modification de la carte implique de produire une « contre-culture[8] ». Il importe de souligner que cette « contre-culture » proposée par l'utopie n'est pas un *modèle* comme celui que représentait par exemple la « femme nouvelle » du XIXe siècle[9]. Michèle Le Dœuff associe régulièrement l'idée d'utopie féministe à celle d'une « galerie » de portraits de

[1] LE DŒUFF M., *Le Sexe du savoir*, *op. cit.*, p. 308.
[2] *Ibid.*, p. 227.
[3] *Ibid.*, p. 148.
[4] *Ibid.*, p. 225.
[5] C'est la principale fonction que lui assigne Ernst Bloch (DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 32.)
[6] LE DŒUFF M., *Le Sexe du savoir*, *op. cit.*, p. 226.
[7] *Ibid.*, p. 228.
[8] *Ibid.*, p. 227.
[9] Voir *supra*, p.95.

femmes inspirantes[1] ; la pluralité et la diversité que cette galerie implique constituent une voie pour l'action et la liberté[2]. La conception de l'idéal engagée par l'utopie se distingue de celle qui pose un exemple à imiter pour les individus. Il s'agit moins de penser une figure à reproduire qu'une carte nouvelle sur laquelle les femmes pourront se (re)trouver. La carte, à cet égard, peut-être comprise comme la contrepartie du système, le pendant imaginaire et positif d'une lutte radicale.

« Où ? » plutôt que « Qui ? »

L'effort utopique ne se confond donc pas avec la promotion d'identités[3] qui, même si elles s'avéraient d'abord contre-stéréotypiques, deviendraient des carcans du fait de leur érection comme modèles à imiter[4]. L'édification d'une figure-exemple, aussi alternative soit-elle, est toujours l'ombre d'un essentialisme ; qu'elle soit un « négatif » ou un « profil » hérité et passé au vernis de la « revalorisation ». Dans le mouvement utopique se retrouve un engagement à penser la situation plutôt que les identités comme références absolues, à penser le point d'appui plutôt que le point commun ou le point d'orgue. C'est pourquoi l'utopie est d'abord la pensée d'une *situation* alternative[5], et c'est en tant que telle qu'elle permet d'éviter la tentation du particularisme : « la réflexion utopique située est la façon principale d'éviter les embûches de l'esprit de clocher [*parochialism*] (souvent une implication extrême du caractère situé[6]) ». On peut par exemple penser aux contre-récits que constituent certaines utopies féministes au regard d'une autre fiction théorique, celle du contrat social patriarcal[7] ; elles permettent de repenser la relation entre les femmes et la société civile parce qu'elles

[1] Chez Christine de Pisan, elle se réjouit qu'une telle galerie existe ; chez Simone de Beauvoir, elle regrette son absence (LE DŒUFF M., « De la critique comme valeur limite », *op. cit.*)
[2] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 184-187.
[3] C'est la raison pour laquelle nous ne souscrivons pas à l'un des sens que Monique Rémy donne à l'utopie, qu'elle caractérise comme « Utopie psychologique » : « En attendant l'Icarie ou la Terre sans Mal, les femmes se cherchent un autre visage. Chacune, à l'instar d'Alice, part à la recherche d'elle-même, de l'autre côté du miroir. » (REMY M., *De l'utopie à l'intégration. Histoire des mouvements de femmes*, *op. cit.*, p. 14.)
[4] C'est pourquoi, paradoxalement, le « féminisme de la différence » se transforme d'après Michèle Le Dœuff en une « annihilation de la différence » : son aporie est qu'il « suppose d'abord qu'on valorise le fait qu'il y ait du différent, mais en se fixant sur une seule différence, [il] se retourne contre son propre programme initial, supprimant toutes les différences pouvant exister d'un côté ou de l'autre de la grande ligne de différenciation qu'[il] veut. » (LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 241.)
[5] « L'utopique, pour être efficace, doit être opposé à notre situation (incarnée, historique et sociale), autrement il devient trop particulier et trop local » (JOHNSON G., « The Situated Self and Utopian Thinking », *Hypatia*, 2002, vol. 17, n° 3, p. 29.)
[6] *Ibid.*, p. 30.
[7] PATEMAN C., *Le Contrat sexuel*, *op. cit.*

redéfinissent plus fondamentalement ce que signifie être un·e citoyen·ne et participer à la démocratie[1].

L'élan utopiste ainsi compris n'exige pas d'en passer par la question du « qui ? » pour penser la lutte. Dans un contexte patriarcal, il n'y a pas, de toute façon, d'endroit « sûr » depuis lequel lutter ; autrement dit, toute valorisation identitaire portera avec elle les marques de la domination. De là l'importance de l'invention et de l'imaginaire, par différence avec la reconquête ou l'identification. Le féminisme relèverait bien, en ce sens, d'une « politique de l'irreprésentable – c'est-à-dire sans représentation d'un "modèle[2]" », si l'on prend au sérieux la référence comme présupposé de la notion de *re-présentation*. Les images à élaborer seraient donc des images sans référence, des images « atopiques » pour reprendre la caractérisation de certaines utopies par Michèle Le Dœuff[3]. L'absence de référence à un lieu réel est source d'étrangeté (*atopia*) : lorsqu'ils contestent les images qui leur sont imposées, les discours des femmes sont toujours « bizarres[4] ». Puisqu'il n'y a pas « un stock d'images prêtes à recevoir les discours créés par les femmes cherchant à se réorienter[5] », la pensée féministe doit inventer un imaginaire. Cela implique de parler ou d'écrire en l'absence d'un lieu sécurisé[6] depuis lequel le faire ; du point de vue méthodologique, cela se traduit par un travail théorique dont la rigueur est « exploratice », c'est-à-dire une rigueur qui « fait déchirer le tissu des pensées acquises pour aller vers des terres dont l'existence même n'est pas garantie à l'avance[7] ». L'élan utopiste gagne donc à être pensé comme « forme », si l'on suit Thierry Hoquet, citant et commentant Fredric Jameson :

> L'imagination est le domaine propre de l'utopie : elle propose une totale reprogrammation économique, culturelle et politique, quand bien même « l'utopie en tant que forme n'est pas la représentation d'alternatives radicales : c'est simplement l'impératif de les imaginer[8] ».

[1] Pour une analyse précise d'utopies féministes à la lumière du contrat sexuel théorisé par Carole Pateman, voir SILBERGLEID R., « Women, Utopia, and Narrative: Toward a Postmodern Feminist Citizenship », *Hypatia*, 1997, vol. 12, nº 4, p. 156-177.
[2] ROCHEFORT F. et D. HAASE-DUBOSC, « Entretien avec Françoise Collin. Philosophe et intellectuelle féministe », *op. cit.*
[3] LE DŒUFF M., *L'Imaginaire philosophique*, *op. cit.*, p. 69.
[4] Richard Rorty explique à plusieurs reprises, avec divers exemples, que dans un contexte d'oppression, celles et ceux qui tiennent des discours émancipateurs vont forcément « avoir l'air folles/fous » [*sound crazy*] (RORTY R., « Feminism and Pragmatism », *op. cit.*).
[5] GATENS M., « Polysemy, Atopia and Feminist Thought », *op. cit.*, p. 50.
[6] Audre Lorde décrit cette insécurité par le biais d'une allégorie : il faut se battre contre « un dragon raciste, sexiste et suicidaire » tout en étant dans sa gueule (LORDE A., *Sister outsider*, *op. cit.*, p. 79.)
[7] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 234.
[8] HOQUET T., « Marx sur Mars ou les étincelles d'utopie », *op. cit.*, p. 320.

Là encore, la question qui compte n'est pas celle du « qui ? » mais celle de la situation et des conditions[1] :

> Nous devrions nous débarrasser de la vieille question de « qui produit la théorie ? », qui est démodée de toute façon, et non pertinente pour comprendre les accomplissements théoriques. Mais nous devrions nous poser sérieusement une nouvelle question : « Dans quelle communauté un tel travail a-t-il lieu[2] ? »

Le mode de pensée utopique engage à penser la question du « où ? » Pour la théorisation de l'éducation, cela oblige donc à dépasser l'étroit enjeu des sujets à viser immédiatement à travers la formation[3].

De ce point de vue, l'ambition cartographique de l'utopie semble être un antidote contre les tendances essentialistes qui grèvent parfois les théorisations féministes, notamment en tant que ces tendances sont le résultat d'une incapacité à penser réellement l'altérité et, avec elle, l'alternative[4]. C'est pour cette raison que la philosophe Seyla Benhabib avance que la réflexion utopique est un impératif pratico-moral et que la pensée féministe perdrait énormément à s'en détourner[5]. Elle concède néanmoins que la méfiance suscitée par les utopies n'est pas étrangère au risque que celle-ci, comme un « grand récit », bascule dans une forme de totalitarisme[6]. Contre cela, il importe de retenir qu'inviter à une vision plus large ne signifie pas invoquer une vision *totale*, et qu'en appeler à une vision du futur ne signifie pas prétendre à une vision *définitive*. Reconnaître une place pour l'imaginaire, c'est également

---

[1] Pour reprendre Magali Bessone : « La notion de domination ne fait pas référence à des identités essentialisées mais à des conditions sociales assignées, historiquement et politiquement, ainsi qu'aux stratégies d'émancipation associées à ces conditions. » (BESSONE M., *Sans distinction de race?*, *op. cit.*, p. 222.)

[2] Michèle Le Dœuff citée par GATENS M., « Polysemy, Atopia and Feminist Thought », *op. cit.*, p. 54.

[3] Nous pouvons rapprocher cette question du « où ? » à celle que pose Miriam Ticktin à l'humanitarisme apolitique : « si, en tant qu'humanitaire, on sauve des vies, dans quel type de monde les sauvons-nous [*what kind of world does one save them into*] ? » (TICKTIN M.I., *Casualties of Care*, *op. cit.*, p. 20.)

[4] Anne-Marie Drouin-Hans rappelle que Karl Mannheim oppose idéologie et utopie avec l'idée que la première justifie une situation existante tandis que la seconde rend pensable des changements nécessaires – par sa force de contestation d'un ordre, l'utopie serait donc toujours politisée (DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 27.) Commentant également Karl Mannheim, Ludovic Gaussot avance qu'idéologie et utopie traduisent des points de vue sur la société qui appartiennent à des groupes sociaux *situés* et en conflit (GAUSSOT L., *Pensée sociologique et position sociale : l'effet du genre et des rapports sociaux de sexe*, *op. cit.*, p. 68.).

[5] BENHABIB S., « The Generalized and the Concrete Other: The Kohlberg-Gilligan Controvers and Feminist Theory », *op. cit.* Voir aussi BENHABIB S., *Critique, Norm, and Utopia: a Study of the Foundations of Critical Theory*, New York, États-Unis, Columbia University Press, 1986.

[6] Reconnaître qu'une part de non-savoir traverse la démarche philosophique et que l'axiologie représente un saut est précisément l'une des façons de se prémunir contre une tendance totalitaire. Au sujet des romans utopiques, Anne-Marie Drouin-Hans écrit : « Croire qu'en matière d'organisation sociale et politique une vérité de type démonstratif est pertinente – au lieu d'y voir un ensemble de choix de valeurs devant être discutés – et vouloir échapper à tout désaccord conflictuel – au lieu de trouver des modalités pour le réguler – est sans doute ce qui a pu donner aux utopies cette coloration totalitaire qui leur est reprochée » (DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 151.)

reconnaître « la limite de [s]on imagination[1] », pour reprendre un titre de Michèle Le Dœuff. La multiplicité des ouvertures (sur les disciplines, sur les pratiques, sur le collectif…) est précisément garante de cette limitation, l'ambition totalitaire étant toujours clôturante[2]. C'est pourquoi la philosophe rappelle que si son imagination politique est effectivement limitée, cela ne constitue pas un problème, puisqu'elle « n'[a] en rien promis d'être le Grand Sujet individuel d'une nouvelle ré-orientation de la pensée[3] ». Cette réorientation ne peut être l'œuvre d'une « utopiste solitaire ». Pour caractériser cette limitation, elle utilise le vocabulaire marin :

> L'anglais maritime du dix-septième siècle avait un mot pour désigner la portée maximale du regard, le *kenning*, correspondant à une vingtaine de milles marins. Une unité de mesure de ce genre aurait sa place en philosophique politique, et permettrait de cesser de raisonner en fonction seulement du point à l'infini, où gît l'avènement de la solution globale[4].

La reconnaissance des limites que pose la métaphore du *kenning* invite à soutenir une position mélioriste, et non une utopie perfectionniste. Une pensée utopique peut être un travail de « théorie non idéale », c'est-à-dire un travail qui ne prétend pas élaborer (nous soulignons) « des principes et des idéaux pour une société *parfaitement juste*, qui auraient ensuite à être directement appliqués ou transposés dans des circonstances concrètes[5] », pour reprendre la définition de Magali Bessone. L'utopie est donc compatible avec le méliorisme si et seulement si sa fonction « est modestement celle d'hypothèses à tester dans les pratiques[6] », dont la valeur est à juger en situation, « relative, toujours mouvante ». Nous retrouvons ici l'approche pragmatiste qui permettrait d'en faire une méthode de pensée dans laquelle sont testées des constructions sociales imaginaires[7]. Revendiquer une utopie réaliste, avec une double ouverture sur l'imaginaire et sur les savoirs de/sur la société, c'est chercher à penser *davantage* de justice, c'est comprendre la justice « relativement ou comparativement parlant[8] » et non comme idéal hors du temps.

---

[1] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 320.
[2] Hilary Rose distingue les utopies féministes, qui acceptent que « la lutte est continue et intéressante » des vieilles utopies « complètes, fixes et et définitives dans leur inexorabilité déprimante ou leur perfection ennuyeuse » (citée par GATENS M., « Polysemy, Atopia and Feminist Thought », *op. cit.*, p. 55.)
[3] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 320.
[4] *Ibid.*, p. 330.
[5] BESSONE M., *Sans distinction de race?*, *op. cit.*, p. 187.
[6] *Ibid.*, p. 188.
[7] Qui est également la définition de l'utopie défendue par Raymond Ruyer (DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 35.)
[8] BESSONE M., *Sans distinction de race?*, *op. cit.*, p. 187.

Des générations féministes : à rebours de l'éducation

La temporalisation de l'utopie, chez Michèle Le Dœuff, est en même temps affaire de degrés de filiation ; se penser relativement aux autres générations, c'est aussi refuser le modèle de l'utopiste solitaire ou individualiste. La philosophe peut, à son échelle, imaginer quelques mesures qui pourraient induire une dynamique, dans laquelle d'autres verraient de nouvelles mesures, qu'elle ne peut prévoir. L'enjeu est alors moins celui d'une transmission du féminisme que celui de la préparation de conditions favorables au développement de l'imagination politique[1] de la génération suivante. De ce ce point de vue, une « éducation réussie », comprise comme une éducation qui obtient le résultat prévu au départ, ne serait pas souhaitable – trop bien éduquer, ce serait « couper court à la révolte[2] ». C'est une problématique similaire que dessine Françoise Collin dans un article consacré aux rapports entre générations de femmes et/ou de féministes intitulé « Un héritage sans testament ». Passant en revue plusieurs notions qui permettraient de comprendre ces rapports, elle les infléchit dans un sens qui permet de penser la réciprocité. Si elle est une *transmission*, alors elle n'est pas à sens unique, elle est une « opération bilatérale[3] ». Si elle est *paideia*, alors ce qui s'y apprend ne précède pas le dialogue et suppose une initiative[4]. Si elle est une *affiliation*, c'est hors de tout imaginaire familial ou biologique ; à cet égard, la sororité doit être tirée du côté de l'égalité. Échapper à toutes les interprétations univoques et descendantes de ces notions est possible à condition de toujours tenir ensemble le rétrospectif[5] et le prospectif[6]. C'est moins l'histoire qu'une fétichisation du passé qui constitue un risque, car

---

[1] « La pensée-en-mouvement féministe atopique est un processus continu sans endroit (propre) dans lequel les femmes-faisant-de-la-philosophie créent les conditions pour une pensée imaginative et sociale [*Atopic feminist thought-on-the-move is an ongoing process witout a (proper) place where women-doing-philosophy create the conditions for imaginative and sociable thought*] » (GATENS M., « Polysemy, Atopia and Feminist Thought », *op. cit.*, p. 57.)

[2] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 224.

[3] COLLIN F., « Un héritage sans testament », *Les Cahiers du GRIF*, 1986, vol. 34, p. 82.

[4] « La *paideia* n'est donc pas la transmission d'un modèle, ce modèle fût-il modèle vivant – une personne – auquel il faudrait se conformer. Ce qu'une personne peut provoquer, c'est un entraînement à être, à commencer, à partir de quelque chose ou de quelqu'un et non le dos au vide. Car ce fut le drame des générations antérieures de devoir s'auto-constituer sans trouver chez les mères ou les anciennes cet engagement à être, de devoir le bricoler à travers des lectures et quelques rencontres, ou encore de devoir l'entendre du côté des pères : les mères, les anciennes, faisant au contraire résonner un appel à la prudence et à la répétition du même, dans une perception où le temps était réduit au destin. » (*Ibid.*, p. 86.)

[5] Françoise Collin conclut son article ainsi : « Cette réflexion, déterminée au départ par l'urgence de la transmission dans la fracture apparente des générations, s'enracine dans la question de l'affiliation. Comment faire le lien, y compris au sein de cette fracture, de manière à écrire non pas rétrospectivement mais prospectivement une histoire des femmes qui bouleverse l'histoire de la différence des sexes. » (*Ibid.*, p. 92.)

[6] La dernière partie de *L'Étude et le rouet* s'intitule « Quatrième cahier, qui est prospectif et rétrospectif » (LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 223.)

s'il importe de ne pas laisser une génération « le dos au vide[1] », la mettre « dos au mur » en empêchant toute reprise critique de l'héritage féministe est tout aussi problématique[2]. D'après Michèle Le Dœuff, les projets sont moins à « passer » à d'autres générations qu'une façon de leur « dégager la vue ». Elle invite donc à « déblayer, autant qu'on peut, le terrain de toutes les "théories" qui bouchent la vue de tous[3] », car « en déblayant les sornettes, même infimes, même triviales, on peut espérer faire œuvre utile ; si l'on suppose qu'elles bouchent la vue, les ébranler reviendrait à aider une autre génération à voir plus loin, ou ailleurs[4]. » Paradoxalement, un tel impératif conduit à relativiser fortement le rôle de l'éducation au sein du féminisme :

> Le *kenning* qu'il convient de se donner en politique est celui de la génération : que dois-je être, faire, exiger, imaginer… dès aujourd'hui, pour que ceux qui sont en train de naître trouvent, dès leur plus bas âge, un monde d'adultes où certaines questions soient en train d'être réglées, de sorte qu'ils puissent, eux, en apercevoir d'autres[5] ?

Cette mention d'un « monde d'adultes » est bien une mise en garde, non pas tant contre une éducation féministe que contre un féminisme éducatif, c'est-à-dire un féminisme qui miserait le *principe* (au sens d'origine première) de sa transformation sur l'éducation. Une telle focalisation, tentante et courante, est qualifiée par Michèle Le Dœuff de « pédagogisme féministe[6] » – celui-ci doit être reconsidéré. Permettons-nous de citer un peu longuement Michèle Le Dœuff sur ce point :

> Le féminisme, en effet, s'est beaucoup préoccupé, et depuis longtemps, de l'éducation donnée aux filles, en considérant que l'injustice fondamentale est subie par elles dans l'enfance. Cette injustice est fondatrice : comme elle a lieu au moment de la constitution de la personnalité, qui la subit devient incapable de résister aux autres injustices. L'idée en elle-même n'est pas fausse, et elle a inspiré toute une littérature dans laquelle les écrivaines et leurs lectrices refont en imagination leurs enfances. On peut même aller jusqu'à dire que *Le Deuxième Sexe* est écrit davantage en faveur des petites et des jeunes filles que des femmes. Dans la littérature plus récente, le livre d'Elena Gianini Belotti, *Du côté des petites filles*, illustre parfaitement ce point de vue. […] Pourtant ce mode d'approche présente plusieurs difficultés. La première est de s'attacher à une réalité coutumière et quotidienne à laquelle nul réformateur n'a accès, et de faire supposer que cette réalité existe de manière indépendante. Et je crois que l'angoisse qui saisit un peu tout le monde à l'idée d'une ingérence dans l'intimité domestique est solidaire de la croyance en l'existence autonome de cette intimité, comme si les grandes lignes de force du social et de la place publique n'étaient pas présentes partout, même quand une mère donne le

[1] COLLIN F., « Un héritage sans testament », *op. cit.*, p. 86.
[2] L'oscillation entre ces deux écueils se traduit notamment par la profonde ambivalence de la légitimation du féminisme induite par l'institutionnalisation des études de genre. Sur ce point, voir ZAIDMAN C., « Institutionnalisation des études féministes. Enseigner le féminisme ? Un projet paradoxal », *Les cahiers du CEDREF*, 2001, nº 10, p. 69-79 (En ligne) ; ZAIDMAN C., « Enseigner le féminisme ? Transmission instituée et rapports de générations », *Les cahiers du CEDREF*, 2007, nº 15, p. 191-203 (En ligne).
[3] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 321.
[4] *Ibid.*, p. 330.
[5] *Ibid.*, p. 320.
[6] *Ibid.*, p. 316.

> sein à un nourrisson d'un certain sexe. De ce point de vue, l'idée que « le personnel est politique » permet un déplacement du féminisme de l'égalité classique : débattons entre adultes des moyens de créer entre les hommes et les femmes une véritable isonomie, sur la place publique, et espérons que les modes coutumiers de l'éducation en seront changés. On peut difficilement intervenir sur le temps des tétées – ou sur la manière dont les parents des deux sexes donnent le biberon à leur progéniture – mais on peut demander qu'au Conseil d'État autant de femmes que d'hommes siègent ; il est raisonnable d'exiger sur le travail effectué par les femmes dans une entreprise familiale (commerce, artisanat, agriculture) ait un vrai statut juridique […]. Quelles que soient déjà les difficultés pratiques de ce genre d'idées […] le fait de s'occuper prioritairement du monde des adultes substitue à une pédagogie pédagogisante une pédagogie par le politique. L'idée n'est pas toute neuve, et je ne sais même plus qui je pastiche en disant : si tu veux que ton enfant soit juste, à son propre égard comme à celui de tous, va vivre, toi, dans une cité juste[1].

La socialisation est toujours une anticipation : ce que l'on fait à la petite fille est fonction de la situation connue des femmes adultes – le juridique et le social qui informent le monde des femmes adultes « passent dans l'éducatif[2] ». La distinction entre l'ordre chronologique et l'ordre génétique conduit à relativiser la portée d'une transformation par l'éducation ; or la « pédagogie pédagogisante », pour reprendre l'expression de Michèle Le Dœuff, tend à ignorer cette distinction. À l'horizon d'un tel féminisme éducatif ou pédagogiste se profile une forme de dépolitisation, une démarche qui ne cesse de différer le moment de la politique[3]. Nous étions partie de l' « évidence » que l'éducation pouvait constituer pour le féminisme – la mise en garde de Michèle Le Dœuff indique que cette évidence, si elle prend la forme d'une focalisation de la lutte féministe, peut conduire à un volontarisme (tout peut être transformé par la relation éducative et donc par les éducatrices/eurs) qui n'est que le revers d'une forme d'attentisme (transformer par l'éducation, ce n'est pas transformer la société ici et maintenant mais confier à d'autres la charge de la transformation sociale). La philosophe s'en prend à un « pédagogisme féministe », mais pas à toute pédagogie féministe, car elle maintient une irréductibilité de l'éducation à la socialisation. Il existe donc un champ pour une théorisation féministe de l'éducation, à condition que celle-ci soit une théorisation féministe de la transformation *parmi* d'autres et pensées *avec* ces autres.

---

[1] *Ibid.*, p. 317-318.
[2] *Ibid.*, p. 312.
[3] Pour relativiser la portée d'une éducation, Michèle Le Dœuff prend notamment l'exemple des mutilations sexuelles faites aux filles et aux femmes. Les mutilations sexuelles sont des effets de structures sociales donc « il est probable que tant que ces structures existeront, les mutilations seront pratiquées » Ainsi, « Mettre tout son espoir dans des campagnes d'information et d'éducation est bien une idée de pédagogues […] si l'on veut supprimer vraiment un effet, il faut en supprimer la cause : si les mutilations sexuelles sont des effets de structures matrimoniales, il est probable que, tant que ces structures existeront, les mutilations auront lieu » (*Ibid.*, p. 311.)

III. Conclusion

Éducation et utopie : pour un « optimisme méthodique »

La notion de projet avait d'abord permis d'appréhender l'idée d'un sujet féministe sans se dévoyer dans le subjectivisme – penser le sujet à partir du projet, c'est bien considérer que le premier n'est pas la condition du second, mais son effet. Chercher une unité *a priori*, qui précède l'action transformatrice, conduit à des impasses. Ce n'est pas un « point commun » (identité) qui est à déterminer, mais un « point d'appui ». S'il s'agit de penser un projet plutôt qu'un sujet, alors l'impératif de reconstruction semble incontournable pour la théorie féministe. La perspective critique seule est insuffisante et ne peut être le tout d'une pensée du projet féministe. Pour celle-ci, une certaine conception de l'utopie s'avère pertinente ; une conception qui ne tire pas l'utopie du côté d'un idéal de perfection *a priori* et hors du temps, mais qui l'articule à un certain réalisme. L'utopie est enrichie par un diagnostic empirique précis, et inversement[1]. Le projet est alors le lieu d'une interaction entre connaissance et action, moyens et fins, descriptif et normatif.

Anne-Marie Drouin-Hans avance que les utopies sont « un libre jeu de la pensée, structuré et projectif – au sens où l'on parle en psychologie de tests projectifs – c'est-à-dire révélateur de ce qu'est capable de construire l'esprit humain lorsqu'il s'attache à imaginer le meilleur[2] ». Une telle caractérisation peut être reprise au regard du rapport entre projet et sujet féministes. Les tests projectifs sont fondés sur le postulat que le sujet (entendu ici comme « personnalité ») se révèle à travers des comportements et des œuvres – pour avoir accès à celui-ci, il est donc nécessaire d'en passer par l'exécution de certains exercices. Le présupposé sur lequel s'appuient ces dispositifs est qu'il y a bien quelque chose comme une subjectivité qui préexiste à ces exercices, et qui serait précisément « projetée » sur les résultats. Si une telle préexistence n'est pas pertinente dans le cas d'un sujet politique féministe et si l'ontologie sous-jacente de ces tests entre donc en contradiction avec ce qui a

---

[1] Ludovic Gaussot parle de « privilège *cognitif* de l'utopie » (qui est aussi un « privilège *historique* puisque l'utopie est ce qui anticipe les transformations à venir en travaillant les "choses telles qu'elles sont" dans l'ordre social en place ») dans son analyse de Karl Mannheim ; l'idée qu'elle puisse être un moteur de la connaissance a connu une postérité certaine, en particulier en sciences sociales. « Le nulle part pourrait aider à penser l'ici et maintenant » (GAUSSOT L., *Pensée sociologique et position sociale : l'effet du genre et des rapports sociaux de sexe*, *op. cit.*, p. 69-70.). Michel Bozon va jusqu'à affirmer que l'utopie *Le Nouveau Monde Amoureux* de Charles Fourier en fait l'un des inventeurs/rices des sciences sociales (BOZON M., « Fourier, le Nouveau Monde Amoureux et mai 1968. Politique des passions, égalité des sexes et science sociale », *Clio*, 2005, vol. 22, n° 2, p. 123-149 (En ligne).)

[2] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 149.

été dit sur l'action collective, leur parti-pris méthodologique a du sens pour la théorisation féministe.

L'acception méthodologique de l'idée de projet permet de préciser la place que peut occuper l'éducation dans la pensée féministe. L'ambivalence de l'éducation comme principe de transformation féministe, telle qu'elle a été décrite dans ce travail, peut être résumée de la façon suivante. Le caractère projectif de l'éducation est à la fois ce qui en fait un outil méthodique pertinent pour engager une reconstruction et ce qui en fait un outil politiquement douteux car différant cette même reconstruction. Toute éducation est prospective ; néanmoins, nous avons vu que cette prospection peut se traduire par un ajournement de la politique. Pour penser la distinction entre ces deux formes de projections, l'utopie et l'usage qui peut en être fait sont éclairants. Anne-Marie Drouin-Hans avance qu'il y a une part d'utopie dans toute éducation, en tant qu'elle s'élabore dans un « écart au réel[1] » pour penser l'action sur ce réel. L'espace éducatif est en effet toujours appréhendé comme étant en décalage d'avec le monde[2], comme suspendant les normes et pratiques coutumières. Par une fiction régulatrice posant un empire dans un empire (*skholè* signifie bien « loisir »), l'espace éducatif édicterait des règles décalées par rapport aux réalités psychologiques et sociales – cette exception faisant office de *clinamen* rendant possible un renouvellement qui ne serait pas une reproduction, soit une transformation sociale. Une fiction du hors-lieu (*ou-topos*) sous-tend toute éducation, mais cette fiction risque d'être « crédité[e] d'un coefficient de réalité[3] » qui la dévoierait, comme on corrompt une utopie lorsqu'on la « pren[d] au sérieux du point de vue du réalisme[4] ». Le risque de tomber dans la décontextualisation, l'idéalisme et la dépolitisation par l'éducation est alors réel.

Ce glissement hors du « comme si » va consister à admettre l'existence de l'éducation comme lieu à part et originel, comme un état d'exception d'où pourront advenir tous les recommencements et les départs de zéro. L'éducation est alors comprise comme un *principe*, au sens métaphysique du terme, c'est-à-dire une cause première qui s'excepte d'un ordre qu'elle génère et inaugure. Une telle conception de l'éducation revient à l'hypostasier (cela

[1] *Ibid.*, p. 212.
[2] Pierre-François Moreau, dans son travail sur l'utopie dans *Le Code de la nature* d'Étienne-Gabriel Morelly analyse le lien qui existe entre l'idée d'écart et la « rationalité pédagogique ». La pédagogie se présente en effet comme un écart à un écart ; il s'agit de s'éloigner de l'éloignement vis-à-vis du vrai ou du bon (MOREAU P.-F., « Utopie et sociabilité dans le "Code de la nature" », *Revue Internationale de Philosophie*, 1975, vol. 29, 113 (3), p. 332-347.) Voir le commentaire que fait Michèle Le Dœuff de cette analyse dans LE DŒUFF M., « Utopies : scolaires », *Revue de métaphysique et de morale*, 1983, nº 2, p. 208-209.
[3] LE DŒUFF M., « Utopies : scolaires », *op. cit.*, p. 215.
[4] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 189.

« fai[t] supposer que cette réalité existe de manière indépendante[1] » écrit Michèle Le Dœuff), parfois pour en faire l'objet de tous les volontarismes. L'approche utopiste-réaliste défendue précédemment vise précisément à éviter cette tendance hypostasiante, en défendant une modélisation régulatrice plutôt qu'un modèle déterminant – c'est en ce sens qu'elle est davantage une conception méthodologique que politique. C'est une utopie de cet ordre qui est défendue par Erin McKenna[2] ; le « modèle processuel » de l'utopie [*process model of utopia*], par opposition au modèle état-final [*end-state*], synonyme de stase, est selon elle à même de porter une théorisation féministe et pragmatiste[3]. Cet utopisme revient à accepter la responsabilité de la création de l'avenir et à développer une méthode critique pour sa direction. Il peut alors faire office de méta-théorie :

> Utiliser le modèle processuel en guise de métathéorie serait une façon de trouver et d'utiliser le meilleur que chaque vision a à offrir sans tomber dans le piège qui consiste à croire qu'elle doit fournir toutes les réponses ou régler tous les problèmes[4].

La compréhension de l'optimisme caractérisant l'utopie mérite également d'être reprise au regard de cette conception méthodologique. Celui-ci n'est pas synonyme d'espérance aveugle (qui consisterait par exemple à faire porter à une nouvelle génération la charge d'une transformation sociale qu'on ne parvient pas soi-même à penser). Il est une « incitation aux projets[5] », un deuil de la perfection qui fonde un méliorisme *hic et nunc*[6]. Il engage à dépasser la description critique ou analytique ; mais, en tant que méthode, il la nourrit. De ce point de vue, nous suivons Anne-Marie Drouin-Hans lorsqu'elle définit l'utopie comme « optimisme méthodique » :

> Ernst Bloch parlait d'optimisme militant pour caractériser l'effort volontariste de ne pas perdre l'espoir d'une action possible sur le réel. Cet optimisme pourrait être aussi un optimisme méthodique, au sens où Descartes emploi l'adjectif dans l'expression « doute méthodique ». De même que pour Descartes il ne s'agit pas de douter vraiment de l'existence du monde ou de son corps, comme l'on perdrait le sens des réalités, mais de mettre ses convictions ordinaires à l'épreuve, de même, l'optimisme méthodique pourrait bien se construire sur un état psychologique pessimiste, voire desespéré, mais néanmoins destiné à faire comme si l'espoir

---

[1] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 317.
[2] MCKENNA E., *The Task of Utopia: A Pragmatist and Feminist Perspective [format EPUB]*, [E-Book Amazon Digital Services LLC]., Maryland, États-Unis, Rowman & Littlefield Publishers, 2001.
[3] Plusieurs éléments conduisent Erin McKenna à articuler féminisme et pragmatisme autour de ce modèle, à commencer par le fait qu'il transcende les dualismes, en particulier celui entre théorie et pratique, lui-même lié à la survalorisation de la réalité fixe vis-à-vis des réalités changeantes. Sur cette question, voir en particulier le chapitre 6.
[4] MCKENNA E., *The Task of Utopia: A Pragmatist and Feminist Perspective [format EPUB]*, *op. cit.* (chap. 6)
[5] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 190.
[6] Pour un exemple pragmatiste de méliorisme pensé comme conquête d'un lieu à inventer et à créer, voir DEWEY J., « La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend », *Horizons Philosophiques*, 1995, vol. 5, n° 2, p. 41-48.

était possible et rendre ainsi l'action efficace[1].

Considérer que l'utopie est un moyen d'action permet de ne pas succomber au totalitarisme, mais prémunit également contre l'attentisme. Ainsi, l'attentisme politique qui caractérise un certain discours de l'éducation, dans lequel les nouvelles valeurs transmises aux nouveaux individus viendront bouleverser l'ordre social par le simple mécanisme de renouvellement des générations, n'est pas tenable dans une telle perspective. Cet optimisme reste toutefois un « saut », car il implique une confiance en un « après » qui ne se réduit pas aux éléments actuels et présents. Nous retrouvons le « je veux », qui ne peut être auto-fondateur, revendiqué par Michèle Le Dœuff, ce qui la conduit à affirmer qu'« il vaut mieux s'autoriser à commencer à parler avant d'être tout à fait sûr de pouvoir légitimer son dire ; sinon, cela n'arrivera jamais[2] ». Du critique au prescriptif, il y a bien un saut ; refuser de faire ce saut, et rester sur la berge analytique peut être extrêmement coûteux – « Toute révolte qui cherche en elle un langage et une ouverture, et qui trouve un verrou à la place, est perdue[3]. »

L'éducation apparaît comme un outil intéressant pour déceler les tendances aporétiques au sein des paradigmes féministes – mais ce n'est pas pour autant qu'elle en constitue à elle seule la solution. L'entrée par la question de l'éducation conduisait à poser certaines questions aux modèles féministes, des questions sur leurs projections, en jouant « sur le mode du "si…alors[4]" », « en expérimentant en pensée ce que certaines solutions engendrent comme conséquences, ou ce que certains choix impliquent comme présupposés[5] ». L'éducation est un outil pragmatiste depuis lequel il est possible de dresser une typologie et une évaluation ; en ce sens, elle constitue l'objet d'un travail d'« imagination située[6] ». Indiquer son caractère situé revient à défendre une pensée utopique qui n'évolue pas « dans le ciel des idées, au-dessus des rapports sociaux concrets », et à reconnaître que « le point de vue utopique, comme tout point de vue, est situé socialement[7] ». Rappelons donc que si le *care* peut être le matériau d'une utopie, c'est d'abord en tant qu'il est appréhendé comme une *situation.*

[1] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 246-247.
[2] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 233.
[3] *Ibid.*, p. 161.
[4] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 189.
[5] *Ibid.*
[6] Expression que Ludovic Gaussot traduit d'un article :GAUSSOT L., *Pensée sociologique et position sociale : l'effet du genre et des rapports sociaux de sexe*, *op. cit.*, p. 75 ; STOETZLER M. et Y.-D. NIRA, « Standpoint theory, Situated Knowledge and the Situated Imagination », *Feminist Theory*, 2002, vol. 3, nº 3, p. 315-333.
[7] GAUSSOT L., *Pensée sociologique et position sociale : l'effet du genre et des rapports sociaux de sexe*, *op. cit.*, p. 81.

Or, ce que certaines impasses et contradictions révèlent, c'est précisément que l'éducation ne peut être le tout d'un projet féministe. Cela s'explique pour les mêmes raisons qui conduisent Anne-Marie Drouin-Hans à distinguer éducation et utopie, malgré les points communs évoqués précédemment. Elle souligne que ce qui est souvent caractérisé comme « utopies éducatives » (par exemple l'*Émile*, côté théorie, ou l'école de *Summerhill*[1], côté pratique) ne mérite pas, en réalité, ce qualificatif ; en particulier parce que la dimension politique (nous soulignons) « ne fait pas l'objet d'une construction explicite dont *dépendrait* l'éducation[2] ». Penser l'éducation sur un mode politico-utopique engage à penser davantage que l'éducation :

> En matière d'éducation l'audace inventive s'inscrit dans une vision plus globale que le seul rapport entre générations ou la seule institution éducative. À l'horizon des choix se situe une certaine organisation de la société, un certain type de régime politique, la défense de certaines valeurs[3]…

C'est la raison pour laquelle l'analyse des institutions éducatives au prisme des rapports entre travail productif et travail reproductif, et plus largement du *care*, oblige à considérer non seulement les relations intra-institutionnelles mais également inter-institutionnelles. La *Schoolhome*, par exemple, est un modèle qui permet d'analyser ce qui se joue au sein des institutions éducatives, voire entre certaines d'entre elles (Famille/École) ; mais les impasses auxquelles un tel projet conduit sont révélatrices de la nécessité de les appréhender dans un contexte institutionnel plus large encore.

Retour sur les institutions démocratiques de care

Si la plupart des réflexions précédemment analysées présupposent que l'unité qui porte la transformation en éducation est l'individu, la visée utopiste invite au contraire à se situer à l'échelle des institutions. Les utopies illustrent en effet « une défense de valeurs incarnées dans des institutions plus encore que dans des personnes[4] ». Dans ce cadre, les valeurs ne font pas (seulement) l'objet d'une transmission éthique, interindividuelle ; elles sont instanciées dans une organisation sociale. Or, l'approche éducative a tendance à surdéterminer le premier mode de transfert aux dépens du second : c'est par exemple ce qui se produit avec (une compréhension trop littérale de ?) la robinsonnade théorique que constitue l'*Émile*. C'est

---

[1] *Summerhill* est une école libertaire autogérée qui fut fondée en 1921 dans la région de Londres par le psychanalyste Alexander S. Neill (NEILL A.S., *Libres enfants de Summerhill*, Paris, France, La Découverte, 2004.)
[2] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 198.
[3] *Ibid.*, p. 229.
[4] Préface de Jacqueline Lagrée à *Ibid.*, p. 9.

également ce que décèle Michèle Le Dœuff dans *Le Deuxième sexe*, qui part de la question éducative (et à ce titre est « écrit davantage en faveur des petites et des jeunes filles que des femmes[1] ») : la grille de lecture individualisante (car existentialiste) empêche de poser certains problèmes. Elle note ainsi que dans l'ouvrage, « la question des *institutions* y est sensiblement escamotée au profit de l'analyse des rapports interindividuels[2] ». Elle prend l'exemple de l'avortement ; sur cette question, Simone de Beauvoir se concentre sur l'analyse des relations entre individus mais évacue complètement le natalisme d'État. Autrement dit, « Elle voit des individus, non des structures socio-législatives[3] » ; ce qui la conduit parfois même à *moraliser* ce qu'elle n'a pas réussi à *analyser*[4] (à travers un vocabulaire de la complaisance, du narcissisme, de la faute morale…).

C'est cette myopie qui constitue le nerf de la « naïveté » du féminisme éducatif, de la pédagogie pédagogisante, si l'on suit Michèle Le Dœuff. L'intersubjectivité ne peut être analysée correctement sans comprendre les « médiations institutionnelles[5] ». Ainsi, aux pédagogies critiques ou pédagogies du *care* seules, on pourrait répondre qu' « Une apologie simplette du dialogue est mystificatrice, en tant que celui-ci s'avère souvent éristique ; il en va de même de la simple éthique de la relation à autrui[6] ». Réduire le féminisme à une « critique des mentalités[7] » constitue un appauvrissement théorique et politique majeur, mais un appauvrissement tentant en ce qu'il permet de cultiver les espoirs, en particulier ceux des pédagogues[8].

Appréhender les individus comme « supports » d'un ordre nouveau, qui adviendrait avec leur devenir adulte, revient à sous-estimer grandement l'inertie et le pouvoir structurant des institutions, et à un niveau épistémologique, à dissoudre la politique dans l'éthique. Si « L'enjeu normatif d'une théorie politique est de fournir une structure institutionnelle de base

[1] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 317.
[2] *Ibid.*, p. 142.
[3] *Ibid.*
[4] Michèle Le Dœuff note toutefois que dans les années 1970, les écrits de Simone de Beauvoir connaissent un tournant ; elle franchirait ainsi les bornes de l'existentialisme « vers une direction qui n'est plus celle de l'analyse intersubjective, mais celle de l'analyse institutionnelle » (*Ibid.*, p. 144.)
[5] *Ibid.*, p. 275.
[6] *Ibid.*, p. 295.
[7] « Sexisme, racisme, ostracisme à l'égard des homosexuels, etc., ne doivent pas être tenus pour des penchants *sui generis*, penchants fâcheux que les gens de bonne volonté aimeraient corriger par une sorte d'éducation éclairée ; on doit les considérer, ensemble, comme rendus possibles par la non-homogénéité du social, c'est-à-dire par le fait que certains sont moins protégés que d'autres par la collectivité, et trouvent peu d'appui auprès des témoins dans une situation conflictuelle » (*Ibid.*, p. 298.)
[8] Sur l'exagération du rôle social des éducateurs/rices, voir LE DŒUFF M., « Utopies : scolaires », *op. cit.*, p. 212-214. Dans cet article, l'auteure évoque également le « scolarisme » de certaines utopies, qui dessinent une société *pour* et *par* l'école.

pour une société juste[1] », alors les institutions démocratiques de *care* comme celles qu'esquisse Joan Tronto peuvent prétendre au statut de théorie politique féministe. Elles répondent aux exigences d'une utopie réaliste telle que nous l'avons précédemment définie. C'est parce qu'elle part d'une certaine injustice et de ses causes que Joan Tronto en vient à les imaginer ; c'est la raison pour laquelle elles sont autant des moyens que des fins. Elles sont un horizon idéal mais également un moyen pour émanciper les femmes et/ou les minoritaires. L'organisation alternative du travail de *care* qu'elles portent dessine en effet des valeurs qui sont désirables en elles-mêmes, mais également une possibilité de mettre fin à une dimension forte de l'injustice faite aux femmes en tant que femmes. Dans un tel projet, l'unité de reconstruction est moins l'individu directement que les institutions comme conditions dans lesquelles il existe. C'est parce qu'elles sont en même temps *moyen* et *fin* qu'elles dessinent d'un même coup *projet* et *sujet* féministes, soit à la fois un nouveau rapport aux conditions d'existence *et* de nouvelles conditions.

Leur caractère démocratique est celui d'une démocratie radicale[2], soit une « démocratisation de la démocratie[3] » qui ne signifie pas seulement « participation accrue aux institutions politiques, mais également démocratisation accrue des formes de participation à la vie sociale, et notamment aux institutions du travail » de *care.* La démocratisation du travail de *care* qu'elles visent est tout autant celle de la base matérielle de la vie sociale et de la participation politique.

Ces institutions constituent la base d'une utopie féministe, à condition de ne pas entendre l'utopie comme un idéal de perfection hors du temps – elles sont ce que notre *kenning* nous permet d'apercevoir, pour reprendre les termes de Michèle Le Dœuff. Celui-ci, rappelle-t-elle, parce qu'il est limité, peut toujours se fixer sur des formes en train de devenir caduques[4]. Impossible de savoir à l'avance d'où viendront le danger et la régression – notre utopie peut, dans certains contextes, constituer l'amorce d'un projet malveillant, ce que tendent déjà à prouver certaines formes contemporaines d'instrumentalisation du *care*. D'où l'importance d'une conception réaliste, processuelle et pragmatiste, qui engage un aller-retour

[1] BESSONE M., *Sans distinction de race?*, *op. cit.*, p. 189.
[2] Comme exemple d'une telle démocratie radicale, Emmanuel Renault indique l'idéal de démocratie participative de John Dewey et renvoie à RENAULT E., « Une conception pragmatiste de la démocratie ? », C. BOUTON et G. LE BLANC (dir.), *Capitalisme et démocratie. Autour de l'œuvre d'Axel Honneth*, Lormont, France, Éditions Le Bord de l'eau, 2015, p. 325-342.
[3] Cette expression, employée par Emmanuel Renault, ne va pas sans rappeler l'idée de « démocratisation de la société » défendue par John Dewey (RENAULT E., « Émanciper le travail : une utopie périmée ? », *Revue du MAUSS*, 2016, vol. 2, nº 48, p. 159.)
[4] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 332.

permanent entre prospectif et rétrospectif, entre imaginaire et analyse empirique du monde social.

Les institutions démocratiques de *care* ont partie liée à l'éducation, mais elles ne s'y réduisent pas (contrairement à la *Schoolhome* de Jane Roland Martin) – elles manifestent la nécessité de s'en défocaliser dans une perspective féministe. Cette défocalisation a au moins trois dimensions : défocalisation historique (voir au-delà de l'éducation des filles), défocalisation épistémologique (voir au-delà de l'éducation des individus) et défocalisation politique (voir au-delà de l'éducation).

Si la description de telles institutions reste ici à l'état d'esquisse, c'est parce que notre travail est bien davantage épistémologique et propédeutique qu'utopique. Il constitue une invitation à une « mise à l'épreuve, vivante et concrète, sous la forme du récit – ou du projet quasi-réel[1] » de ces institutions, défendant l'idée qu'« Il faut une vision construite de ce que l'on veut pour agir[2] ».

[1] DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 131.
[2] LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet*, *op. cit.*, p. 308.

CONCLUSION GENERALE

D'un sujet-objet à un sujet-projet

La première et la deuxième vagues françaises portent, chacune à leur façon, l'idée selon laquelle le sujet du féminisme est également l'objet d'une éducation.

La majorité des féministes de la première vague appréhende la lutte contre l'injustice faite aux femmes en tant que femmes au prisme de l'égalité et conçoit l'éducation comme la transmission de certains caractères à des individus. Cette transmission apparaît alors comme une voie possible pour attribuer certaines qualités aux individus femmes, ces qualités les mettant « à égalité » avec les hommes. La question éducative se résume alors à déterminer un contenu, qui vient spécifier si cette mise à égalité se fait sur le mode de la différence (être des femmes mieux éduquées mais « rester » des femmes) ou de l'identité (être éduquées comme des hommes). Aucune de ces deux voies ne semble pleinement satisfaisante et cette alternative apparaît comme une version éducative du dilemme bien connu entre « universalisme » et différencialisme. Cependant, celui-ci n'est pas absolu. Il peut être lu comme le résultat d'une conception de la justice forgée sur le modèle de l'égalité, lui-même conçu sur un modèle juridique. En effet, poser la question des droits engage à répondre à une question fermée (faut-il demander les mêmes droits ?), question pour laquelle la référence masculine n'est pas interrogée (à tel point qu'elle est l' « universel » à partir duquel on définit la « différence »). Or la question éducative ne se confond pas avec celle des droits, bien qu'elle lui soit étroitement articulée.

En effet, l'éducation est une question ouverte, au sens où elle permet de problématiser le masculin pris comme référence et, par conséquent, de concevoir la fin de l'injustice faite aux femmes autrement que comme un « alignement » ou un « rattrapage ». Cela apparaît clairement dans les quelques textes féministes de la première vague qui portent sur l'éducation sexuelle ou la coéducation : ces deux formes éducatives particulières obligent à penser les relations entre les femmes et les hommes. Elles sont l'occasion de constater que la situation des femmes n'est telle qu'en vertu de celle des hommes, et inversement (par exemple à travers la critique du double standard de la morale sexuelle). Cela conduit les féministes à dépasser le dilemme « universalisme »/différencialisme et à ouvrir une troisième voie, qu'on peut caractériser comme étant celle d'un « universalisme gynocentré ». Il est possible d'élever les femmes comme des « femmes » et les hommes comme des « hommes » (différencialisme), d'élever les femmes et les hommes comme des « hommes » (« universalisme » en réalité androcentré) mais également d'élever les hommes et les femmes

comme des « femmes » (universalisme gynocentré, par exemple à travers la morale sexuelle « féminine » pour tou·te·s). À partir du moment où ceci est admis, la justice ne peut plus être conçue comme un simple alignement égalitaire ; il devient nécessaire de la penser de façon relationnelle. Symétriquement, l'injustice est moins un écart qu'un certain rapport (dont l'inégalité est le résultat). Que signifie alors transformer les relations entre les femmes et les hommes par l'éducation ? Les exemples de la coéducation et de l'éducation sexuelle montrent que si l'éducation peut chercher à modifier les relations interindividuelles entre garçons et filles et entre femmes et hommes, elle semble laisser les rapports sociaux inentamés. Il apparaît alors nécessaire de dépasser l'échelle (inter)individuelle.

Le féminisme matérialiste de la deuxième vague française est un paradigme qui a les moyens théoriques pour penser cette échelle macro des rapports sociaux ainsi que la nature relationnelle de l'injustice faite aux femmes. Il repose sur une théorie de la domination masculine : parler de domination, c'est reconnaître que le groupe des femmes et le groupe des hommes ne peuvent être appréhendés séparément. Mieux, le rapport de domination précède et produit ces groupes eux-mêmes ; c'est en cela que le féminisme matérialiste est un constructivisme radical. L'adoption d'une telle théorie sociale est un parti pris indissociablement épistémologique et politique, qui a donc une incidence sur la définition de la lutte féministe elle-même. Que devient l'éducation dans un tel schéma ? Il est clair qu'elle ne peut garder le statut d'accès privilégié à une situation juste pour les femmes, comme c'était le cas pour la première vague. La possibilité même de s'aligner sur une « référence » qui serait en soi une position « juste » ne tient plus, puisque l'universel est en réalité le dominant et que pour qu'il y ait domination, il faut avoir « quelqu'un » à dominer. En admettant cela, il semble illusoire de chercher à faire progresser les femmes individuellement dans un système patriarcal inchangé. L'échelle individuelle n'est appréhendée que comme le résultat de mécanismes macro qui la dépassent – l'éducation est alors considérée non seulement comme une part infime de la socialisation, mais également comme un symptôme plutôt que comme un levier. Le paradigme féministe matérialiste réduit donc l'éducation à l'une des manifestations d'un ordre social qu'elle est impuissante à prendre à rebours. C'est pourquoi les écrits féministes de la deuxième vague sur l'éducation sont majoritairement des écrits critiques – l'éducation est le lieu d'un diagnostic mais pas celui de la lutte.

Dans une perspective féministe matérialiste, la lutte est un agir à l'échelle des rapports sociaux – une telle action ne peut être portée par un sujet individuel. Le sujet politique féministe est un sujet collectif. Cependant, la constitution même de ce sujet fait problème. En

effet, en tant que sujet de luttes, il ne se confond pas avec le groupe des femmes produit par la domination. Les féministes matérialistes se gardent de confondre ces deux entités, mais le passage de l'une à l'autre semble non élucidé. Si l'on s'en tient à la définition de l'éducation comme transmission consciente, alors un tel sujet collectif ne peut être l'objet d'une éducation féministe. En revanche, si l'on redéfinit l'éducation non seulement dans son contenu (ce qu'il faut transmettre), mais dans sa forme même (la transmission), alors il devient possible de lui reconnaître un rôle dans la constitution de ce sujet. C'est précisément ce qui se produit à travers les groupes de conscience féministes et la sororité, qui peuvent être considérés comme une forme de (ré)éducation horizontale venant transformer les relations entre les femmes. L'éducation est alors vectrice d'émancipation, car elle permet de constituer un sujet collectif susceptible de transformer des rapports sociaux.

Si l'éducation féministe « première vague » a pour objet la constitution d'un sujet social individuel en vue d'une égalité, l'éducation féministe « deuxième vague » a pour objet celle d'un sujet politique collectif en vue d'une émancipation. Toutefois, l'une comme l'autre réifient « leur » sujet. Pour la première vague, la nécessité de penser les relations apparaît avec la coéducation et l'éducation sexuelle et le fait de considérer les sujets sociaux individuels féminins conduit à un dilemme. Pour la deuxième vague, la substantialisation se fait à l'échelle sociale et se traduit par une difficulté à penser le passage du groupe des femmes au sujet politique féministe. Les groupes de conscience qui « sororisent » et transforment les relations entre femmes échappent-ils à cette réification du sujet ? Les écueils rencontrés par les pédagogies féministes anglo-saxonnes, qui prolongent et systématisent ces pratiques de conscientisation, montrent que rien n'est moins sûr. En effet, si la pédagogie critique ne considère pas le sujet politique comme immédiat ou donné, elle tend toutefois à une forme de téléologisme en le considérant comme préexistant au processus de conscientisation. Présupposer un sujet qu'il faut « trouver » conduit à réintroduire de l'asymétrie et de la verticalité – donc de la transmission – dans une pratique pédagogique qui se voulait pourtant horizontale et relationnelle. La recherche de ce sujet tend alors à devenir synonyme d'assujettissement. De plus, cette tendance à présupposer un sujet est renforcée par le cadre institutionnel dans lequel ces pédagogies féministes se déploient. En effet, l'École et l'Université sont des contextes qui favorisent la dissociation de la pensée et de l'action, et au sein desquels la conscientisation a tôt fait d'être réduite à une « prise de conscience » : le sujet existe déjà, il doit simplement devenir conscient de lui-même. Cette tendance subjectiviste et idéaliste est directement liée à une forme d'inaction : la prise de conscience est appréhendée

comme un préalable à l'action politique, qui se voit différée indéfiniment. Ce subjectivisme représente donc un réel risque de dépolitisation, qui se manifeste par le fait que la pratique pédagogique féministe semble parfois refléter l'idée que « le politique est personnel ».

Ce « retour » du substantialisme au sein des pédagogies féministes indique qu'il est problématique de considérer le sujet comme un préalable à la transformation. Considérer le sujet comme l'origine d'une action, qui trouve lui-même sa propre origine dans une éducation, c'est encore en faire un substrat, un *sub-jectum*. Or, affirmer qu'un tel sujet est de nature politique, c'est bien reconnaître qu'il coïncide avec une action politique, c'est-à-dire avec une intervention qui vise à altérer un ordre qui organise la vie collective. Il est l'*effet* d'une telle action – il ne peut donc être un *objet*, mais relève bien plutôt du *projet*.

Quelle place réserver alors à l'éducation dans un projet féministe ? La contradiction constatée entre le cadre institutionnel scolaire ou universitaire et les pratiques pédagogiques féministes vient en grande partie du fait que ces institutions participent de la division hiérarchique entre travail productif et travail reproductif, division qui se matérialise au sein même des pratiques éducatives et de leur distribution. Par exemple, l'École, dans sa fonction de « sas » entre privé et public, reconduit le découpage de l'espace social que les féministes mettent en question lorsqu'elles affirment que « le personnel est politique ». Tout projet de redistribution démocratique du travail reproductif doit donc passer par un remodelage des institutions éducatives. L'antinomie de laquelle nous étions partie, dont les deux termes sont représentés par les deux vagues féministes françaises, peut être dépassée à condition de considérer l'éducation ni seulement comme individuation, ni seulement comme socialisation, mais bien à travers l'échelle intermédiaire de ses institutions sociales, qui forment les relations entre ces deux dimensions. Cela engage une réinstitution éducative. Réinstituer s'entend ici comme le fait de construire des entités matérielles et symboliques qui constituent un système de références à partir duquel une série d'autres expériences feront sens[1].

Un projet de réinstitution de l'éducation qui prendrait le *care* comme « point d'appui » permettrait de remodeler l'interrelation entre production et reproduction. Ce remodelage des institutions définit aussi bien un sujet social (institué) qu'un sujet politique (instituant) pour le féminisme.

[1] Cette idée selon laquelle l'institution initie une nouvelle série de sens, qu'elle est une référence à partir de laquelle sont organisées d'autres expériences, est à trouver chez Maurice Merleau-Ponty. Voir notamment MERLEAU-PONTY M., *L'Institution. La Passivité. Notes de cours au Collège de France (1954-1955)*, Paris, France, Belin, 2003, p. 38.

Limites et prolongements. Littérature et épistémologie féministes

Nous souhaiterions à présent revenir sur ce que nous jugeons être les deux principales limites de ce travail, limites qui peuvent constituer des axes de recherche à explorer par la suite.

Nous avions indiqué que notre démarche impliquait d'abord de mener un travail de clarification des *théorisations* féministes. Nous avions jugé le terme « théorisation » plus juste que celui de « théorie » au vu de la nature de notre objet, car il n'était pas question de retenir uniquement dans cette étude des ensembles abstraits systématiques et complets. La notion de « théorisation » permet notamment de traduire l'idée selon laquelle certains écrits militants et/ou pratiques comportent aussi une part spéculative qu'il importe de prendre en compte ; cela est d'autant plus vrai que nous revendiquons une articulation pragmatiste entre théorie et pratique qui a une portée épistémologique. La notion de théorisation se reflète donc dans le parti pris méthodologique qui a été le nôtre concernant la délimitation du corpus à étudier : nous avons mobilisé des textes à vocation théorique, mais également des textes dont la visée était plus directement militante ou pratique (brochures, tracts, textes « professionnels » de pédagogie, etc.). De plus, certaines de nos conclusions sur l'importance d'une pensée utopiste pour le féminisme invitent à (re)considérer la place des images au sein de la philosophie. Nous avons souligné la vertu heuristique des utopies, et en particulier la façon dont elles peuvent être articulées aux savoirs positifs des sciences humaines et sociales, ainsi que leur intérêt pratique et politique. Ces partis pris épistémologiques et méthodologiques nous portent à considérer premièrement que des textes de littérature féministe[1] auraient pu être intégrés au corpus sur lequel nous avons travaillé[2]. En particulier, la prise en compte de fictions, et notamment de fictions d'anticipation politique, aurait pu enrichir le tableau des théorisations féministes que nous avons dépeint. Puisque nous en arrivons à la conclusion selon laquelle une pensée positive et radicale de la transformation féministe peut prendre la forme d'une utopie, il semble à présent nécessaire d'étudier de plus près les romans utopistes féministes proprement dits. Ils constituent un corpus foisonnant, pour lequel il existe déjà une littérature

[1] Un tel enrichissement pourrait s'appuyer sur les récents travaux d'Audrey Lasserre, qui contribuent à mettre en lumière la production littéraire des militantes féministes françaises de la deuxième vague : LASSERRE A., *Histoire d'une littérature en mouvement : textes, écrivaines et collectifs éditoriaux du Mouvement de libération des femmes en France (1970-1981)*, Paris 3, Sorbonne Nouvelle, Paris, France, 2014 ; LASSERRE A., « Quand la littérature se mit en mouvement : écriture et mouvement de libération des femmes en France (1970-1981) », *Les Temps Modernes*, 2016, vol. 3, n° 689, p. 119-141.

[2] C'est par exemple ce que fait Erin McKenna, qui analyse *The Wanderground* de Sally Miller Gearhart et *La Vallée de l'éternel retour* d'Ursula Le Guin (MCKENNA E., *The Task of Utopia: A Pragmatist and Feminist Perspective [format EPUB]*, *op. cit.*)

secondaire[1]. L'esquisse d'une nouvelle carte des institutions éducatives gagnerait ainsi à être enrichie par des mondes imaginaires féministes. Deuxièmement, et toujours dans la perspective de développer le contenu de cette pensée utopique, il serait intéressant d'intégrer à notre corpus certains travaux féministes en urbanisme[2].

Le second point qui mérite selon nous d'être approfondi tient aux liens étroits qui existent entre philosophie de l'éducation et philosophie des sciences. Ceux-ci engagent à mener une élucidation plus systématique des échanges entre pédagogies féministes et épistémologies féministes. Nous les avons rapidement évoqués[3], en soulignant que certains partis pris pédagogiques relèvent en même temps de décisions théoriques sur la façon dont se construit la connaissance, sur sa nature, et sur les critères de sa validité. Certaines pratiques renvoient tout autant à une exigence pédagogique qu'à une exigence méthodologique. Toutefois, le champ des épistémologies féministes est vaste et marqué par une grande variété[4]. Chercher à articuler pédagogie(s) et épistémologie(s) pourrait donc définir un projet de recherche à part entière. Il constituerait toutefois un complément important pour notre étude, qui a davantage suivi une direction de philosophie pratique[5].

---

[1] Nous pensons notamment à BOUCHARD G., « La métaphore androcentrique de la culture », J. MELANÇON (dir.), *Les métaphores de la culture*, Sainte-Foy, Canada, Les Presses de l'Université Laval, 1992, p. 3-35 ; ZUPANTIC M., « Mythes et utopies : approches féministes », F. LAPLANTINE, J. LEVY, J.-B. MARTIN et A. NOUSS (dir.), *Récit et connaissance*, Lyon, France, Presses universitaires de Lyon, 1998, p. 109-120 ; CLERMONT P., « De la rupture utopique : écriture et représentations du politique dans des récits contemporains de science-fiction féminine », *Eidôlon*, 2006, Fictions d'anticipation politique, nº 73, p. 29-48 ; DENEFLE S. (dir.), *Utopies féministes et expérimentations urbaines*, Rennes, France, Presses Universitaires de Rennes, 2009 ; DRAPEAUD L., *Songes de sorcières. Féminismes - Utopies - Spatialités*, Mémoire de Master non publié, Faculté d'Architecture La Cambre Horta, Bruxelles, Belgique, 2015.

[2] Nous pensons par exemple aux travaux de Dolores Hayden, et en particulier à ses écrits sur les féministes matérialistes états-uniennes du XIXe siècle qui ont cherché à théoriser et à mettre en pratique une collectivisation du travail domestique et de l'élevage des enfants (HAYDEN D., *The Grand Domestic Revolution*, Cambridge, États-Unis, The MIT Press, 1982.) Cette « grande révolution domestique » inspire aujourd'hui des artistes et des militant·e·s : CHOI B. et M. TANAKA (dir.), *Grand Domestic Revolution Handbook*, Amsterdam, Pays-Bas, Valiz, 2014.

[3] Voir *supra*, p.319.

[4] On trouvera des tentatives de typologie ou de cartographie en français dans PUIG DE LA BELLACASA M., *Politiques féministes et construction des savoirs*, *op. cit.* ; FRASCH D., « Sujets de connaissance dans les théories du *standpoint* », *op. cit.*

[5] L'exemple de l'éducation sexuelle peut ainsi être l'occasion de repenser le corps des savoirs portant sur la sexualité ; c'est ce que proposent KENWAY J., S. WILLIS, J. BLACKMORE, et L. RENNIE, « Making "Hope Practical" Rather than "Despair Convincing": Feminist Post-Structuralism, Gender Reform and Educational Change », *op. cit.*, p. 201-202.

Introuvable Émilie. Les éducations féministes au prisme d'une tradition philosophique

Les premières interrogations qui ont donné naissance à ce travail[1] sont nées d'un étonnement. Lorsque nous avons découvert les mouvements et la pensée féministes, nous étions persuadée que, puisque l'éducation tenait une place essentielle au sein de leurs revendications, il devait exister un corpus très riche de manuels d'éducation féministes. Avançant dans nos lectures, qui portaient principalement sur la deuxième vague française, nous avons été surprise de constater qu'il y avait, au contraire, un silence à cet endroit. Là où nous avions imaginé des listes interminables d'*Émile* féministes, nous avons trouvé, tout au plus, quelques tracts[2]. Certes, les écrits visant à critiquer l'éducation telle qu'elle se faisait étaient nombreux. Mais ils ne répondaient pas à la question « comment élever *féministement* des enfants ? » En témoignait la relative rareté de l'expression « éducation féministe » dans cette littérature, souvent réduite à une « éducation-progressiste-des-filles ». Ce déséquilibre entre le critique et le prescriptif nous est apparu d'autant plus frappant à la lecture du *Deuxième sexe* de Simone de Beauvoir[3] et de *Du côté des petites filles* d'Elena Gianini Belotti[4]. La part normative positive de ces textes semblait en effet se résumer à une promotion de l'individualité, voire de l'individualisme, promotion qui penchait du côté d'une « masculinisation » des filles. Cette « alternative » nous est apparue comme un manque d'utopie dans la théorisation, à l'heure où certaines pratiques éducatives anti-sexistes semblaient bien plus audacieuses[5]. Les seuls textes qui nous semblaient alors promouvoir une forme d'utopie radicale féministe pour l'éducation étaient paradoxalement issus de la première vague. Il s'agissait de ceux de Madeleine Pelletier, en particulier *Le Célibat, état supérieur*[6] et *L'État éducateur*[7], plus encore que *L'Éducation féministe des filles*[8].

---

[1] On peut les retrouver dans un mémoire de Master 2 en Histoire de la philosophie, soutenu en juin 2011 et codirigé par Emmanuel Renault et Anne Verjus, à partir duquel a été écrit un article : MOZZICONACCI V., « Filles, garçons : qui sont les mal élevés ? », *op. cit.* Je remercie Anne Verjus d'avoir également évoqué ce travail dans un billet en ligne : VERJUS A., *Éduquer féministement, oui... mais quoi et comment ? [Billet sur le blog « Espaces réflexifs » du 21 octobre 2014]*, https://reflexivites.hypotheses.org/6485.

[2] Sabine Fortino parle de « "petites phrases" écrites sans trop d'explications ou de développements théoriques » (FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif (mémoire de maîtrise non publié)*, *op. cit.*, p. 110.)

[3] BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. I.*, *op. cit.* ; BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. II.*, *op. cit.*

[4] BELOTTI E.G., *Du côté des petites filles*, *op. cit.*

[5] Nous pensons notamment à une actualité de l'été 2009, qui rapportait que des parent·e·s suédois·es avaient décidé de ne pas révéler le sexe de Pop, leur enfant. Pour un récapitulatif récent de cette histoire, voir D P., « Suède : un couple élève son enfant sans révéler son sexe », *Leparisien.fr*, 18 février 2013, p. En ligne.

[6] PELLETIER M., *Le Célibat, état supérieur*, *op. cit.*

[7] PELLETIER M., *L'État éducateur*, *op. cit.*

[8] PELLETIER M., *L'Éducation féministe des filles*, *op. cit.*

Si notre questionnement de départ n'est plus le même aujourd'hui, nous pouvons toutefois tenter de porter un regard neuf sur ces interrogations initiales. Nous voudrions en particulier revenir sur deux aspects qui se trouvent mêlés lorsque la question est posée dans les termes qui étaient les nôtres ainsi que ceux de Sabine Fortino : pourquoi trouve-t-on « un *Émile* mais toujours pas d'*Émilie*[1] » ? Si nous prenons cette question à la lettre, il faut rappeler que l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau est véritablement une « robinsonnade[2] ». L'utopie y est rendue possible par certains présupposés individualistes, dont on a vu qu'ils n'étaient eux-même tenables qu'en vertu d'un certain « holisme » familial empêchant aux femmes d'être reconnues comme des individus. Émile peut exister au premier plan car Sophie existe à l'arrière-plan. La robinsonnade rousseauiste est donc d'emblée androcentrée, c'est pourquoi la reprendre comme méthode dans une perspective féministe conduirait à des apories théoriques et pratiques. Nous avons montré, en particulier dans le chapitre consacré à la première vague française, à quel point il était difficile de tenir l'individualisme jusqu'au bout lorsqu'on cherche à fonder une transformation politique et sociale féministe. Même le féminisme libéral se doit d'amender l'individualisme abstrait qui prévaut dans le libéralisme, puisqu'il n'est pas possible d'affirmer à la fois, d'une part, que les caractéristiques essentielles des individus sont indépendantes du contexte social[3], et, d'autre part, que la socialisation construit des différences profondes entre femmes et hommes. Il semble que par-delà leur diversité, les féminismes aient en commun de ne pouvoir faire l'économie d'une pensée de la socialisation. Cela est d'autant plus vrai lorsque la question éducative se pose à eux. L'antinomie classique « individu *versus* société » est problématisée sur un mode spécifique par les deux vagues françaises ; cela est manifeste lorsqu'on confronte leurs conceptions de l'éducation et de la socialisation. Si philosophie féministe de l'éducation il doit y avoir, alors elle est une philosophie qui « ne se donn[e] ni l'individuel et le social, ni le social et le politique comme des réalités toutes faites dont on est ensuite bien en peine de savoir comment les articuler les unes aux autres[4] », pour reprendre les termes de Franck Fischbach. Elle doit être une philosophie *sociale*.

Lorsqu'on adopte le modèle de l'*Émile* pour imaginer un *Émilie*, un second point à relever porte sur l'élan positif et reconstructif à l'œuvre dans le premier et qu'on s'attendrait à

[1] FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*
[2] « Puisqu'il nous faut absolument des livres, il en existe un qui fournit, à mon gré, le plus heureux traité d'éducation naturelle. […] Quel est donc ce merveilleux livre ? Est-ce Aristote ? est-ce Pline ? est-ce Buffon ? Non ; c'est Robinson Crusoé. » (ROUSSEAU J.-J., *Émile ou De l'éducation*, *op. cit.*, p. 264-266.)
[3] C'est ainsi qu'Alison Jaggar formule le principe fondamental de l'individualisme abstrait libéral (JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, *op. cit.*, p. 42.)
[4] FISCHBACH F., *Manifeste pour une philosophie sociale*, *op. cit.*, p. 60.

retrouver dans sa « version féministe ». Cette projection met en lumière une « moindre théorisation » voire un « impensé » des écrits féministes, pour reprendre les termes de Sabine Fortino[1]. La critique est bien présente, mais les pensées d'alternatives positives sont beaucoup plus rares. Or, toujours suivant Franck Fischbach,

> Les forces sociales porteuses d'une réorganisation sociale ne peuvent pas faire l'économie de leur propre politisation en tant que celle-ci est inséparable de l'acte de détruire l'ordre ancien, mais elles ne peuvent pas non plus faire de ce *moment* politique un point d'arrêt et de fixation, et cela dans la mesure où leur œuvre propre est une œuvre *sociale*, c'est-à-dire non pas seulement négative et destructrice, mais également positive et organisatrice[2].

Faire œuvre sociale, c'est donc articuler la contestation de l'ordre existant qui caractérise la politique avec une reconstruction ou une réorganisation sociale. Nous avons cherché à développer une conception de la philosophie féministe qui laisse de la place pour une « expression théorique sous forme d'idéaux utiles à [l'] auto-émancipation[3] », pour reprendre une expression d'Emmanuel Renault. Cette attente, lorsqu'elle est transposée à l'endroit de l'éducation, dessine en creux une hypothèse sur la rareté des projets positifs éducatifs féministes. Si les études de genre françaises ont produit de nombreux travaux sur l'éducation, il importe de reconnaître que les approches privilégiées pour cet objet sont la sociologie, l'histoire et la psychologie[4] (qui sont également très présentes en sciences de l'éducation[5]), bien plus que la philosophie[6]. À l'inverse[7], il ne semble pas que le genre fasse partie des problématiques privilégiées de la philosophie de l'éducation en France[8]. Cette

---

[1] FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *op. cit.*

[2] FISCHBACH F., *Manifeste pour une philosophie sociale*, *op. cit.*, p. 61.

[3] RENAULT E., « Émanciper le travail : une utopie périmée ? », *op. cit.*, p. 151.

[4] Pour s'en convaincre, on peut se rapporter aux bibliographies des notes de synthèse élaborées par Marie Duru-Bellat et Céline Petrovic : DURU-BELLAT M., « Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales] 1 », *op. cit.* ; DURU-BELLAT M., « Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales] 2 », *op. cit.* ; PETROVIC C., « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. (1) », *op. cit.* ; PETROVIC C., « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. (2) », *op. cit.*

[5] Alain Vergnioux souligne la position marginale occupée par la philosophie dans les sciences de l'éducation dès leur institutionnalisation à l'université à la fin des années 1960 (VERGNIOUX A., « Philosophie et éducation », *op. cit.*, p. 490.) Il est à noter que sur le site internet du Conseil National des Universités, la section CNU 17 (philosophie) n'indique pas la section CNU 70 (sciences de l'éducation) comme « section voisine », et inversement. Je remercie Jean-François Goubet d'avoir attiré mon attention sur ce point.

[6] Dans son introduction à la journée d'étude/atelier « Actualité de la philosophie féministe » qui s'est tenue en Sorbonne le 7 janvier 2017, Sandra Laugier soulignait l'importance de la distinction entre « études de genre » et « philosophie féministe », rappelant à cette occasion que la seconde était relativement minoritaire dans les premières en France, malgré l'importance de certaines figures telles que Simone de Beauvoir, Luce Irigaray, Françoise Collin, Michèle Le Dœuff, etc. (LAUGIER S., « Introduction de la journée », Atelier « Actualité de la philosophie féministe », Sorbonne, Université Paris 1, France, 2017.)

[7] Nous nous en tenons ici à un constat qui vaut pour la France ; toutefois le double « *gap* » (*gender gap/education gap*) souligné par Jane Roland Martin montre que la situation était similaire aux États-Unis à la fin des années 1990 : voir *supra*, p.436.

[8] Il existe bien évidemment des exceptions, comme en témoignent notamment les travaux de Geneviève Fraisse, Geneviève Guilpain, Nassira Hedjerassi, Bérengère Kolly, Annie Léchenet ou Nicole Mosconi.

rareté des utopies éducatives radicales féministes pourrait être l'un des effets de ces rendez-vous manqués. Il ne s'agit pas d'affirmer que le normatif est absent des sciences humaines et sociales en dehors de la philosophie[1]. Mais la philosophie, dans l'une de ses traditions – et cela est particulièrement vrai chez Jean-Jacques Rousseau, que ce soit avec l'*Émile,* le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* ou encore avec *Du Contrat social*[2] – développe des fictions théoriques qui permettent de penser la politique et le social en vue de les transformer. Avoir à l'esprit les exigences d'une *philosophie* (dans ses ambitions normatives) *sociale* (récusant toute robinsonnade) pour penser une éducation féministe invite alors à concevoir une utopie éducative qui porte « une défense de valeurs incarnées dans des institutions plus encore que dans des personnes[3] », pour reprendre l'affirmation de Jacqueline Lagrée.

Pédagogues et philosophes : réformisme ou radicalisme ?

Peut-être faut-il voir dans de telles utopies féministes l'une des possibles incarnations de la « position intermédiaire » qui serait celle de la philosophie sociale d'après Franck Fischbach :

> la philosophie sociale peut […] puiser dans l'arsenal des ressources théoriques produites par les sciences sociales : de ce point de vue-là, s'il revient une tâche de traduction à la philosophie sociale, ce n'est pas celle consistant à traduire le langage ordinaire des luttes dans la langue de la philosophie, mais plutôt à traduire le langage expert des sciences sociales dans le langage ordinaire, de manière à rendre utile aux luttes les outils conceptuels forgés par les sciences sociales[4].

Suivre une telle hypothèse ne revient pas à rabattre la philosophie du côté de l'ordinaire ou de l'image *contre* la théorie. Nous suivons en cela Michèle Le Dœuff, qui refuse le renvoi du discours en image(s) en amont (résurgence de la partie irrationnelle de l'âme) ou en aval (passerelle vers un·e destinataire non-cultivé·e par le concept) de la philosophie[5]. L'imaginaire philosophique qui chercherait à traduire le langage d'expertise des sciences sociales en langage ordinaire n'est pas dénué de théorie. Élaborer une utopie éducative féministe serait aussi une façon de porter certaines revendications à un autre niveau de

---

[1] Pour une critique de cette idée d' « absence du normatif » en sociologie, voir FISCHBACH F., « Comment penser philosophiquement le social ? », *op. cit.*, p. 19-20 ; GAUTIER C. et B. LAHIRE, « Définir et étudier le social (Entretien) », *op. cit.*

[2] ROUSSEAU J.-J., *Émile ou De l'éducation*, *op. cit.* ; ROUSSEAU J.-J., *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, *op. cit.* ; ROUSSEAU J.-J., *Du Contrat social*, Paris, France, Flammarion, 2011.

[3] Jacqueline Lagrée dans sa préface à DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, *op. cit.*, p. 9.

[4] FISCHBACH F., *Manifeste pour une philosophie sociale*, *op. cit.*, p. 91.

[5] LE DŒUFF M., *L'Imaginaire philosophique*, *op. cit.*, p. 15-16.

généralité[1], d'amener une « abstraction à un point tel qu'il permette une nouvelle radicalisation des luttes dans la pratique et qu'il leur donne une visibilité[2] ». Nous avons souligné à plusieurs reprises à quel point les théories féministes du *care* pouvaient être comprises à partir de cette nécessité de *rendre visible*. Une utopie imaginant d'autres institutions éducatives pourrait faire passer au premier plan tout un *background* de pratiques injustement ignorées et pourtant essentielles. Redécrire la vie ordinaire depuis ces institutions démocratiques de *care* imaginaires constituerait moins le plan à suivre pour une société à construire qu'un instrument pour lutter contre la délégitimation, l'invisibilisation et l'inégale répartition du travail reproductif.

L'humilité philosophique d'un tel positionnement fait directement écho à la modestie pédagogique que nous avons appelée de nos vœux. Car l'optimisme méthodique, qui se traduit par une forme d'utopisme, gagne à être doublé d'une conception déflationniste du travail philosophique. Ainsi, de même que l'éducation n'est que la forme consciente et volontaire de la socialisation, peut-être faut-il considérer que la philosophie sociale n'est que la forme la plus générale et abstraite des revendications sociales. Nous avons montré que les méthodes valorisées par la pédagogie critique et directement inspirées des pratiques militantes, lorsqu'elles sont mobilisées dans certains contextes institutionnels, peuvent s'avérer non seulement stériles, mais également contre-productives. De la même façon, poser la question de la fonction sociale des philosophes et pédagogues, ce n'est pas seulement chercher à éviter qu'elles et ils fassent œuvre inutile ; c'est aussi et surtout prendre garde à ne pas produire le contraire de l'effet escompté.

Franck Fischbach avance que la philosophie sociale, en tant que philosophie pratique, peut être appréhendée soit dans une perspective *révolutionnaire* de transformation de la société dans et par la pratique, soit dans une perspective *réformiste*, dans laquelle « elle préfère la voie de changements graduels visant ce qu'elle appelle le "progrès social[3]" ». Il

[1] Ce que Franck Fischbach identifie comme « le problème du porte-parole » revient à se demander ce qu'il en est de la place de la philosophie sociale vis-à-vis des individus et des groupes dominés, qu'elles et ils soient ou non en lutte. Si « sa démarche s'adresse à des acteurs ou des sujets sociaux susceptibles de s'approprier, sinon le point de vue même de la philosophie sociale, du moins ses résultats » (FISCHBACH F., *Manifeste pour une philosophie sociale*, *op. cit.*, p. 81.), afin d'engager une transformation sociale, le risque est grand de confisquer la prise de parole des dominé·e·s. Un défaut opposé et symétrique consisterait à ignorer les conditions réelles et concrètes qui empêchent les dominé·e·s d'exprimer par des actes et des discours une critique de l'ordre social. Ces deux écueils se reflètent dans la pédagogie critique féministe lorsqu'elle se pense comme une conscientisation qui doit guérir la fausse concience des dominé·e·s ou lorsqu'elle oublie les conditions dans lesquelles elle se pratique, considérant que toute voix livre la vérité d'une situation.
[2] *Ibid.*, p. 85.
[3] *Ibid.*, p. 67.

ajoute que dans cette seconde voie, sa pratique relève de la pédagogie, et qu'elle permet à l'éducateur/rice de prendre conscience que « le véritable éducateur des individus est d'abord la société elle-même[1] ». Cette voie réformiste est, selon nous, paradoxale : tout se passe comme si la philosophie sociale venait réévaluer à la baisse le rôle des pédagogues tout en s'octroyant une position de pédagogue définie par l'autorité et le surplomb. L'opposition entre radicalisme et réformisme, dont on a vu qu'elle traversait aussi les féminismes, gagne à être pensée autrement que comme une distinction ayant trait au caractère progressif ou non des changements sociaux, cette distinction reconduisant un dualisme moyens/fins dont on a vu qu'il était problématique.

La perspective relationnelle adoptée dans ce travail relève d'une forme de radicalisme[2] : c'est bien un ordre (comme ensemble de relations) injuste qui est la cible de la transformation. Chercher à s'appuyer sur ce même ordre pour lutter contre l'injustice faite aux femmes conduit à des apories (le dilemme universalisme/différencialisme étant l'exemple le plus évident) ou, plus grave encore, au renforcement de la domination de certaines femmes au nom de la libération d'autres femmes.

Pour la question qui nous occupe, cela invite à se demander dans quelle mesure notre utilisation du levier éducatif pour la transformation profite réellement à toutes les femmes – et à déterminer si, en faisant « une partie seulement » du travail, nous ne renforçons pas certaines formes prises par la domination. Encourager les filles à poursuivre dans des filières traditionnellement masculines et valorisées matériellement et symboliquement (comme les voies scientifiques et technologiques[3]) sans critiquer les oppositions et les hiérarchies fondamentales qui font que ces filières sont valorisées, ou encore, faire reposer un enjeu politique et social de redistribution du travail reproductif (qui est aussi une forme de « démocratisation de la base matérielle de la vie sociale[4] ») sur les bonnes volontés

[1] *Ibid.*, p. 69.
[2] En s'appuyant sur la définition de la police proposée par Jacques Rancière (comme répartition, assignation et distribution des parts des places sociales), Diane Lamoureux y oppose un radicalisme qui définit selon elle la politique : « une politique qui se limiterait à revendiquer une modification de la situation des femmes à l'intérieur du système hétérosexiste relèverait de la police et non de la politique en ce sens où elle ne s'inscrirait pas en porte-à-faux par rapport à la société qu'elle critique, mais qu'elle se contenterait d'en demander une meilleure et plus efficace répartition des ressources. » (LAMOUREUX D., *Les Possibles du féminisme. Agir sans « nous »*, *op. cit.*, p. 162.) Considérant qu'une grande partie du travail actuel des mouvements de femmes relève de la logique de la police, elle en appelle ainsi à « Retrouver la radicalité du féminisme » (*Ibid.*, p. 247.)
[3] Comme c'est le cas dans la convention interministérielle pour 2006-2012 (*Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2006-2012), Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 5 du 1er février 2007*, *op. cit.*) Sur le « faux brassage » que propose cette convention, voir MOZZICONACCI V., « Filles, garçons : qui sont les mal élevés ? », *op. cit.*, p. 158.
[4] RENAULT E., « Émanciper le travail : une utopie périmée ? », *op. cit.*, p. 158.

individuelles en le définissant comme un objet de pédagogie et d'éthique… n'est-ce pas là faire preuve de « faux pragmatisme[1] », pour reprendre l'expression employée par Christine Delphy ? Ce pragmatisme qui, au nom de la stratégie, peut au contraire renforcer les obstacles qui s'opposent à la lutte, et qui, au nom d'une efficacité politique, vient dépolitiser certains enjeux fondamentaux :

> si un lieu est bien défini par sa distance avec d'autres lieux, *et si l'on admet que le point d'arrivée des deux stratégies (celle qui a été choisie et celle qui ne l'a pas été) n'est pas à égale distance d'autres lieux, alors il faut bien conclure qu'il ne s'agit pas du même point d'arrivée*. En d'autres termes, que l'idée selon laquelle on peut arriver au même endroit de plusieurs façons différentes est, en politique (et probablement ailleurs aussi), fausse. On ne peut pas dissocier le chemin du but. […] Une autre façon d'aborder ce débat fins/moyens est de distinguer […] court terme *versus* long terme. Ces questions retrouvent le vieux débat « réforme/révolution » qu'on prétendait dépassé : le souci révolutionnaire n'est pas la haine de toute réforme, mais le souci de distinguer les réformes qui bloquent l'avenir – en confortant le *statu quo* –, des réformes qui permettent au contraire d'aller plus loin[2] [.]

[1] DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, *op. cit.*, p. 38.
[2] *Ibid.*, p. 40.

Une vie nouvelle[1]

Quand il fait beau, iels se tiennent dans le kiosque. C'est le cas aujourd'hui, et plutôt que de rester à l'intérieur de la Maison pour les activités d'après-midi, iels préfèrent profiter de ce temps clément dans la cour, mais personne ne veut risquer l'insolation, en particulier pour les enfant·e·s et les personnes âgées. Le petit groupe s'anime donc à l'ombre.

Dominique, chaque dimanche, se rend à la Maison de care. Iel a choisi ce jour-là, comme son adelphe et ses grand·e·s-parent·e·s, ce qui décale son week-end à vendredi et samedi. Depuis la mise en place du « salaire de care » rendu possible par des cotisations qui financent également les Maisons, une journée par semaine est consacrée à du travail reproductif au sein de ces structures associatives intergénérationnelles. Comme Dominique conçoit par ailleurs des sites web, lorsque qu'iel a terminé de participer à la préparation collective des repas et au ménage de la Maison, iel dispense une aide informatique et administrative et anime des ateliers d'art. À cette heure, dans le kiosque, se déroule justement un Cercle de culture consacré à la littérature. Un·e enfant·e chantonne une poésie, et Dominique ne peut s'empêcher de sourire en entendant les derniers vers qu'iel prononce :

« LES CRIS LES RIRES LES MOUVEMENTS

ELLES AFFIRMENT TRIOMPHANT QUE

TOUT GESTE EST RENVERSEMENT[2] *»*

[1] L'idée des deux paragraphes qui suivent doit beaucoup à la lecture de l'utopie écrite par Thierry Hoquet : HOQUET T., *Sexus nullus ou l'égalité*, Donnemarie-Dontilly, France, Éditions iXe, 2015. Ce sous-titre fait référence au roman utopique de Madeleine Pelletier (PELLETIER M., *Une Vie nouvelle*, Paris, France, Eugène Figuière, 1932.)

[2] WITTIG M., *Les Guérillières*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1969, p. 7.

Annexe 1 : Paulo Freire

Les pédagogues critiques féministes faisant presque systématiquement référence aux écrits et aux pratiques de Paulo Freire, il nous a semblé utile de préciser plus avant les travaux et les notions freireiens.

Né en 1921 au Brésil dans une famille de classe moyenne, Paulo Freire[1] entreprend dès la fin des années 1940 de travailler sur une méthode d'alphabétisation inspirée par des expériences militantes, notamment celles du mouvement travailliste[2]. Il est alors enseignant et a auparavant étudié le droit, la philosophie et la psychologie du langage. Une vingtaine d'années plus tard, il met cette méthode en pratique dans le nord-est du pays, une région rurale et extrêmement pauvre. Le succès de celle-ci est tel que le gouvernement de l'époque[3] étend et officialise la démarche : le ministère de l'Éducation et de la Culture nomme Paulo Freire responsable de l'alphabétisation. Professeur à l'université de Recife, il élabore alors un programme qui permet notamment de former des volontaires, ce qui conduit à développer environ deux mille « Cercles de culture » à travers tout le Brésil : les populations s'organisent en groupes et échangent sur leurs conditions de vie, cet échange servant de base au procédé d'alphabétisation. Paulo Freire s'implique alors dans bon nombre de mouvements d'éducation populaire – à noter que certaines de ces initiatives, comme le « Mouvement d'éducation de base » sont soutenues par l'épiscopat brésilien[4]. Le coup d'État de 1964, qui élimine les mouvements progressistes, mettra fin à ces expérimentations et obligera le pédagogue à s'exiler au Chili, où il travaille pour l'Institut de développement agricole (INDAP, *Instituto de Desarrollo Agropecuario*). Il poursuit l'élaboration de sa méthode d'alphabétisation-conscientisation auprès des petit·e·s paysan·ne·s chilien·ne·s. Pendant cette période, il publie *L'Éducation : pratique de la liberté,* en 1967, et au terme de cette expérience, en 1969, il écrit *Pédagogie des opprimés*. Il s'intéressera par ailleurs à d'autres luttes, telles que les révoltes étudiantes, l'opposition à la guerre du Vietnam aux États-Unis, les mouvements afro-américains… Durant ses années de vie à Genève (entre 1970 et 1980), il échange avec les

---

[1] Ce bref aperçu biographique doit beaucoup à la présentation de *Pédagogie des opprimés* écrite par Le Collectif d'alphabétisation (FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 7.) ainsi qu'à la présentation disponible sur la page du Programme pour la Gestion des transformations sociales du site internet de l'UNESCO (http://www.unesco.org/most/freire_paulo.pdf).

[2] Paulo Freire répond dès son premier livre aux détracteurs/rices qui l'accusent de n'avoir rien inventé en reconnaissant qu'il s'est inspiré d'éducateurs états-uniens et européens, et cite comme un clin d'œil John Dewey à cet endroit (FREIRE P., *Educação como prática da liberdade*, *op. cit.*, p. 121.).

[3] Alors le gouvernement populiste de João Goulart.

[4] Le mariage qu'il opère entre marxisme et christianisme – les marxistes et les chrétien·ne·s étant d'ailleurs les deux lectorats qu'il identifie dans l'avant-propos de *Pédagogie des opprimés* – est complètement assumé.

représentants de la gauche chrétienne : il travaille au Conseil Œcuménique des Églises et participe à la théorisation de la Théologie de la libération. Il voyage dans les pays nouvellement indépendants d'Asie et d'Afrique pour diffuser ses idées pédagogiques. Il rentre au Brésil en 1980, où il s'engage dans des réformes scolaires en tant que secrétaire à l'Éducation de l'État de São Paulo. À la fin de sa vie, il publie *Pédagogie de l'autonomie*, que son épouse Maria Nita Araújo Freire qualifie de véritable « livre-testament[1] ».

Avec le temps, et en particulier entre la rédaction de *L'Éducation : pratique de la liberté* et de *Pédagogie des opprimés,* la matière de la pensée de Paulo Freire prend de l'ampleur et se complexifie. Le pédagogue introduit en effet de nouvelles notions et en approfondit d'autres. Ses méthodes se sont en effet développées à partir de ses travaux auprès des paysan·ne·s au Brésil, au Chili puis en Guinée-Bissau.

Ses influences sont multiples[2], de la phénoménologie jusqu'à John Dewey[3], en passant par Karl Marx, l'existentialisme[4], la théologie de la libération[5], la théorie critique, Antonio Gramsci[6] et le Georg Wilhelm Friedrich Hegel d'Alexandre Kojève. Son originalité tient à la conversion en notions pédagogiques des différentes conceptualisations qu'il reprend. Il est parfois intéressant de rappeler où Paulo Freire puise certaines de ses définitions (de la conscience, de l'humanité, du dialogue…), car la coexistence, dans sa propre théorie, de différents modèles qui ne semblent pas d'emblée compatibles, révèle la multiplicité des impératifs qui sont les siens.

Dans un souci de clarté, nous suivons ici un exposé thématique qui reflète les problématiques abordées dans la partie II.

Faire entendre la voix des opprimé·e·s

Si la démarche d'alphabétisation est première et primordiale pour Paulo Freire, elle est toutefois indissociable de l'entreprise de politisation qui guide sa pédagogie. La seconde ne se superpose pas à la première : chacune donne sens à l'autre. En effet, apprendre à lire et à

---

[1] FREIRE P., *Pédagogie de l'autonomie*, *op. cit.*, p. 21.
[2] L'ouvrage *Paulo Freire's intellectual roots* donne un aperçu assez complet de cette diversité : KRESS T.M. et R. LAKE (dir.), *Paulo Freire's Intellectual Roots: toward Historicity in Praxis*, Londres, Royaume-Uni, Bloomsbury, 2013.
[3] GADOTTI M., *Reading Paulo Freire*, *op. cit.*, p. 74.
[4] DALE J.A. et E. HYSLOP-MARGISON, *Paulo Freire Teaching for Freedom and Transformation: the Philosophical Influences on the Work of Paulo Freire*, New York, États-Unis et Dordrecht, Pays-Bas, Springer, 2010.
[5] GADOTTI M., *Reading Paulo Freire*, *op. cit.*, p. 109.
[6] MAYO P., « The Gramscian influence », T.M. KRESS et R. LAKE (dir.), *Paulo Freire's Intellectual Roots: toward Historicity in Praxis*, Londres, Royaume-Uni, Bloomsbury, 2013, p. 53-64.

écrire aux populations pauvres revient d'abord à faire entendre une voix, à sortir d'une « culture du silence[1] ». Or pour que la voix entendue soit bien la leur, et non une voix empruntée, il est nécessaire de partir de l'expérience des personnes analphabètes ; imposer un vocabulaire reviendrait à imposer une vision du monde étrangère. C'est la raison pour laquelle les « Cercles de culture » n'avaient pas de programme *a priori*[2] : c'était au groupe concerné de décider des thèmes, que l'éducateur ou l'éducatrice pouvait ensuite développer. Il ou elle pouvait également proposer des sujets, à condition que ceux-ci soient des sujets « charnières » qui permettaient de faire des liens entre les thèmes choisis par le groupe. Par ce biais, il s'agissait, d'après Paulo Freire, d'articuler une sagesse populaire déjà présente[3].

Le modèle d'alphabétisation était donc intégré à ce processus dialogique, dont il avait pu constater la richesse critique et les vertus d'implication auprès des populations. L'impératif de celles et ceux en charge d'éduquer est donc de réagir face à la violence qu'est l'imposition du silence, tout en prenant garde à ce que cet amour de la liberté ne vienne pas « tuer la liberté[4] ». Être radical, c'est ne pas faire l'histoire « à la place » de la masse du peuple, s'en croire « propriétaire[5] ». Le souci aigu qu'a Paulo Freire de cette dérive se manifeste par les pages qu'il consacre à ce risque au début de *L'Éducation : pratique de la liberté,* où il qualifie l'assistanat de « danger », de « vol », voire de « violence » en tant qu'il est « antidialogique » et réduit les individus au silence et à la passivité, puisqu'il ne change pas les conditions pour permettre le développement de la pensée critique[6]. La tentation d'une « fausse » éducation n'est pas seulement une dérive de la volonté de bien faire – elle a également des raisons plus obscures et inavouables et se manifeste également du côté des opprimé·e·s. Ainsi, l'avant-propos de *Pédagogie des opprimés* s'ouvre sur un constat presque acerbe : « Nous avons été impressionné, au cours des sessions de formation d'animateurs […] par la "peur de la liberté[7]" » écrit Paulo Freire ; peur que ressentent aussi bien celles et ceux qui éduquent que

[1] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 39.
[2] GADOTTI M., *Reading Paulo Freire*, *op. cit.*, p. 17.
[3] L'idée que le « bon sens » populaire contient des éléments justes qu'il faut toutefois rendre cohérents, et que ce travail ne peut être strictement spéculatif mais doit s'articuler à une pratique, se trouve développée chez Antonio Gramsci : MAYO P., « Antonio Gramsci's Impact on Critical Pedagogy », *Critical Sociology*, 2014, vol. 41, nº 7-8, p. 1121-1136.
[4] FREIRE P., *Educação como prática da liberdade*, *op. cit.*, p. 49.
[5] *Ibid.*, p. 51.
[6] *Ibid.*, p. 56-57.
[7] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 13.

celles et ceux qui vont être éduqué·e·s. Pour qu'une éducation soit véritablement une éducation, elle doit « proposer au peuple une réflexion sur lui-même, sur son temps[1] ».

Les stades de la conscience

La réflexivité ancrée dans l'histoire caractérise le passage d'une conscience aliénée à une conscience critique, passage qui se décompose en différents stades d'après Paulo Freire[2]. Le premier stade est celui de la conscience « quasi intransitive » [*preponderantemente instransitivada*[3]], pour reprendre l'expression utilisée dans le texte de 1967. L'intransitivité totale est synonyme de non-conscience, puisque celle-ci, par nature, se rapporte toujours à autre chose qu'elle-même ; c'est la raison pour laquelle il qualifie par ailleurs l'état des opprimé·e·s de « quasi-chose[4] ». Par conséquent, une conscience en grande partie intransitive est une conscience « à courte vue », bornée, qui ne perçoit que les intérêts les plus immédiats ; elle est proche d'une forme végétative, ou animale, de la vie. Elle ne s'implique pas dans l'existence proprement humaine. Le contenu qui lui manque est celui de la dimension historique de sa propre vie. Face aux affrontements avec la réalité, ou « situations-limites », les individus ne voient pas d'autre possibilité que de s'adapter. Le deuxième stade est celui de la « transitivité naïve » [*transitividade ingênua*[5]]. Il se caractérise par une tendance au grégarisme, un goût pour la controverse plutôt que pour le dialogue, l'adoption d'explications irrationnelles[6] (voire d'une pensée magique), un certain mépris de l'Homme du commun – malgré sa distorsion, cette conscience perçoit toutefois davantage que celle du premier stade. Son aspect positif est qu'elle reconnaît que la situation historique n'est pas une fatalité mais est déterminée par l'activité humaine. En termes de sensibilité politique, les personnes à ce stade de conscience sont aisément influencées et manipulées par les leaders populistes[7]. Le

---

[1] FREIRE P., *Educação como prática da liberdade*, *op. cit.*, p. 57.
[2] L'influence de Georg W. F. Hegel sur Paulo Freire est visible dans cette théorie des trois stades de la conscience. Elle n'est pas seulement une influence indirecte par le biais de Karl Marx, puisque Paulo Freire le cite à différents endroits. Ainsi, lorsqu'il évoque la « sécurité vitale », qui rappelle cette conscience pratiquement intransitive (FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 14.)
[3] FREIRE P., *Educação como prática da liberdade*, *op. cit.*, p. 58.
[4] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 48.
[5] FREIRE P., *Educação como prática da liberdade*, *op. cit.*, p. 59.
[6] Cette forme de transitivité est assez proche de ce que Paulo Freire qualifie de « sectarisme » (par opposition au radicalisme) dans l'avant-propos de *Pédagogie des opprimés* : celui-ci est mythique, irrationnel, fanatique (voir FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 15.)
[7] Paulo Freire ne dit pas si celle-ci est un « passage obligé » (ce qui serait un geste hégélien), si son échelle des consciences a une valeur déterminante pour décrire le parcours existentiel et politique des individus. Il précise toutefois que si le passage du premier au second stade peut se faire involontairement, automatiquement, du fait de changements dans la société (l'urbanisation, notamment), le passage au troisième stade ne peut être que le fruit d'un travail d'éducation critique.

troisième et dernier stade est celui de la « transitivité critique » [*transitividade crítica*[1]]. Celle-ci advient grâce à une éducation dialogique et active. Elle cherche des causes réelles et non des explications magiques, refuse de nier sa propre responsabilité dans la situation et dans l'action. Son désir du dialogue, plutôt que de la polémique, implique d'accepter la nouveauté mais pas seulement parce qu'elle est nouveauté, et symétriquement, de ne pas refuser l'ancien simplement parce qu'il est ancien. En termes de forme politique, elle correspond aux démocraties, à la vie politique « hautement perméable, interrogative, agitée et dialogique, par opposition aux formes de vie muettes, immobiles et du discourir, celles des phases rigides, autoritaires et militaires[2] ».

La méthode d'alphabétisation : prospection, génération, thématisation, problématisation

Un bref détour par le détail des pratiques[3] mises en place dans les « Cercles de culture » est à cet égard éclairant. Le travail préliminaire (ou « stade de l'investigation[4] ») de la personne en charge d'alphabétiser consistait à se rendre dans un endroit donné, armée d'un bloc-notes ou d'un magnétophone, afin de faire des relevés. Sans questionnaire ou script à suivre, elle devait se mêler aux locaux et poser des questions à propos de la vie de ces populations et de leur façon de percevoir le monde. L'objectif était de faire une liste des mots utilisés par les personnes à alphabétiser, d'être sensible aux expressions courantes, aux différentes caractéristiques de leur façon de s'exprimer, etc. Cette tâche préparatoire avait pour but de « révéler le monde vécu des personnes illettrées[5] », afin que la technique d'alphabétisation arrive « comme une conséquence naturelle de cette prise de conscience des problèmes vécus par le groupe[6] ». Suite à cette prospection étaient choisis des mots « génératifs[7] », c'est-à-dire des mots qui présentaient à la fois une « pertinence » pour les personnes concernées et tous les phonèmes du portugais. Moacir Gadotti donne un exemple de déroulement à partir du mot génératif « salaire[8] » :

1. Idées de discussion : la valeur du travail et ses récompenses. L'utilité du salaire : entretenir

---

[1] FREIRE P., *Educação como prática da liberdade*, *op. cit.*, p. 60.
[2] *Ibid.*
[3] GADOTTI M., *Reading Paulo Freire*, *op. cit.*, p. 18.
[4] *Ibid.*, p. 22.
[5] *Ibid.*, p. 19.
[6] *Ibid.*
[7] Dans *Pédagogie des opprimés*, il est question de « thèmes générateurs ».
[8] Le paragraphe suivant est la reprise par Moacir Gadotti d'un document de travail utilisé dans les Cercles de culture des villes de Mossoró et Angicos, GADOTTI M., *Reading Paulo Freire*, *op. cit.*, p. 20.

la personne qui travaille et sa famille. Les horaires de travail, d'après la loi. Le salaire minimum et le salaire juste. Les repos hebdomadaires, les vacances, les primes.

2. Objectifs de la conversation : faire en sorte que le groupe débatte de la situation du salaire des ouvrier·e·s agricoles. Débattre de la raison de cette situation. Débattre de la valeur qu'ils accordent au travail et de sa rétribution. Aider le groupe à débattre du droit que chacun·e d'entre elles et eux a d'exiger un salaire juste.
3. Étapes de la discussion : que pouvez-vous voir dans cette image ? Quelle est la situation du salaire des ouvrier·e·s agricoles ? Pourquoi ? Qu'est-ce qu'un salaire ? De combien devrait être votre salaire ? Pourquoi ? Que savez-vous des lois sur le salaire ? Que pouvons-nous faire pour obtenir un salaire juste ?

Ainsi, les deux dernières étapes de la « méthode » consistent en une « thématisation » puis une « problématisation ». La thématisation consiste d'abord à articuler les différentes informations afin d'obtenir une représentation cohérente de la situation vécue par les apprenant·e·s (codification), et à faire en sorte qu'ils et elles se sentent concern·é·es par celle-ci, de façon à pouvoir ensuite réfléchir de façon critique à ses différents aspects (décodification). La problématisation est un « retour de l'abstrait vers le concret[1] », puisqu'il s'agit de partir des limites et des possibilités offertes par la situation étudiée dans les étapes précédentes pour penser une *action,* comme l'écrit Paulo Freire :

> L'action concrète devient nécessaire, celle qui surmontera les situations de contraintes politiques, culturelles, sociales et économiques, c'est-à-dire celles qui font obstacle à l'*humanisation* [*hominização*], le processus par lequel on devient homme [*sic*]. Être capable de lire et d'écrire devient un instrument de lutte, d'activité politique et sociale[2] .

La déshumanisation est en effet une « réalité historique », d'après Paulo Freire, et non seulement une « possibilité ontologique[3] ». Pour le comprendre, il faut revenir à la situation ordonnée par le rapport entre oppresseur·e·s et opprimé·e·s.

La déshumanisante contradiction oppresseur·e·s/opprimé·e·s

Dans un modèle qui emprunte à la « dialectique du maître et de l'esclave[4] » de Georg W.F. Hegel et à Karl Marx, Paulo Freire va décrire « la contradiction oppresseur·e·s/opprimé·e·s ». L'une des principales idées qu'il en retient est celle qui consiste

---

[1] *Ibid.*, p. 23.
[2] FREIRE P., *Educação como prática da liberdade*, *op. cit.*, p. 23.
[3] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 20.
[4] Beaucoup d'auteur·e·s, à cette époque, lisent Georg W. F. Hegel par la médiation des cours d'Alexandre Kojève : c'est par exemple le cas de Simone de Beauvoir et Frantz Fanon : KOJEVE A., *Introduction à la lecture de Hegel*, Paris, France, Gallimard, 1980.

à définir l'injustice et la justice de façon « relationnelles », chacune consistant en un certain *rapport à l'autre*. Les oppresseur·e·s et les opprimé·e·s sont dans une relation dialectique, les un·e·s n'existant pas sans les autres. C'est le changement dans le rapport qui permet de passer de l'injustice à la justice, et non un changement de « position » des individus dans un ordre où le rapport reste inchangé. Par conséquent, il n'y a pas une position qui serait « juste » ou « humaine » pour certain·e·s si celle-ci permet, voire implique, une position « injuste » ou « inhumaine » pour d'autres : la déshumanisation concerne à la fois « ceux qui sont dépouillés de leur humanité » mais également « ceux qui en privent les autres[1] ».

La lutte ne consistera pas à « échanger les places », et, du point de vue des opprimé·e·s, à devenir comme les oppresseur·e·s : elle « n'a de sens que si les opprimés, dans leur désir de récupérer leur humanité, ce qui est une manière de la créer, ne se sentent pas et ne deviennent pas en fait oppresseurs des oppresseurs[2] ». La tentation des opprimé·e·s de devenir « comme » les oppresseur·e·s n'est, en réalité, qu'une des manifestations du rapport d'oppression. En effet, l'un de ses éléments caractéristiques est la « prescription », autrement dit « l'imposition à une conscience du choix fait par une autre conscience[3] ». Or en cherchant à devenir oppresseur·e·s eux-mêmes et elles-mêmes, les opprimé·e·s ne font que continuer à adopter des normes qui leur sont étrangères. S'en émanciper suscite l'effroi car l'absence de cette conscience étrangère semble synonyme de vide – cette appréhension n'est rien d'autre que la peur de la liberté. La tâche qui incombe aux opprimé·e·s est, de fait, très lourde. Ils et elles doivent se libérer eux-mêmes et elles-mêmes, mais également libérer leurs oppresseur·e·s. Ils et elles rendent l'humanité à tou·te·s.

Les opprimé·e·s « souffrent d'une dualité[4] », à savoir qu' « ils sont eux-mêmes et en même temps ils sont l'autre[5] ». C'est en ce sens que le travail fait auprès des paysan·ne·s au cours des diverses campagnes de Paulo Freire consistait toujours à identifier et à repérer dans les discours de ces dernier·e·s les visions de la réalité imposées par d'autres (l'Église et les propriétaires terriens, par exemple). Cependant, si l'on va jusqu'au bout de la conception dialectique ou relationnelle de l'oppression, les normes de l'oppresseur sont aussi partielles et déformées que celles de l'opprimé[6], et c'est le dépassement de la situation d'oppression qui

[1] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 20.
[2] *Ibid.*, p. 21.
[3] *Ibid.*, p. 24.
[4] *Ibid.*, p. 26.
[5] *Ibid.*
[6] On retrouve ces tensions dans la notion d'idéologie chez Karl Marx, qui peut faire de la classe dominante une classe illusionnée et/ou illusionniste, qui peut être démystifiée par la classe dominée (ce qui fait que ses intérêts

donnera des normes nouvelles (celles de l' « homme nouveau[1] » [*sic*]). Cela explique notamment que l'opposé de l' « invasion culturelle[2] » – à savoir le processus par lequel les dominant·e·s imposent leur vision du monde aux dominé·e·s – soit la *synthèse* culturelle.

L'ambiguïté de l'expression « pédagogie des opprimés » n'est pas accidentelle. Le groupe prépositionnel « des opprimés » peut être entendu de deux façons : subjective ou objective. Le complément du nom peut désigner celui qui fait l'action (« les opprimés » font la pédagogie) ou ce sur quoi porte l'action (la pédagogie se fait « sur » « les opprimés »). Il semblerait en fait que Paulo Freire cherche à maintenir les deux idées, comme laissent entrevoir deux titres de chapitres dans la *Pédagogie des opprimés* : « Personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les hommes [*sic*] se libèrent ensemble[3] » et « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes [*sic*] s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde[4] ».

Comment interpréter la proposition selon laquelle « personne ne se libère seul » et sa traduction pédagogique, « personne ne s'éduque seul » ? Faut-il simplement y voir l'affirmation de la nécessité d'une dimension collective de l'action (par opposition à un parvenir individuel) ? Ou cela révèle-t-il également un troisième terme dans le rapport oppresseur/opprimé ? Avancer que la pédagogie « doit être élaborée *avec* les opprimés et non pour eux[5] » suppose en effet que quelques un·e·s ne font pas partie des opprimé·e·s, puisqu'ils et elles travaillent *avec* elles et eux. S'agit-il d'oppresseur·e·s ? Il semblerait que non, puisque cette pédagogie « ne peut être élaborée par les oppresseurs[6] », bien qu'ils et elles puissent se montrer solidaires[7]. Cette distinction entre éducateurs/rices et éduqué·e·s[8] semble complexifier la séparation entre oppresseur·e·s et opprimé·e·s

---

sont aussi ceux de l'humanité entière) ou au contraire créer chez elle une « fausse conscience » (expression qu'on ne trouve toutefois pas chez lui) … Sur ce point, voir GAYOT L., « L'idéologie chez Marx : concept politique ou thème polémique ? », *op. cit.*

[1] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 26.
[2] *Ibid.*, p. 144.
[3] *Ibid.*, p. 44.
[4] *Ibid.*, p. 62.
[5] *Ibid.*, p. 22.
[6] *Ibid.*
[7] *Ibid.*, p. 27. À noter cependant que des années plus tard, Paulo Freire reviendra sur cette exclusion des oppresseur·e·s, notamment quand il s'agira de statuer sur la place des hommes dans le féminisme...
[8] Qui recoupe, d'après Paulo Freire, la distinction entre « leaders et masses » *Ibid.*, p. 48.

La conception bancaire de l'éducation et de la conscience

La conception bancaire de l'éducation qui, d'après Paulo Freire, caractérise les pratiques des écoles de son temps, se fonde sur l'opposition entre l' « éducateur/trice », à supposer qu'il ou elle mérite ce nom, et les élèves, opposition qui connaît de nombreuses déclinaisons. Si l'on recense les couples d'opposés mobilisés pour qualifier cette forme bancaire, par opposition à une forme libératrice dans la deuxième partie de la *Pédagogie des opprimés*, on peut dresser la liste suivante :

Éducation bancaire	Éducation libératrice
Du côté de l'éducateur/trice: Narration, dissertation Discourir Phrases creuses Sonorité de la phrase (R)emplir de faux savoir et de notions imposées Donner, transmettre Humanitarisme	Du côté de l'éducateur/trice : Dialogue Communiquer Dimension concrète Dimension transformatrice de la phrase Connaître et réfléchir Développe le pouvoir de capter et de comprendre le monde Humanisme, révolution
Du côté de l'éduqué·e : Enregistrer mécaniquement Mémoriser et répéter « Liberté » de recevoir, d'archiver, de collectionner Côté primaire S'adapter	Du côté de l'éduqué·e : Créativité Invention, réinvention Découverte permanente Libération Sens critique Transformer
Acte, activité : Acte de dépôt Fixisme réactionnaire Antinomie Domestiquer	Acte, activité : Penser authentique Futurisme révolutionnaire Compagnonnage Stimule la réflexion authentique et l'action véritable

Expérience racontée ou transmise Doxa Mythifier	Expérience vécue Logos Démythifier
Les couples : Qui sait/Qui ne savent pas Narrateur/trice/auditeur/trice Aliénant·e/aliéné·e Savant·e·s/ignorant·e·s Éduque/éduqué·e Savoir/non savoir Pense/être pensé·e Parole/écoute Discipline/discipliné·e·s Choix/prescriptions Agir/illusion d'agir Autorité/liberté Sujet/objet	Les couples : Éducateur/trice-élève/élève-éducateur/trice Pas de couples puisqu'elle dépasse la contradiction éducateur/trice/élève.

Cette liste n'est pas exhaustive ; elle esquisse le système d'oppositions mobilisé par Paulo Freire : celles-ci prennent des colorations tour à tour ontologique, anthropologique, épistémologique, éthique et, évidemment, politique. Il s'agit d'oppositions entre les méthodes et les finalités de la conception bancaire et de la conception libératrice, mais également de couples d'oppositions qui caractérisent la conception bancaire elle-même, fondée sur la scission et la dualité entre éducateur/trice et éduqué·e, là où la conception libératrice cherche justement à abolir ce qui serait en réalité une contradiction. On comprend ainsi pourquoi les « Cercles de culture » ne sont pas nommés « écoles », la circularité renvoyant précisément à une impossibilité de déterminer *a priori* des « pôles » qu'on pourrait opposer. À l'inverse, le cadre de l'éducation bancaire se caractérise par sa fixité et son *a priorisme* : il distribue une fois pour toutes les rôles et permet une relation à sens unique. L'éducateur/trice *dépose* un contenu prédéfini dans l'esprit de l'éduqué·e, cette univocité reposant sur le postulat que l'un·e, référence, est celui ou celle qui sait, tandis que l' « autre » est ignorant·e. Paulo Freire avance que cette conception bancaire se réalise effectivement : il est donc possible qu'une relation polarisée par une activité et une passivité absolues existe dans les faits.

Paulo Freire fait à plusieurs reprises le rapprochement entre la contradiction éducateur/trice/élève de la conception bancaire et la contradiction oppresseur·e/opprimé·e. La nature du lien entre les deux formes de contradiction, entre l'échelle des rapports sociaux et l'échelle des relations pédagogiques, n'est toutefois pas une simple projection, dans laquelle un même rapport se retrouverait à des échelles différentes. En effet, il ne s'agit pas, par exemple, de considérer que ceux et celles qui éduquent sont systématiquement des oppresseur·e·s ou cherchent délibérément à déshumaniser[1] : Paulo Freire précise qu'on peut être opprimé·e et éduquer selon la conception bancaire[2]. Dans *Pédagogie des opprimés*, il ne thématise jamais pour lui-même ce lien entre éducation bancaire et oppression. Le vocabulaire qui permet de le qualifier est fluctuant : il est parfois analogique (l'éducation est « le reflet de la société d'oppression[3] »), parfois instrumental (elle est « au service de la domination[4] », elle « sert les intérêts des oppresseurs[5] », les oppresseur·e·s l' « utilisent », « la conception et la pratique de cette éducation […] sont des moyens efficaces pour parvenir à cette fin[6] »), elle est un « instrument d'aliénation[7] ». Elle est doublement une socialisation à la domination : par ses contenus mais également par les attitudes et postures qu'elle encourage – les deux étant liés, puisque les représentations, loin d'être des « images muettes », s'accompagnent d'orientations pratiques[8]. L'éducation bancaire n'est toutefois pas la seule condition de l'oppression, puisque Paulo Freire précise par exemple que les oppresseur·e·s la doublent d'une action sociale paternaliste[9].

Le lien entre conception de la conscience et conception de l'éducation se manifeste également par le glissement entre différents champs lexicaux : des analyses relevant de la philosophie de l'esprit ou de l'ontologie anthropologique mènent ainsi à des conclusions politiques. L'idée d' « humanité » y apparaît systématiquement comme le nœud de l'articulation entre le descriptif et le normatif : « Si les hommes [*sic*] sont des êtres de recherche et si leur vocation ontologique est de s'humaniser, ils peuvent, tôt ou tard, découvrir

[1] *Ibid.*, p. 54.
[2] Il note même que les agents des actions antidialogiques sont souvent des dominé·e·s, notamment lorsqu'il évoque les relations parent·e·s-enfants, qui sont le reflet des conditions culturelles objectives. Ainsi, l'autorité paternelle peut être le reflet des conditions autoritaires, qui pénètrent par ce biais dans le foyer (*Ibid.*, p. 147.) Cette remarque aurait pu soulever la question de la différence entre l'éducation populaire, qui se fait entre adultes, et l'éducation à destination des enfants.
[3] *Ibid.*, p. 52.
[4] *Ibid.*, p. 66.
[5] *Ibid.*, p. 53.
[6] *Ibid.*, p. 57.
[7] *Ibid.*, p. 60.
[8] *Ibid.*, p. 53.
[9] *Ibid.*

la contradiction dans laquelle l'"éducation bancaire" prétend les enfermer, et s'engager dans la lutte pour leur libération[1] ». Il faut noter le détail avec lequel Paulo Freire rectifie la conception erronée de la conscience qui fonde l'éducation bancaire : à partir de la phénoménologie et de l'existentialisme (citant Edmund Husserl, Karl Jaspers et Jean-Paul Sartre) il consacre plusieurs pages à la critique de la conception qui fait de la conscience un « contenant » en dualité avec « le monde ». Cette méconnaissance fondatrice n'est néanmoins pas une « simple » erreur puisqu'elle a des conséquences normatives et que ses effets bénéficient à une minorité – elle est donc bien une mystification, qui devient une illusion pour les dominé·e·s du fait de leur « peur » de la liberté.

L'action : ni objectivisme ni subjectivisme

L'appréhension « bancaire » de l'éducation se fonde donc sur une compréhension de l'esprit comme réceptacle passif. Celle-ci fonde également une inaction politique : « Dès lors, comme les hommes, en recevant le monde qui entre en eux, sont déjà des êtres passifs, il appartient à l'éducation de les rendre encore plus passifs et de les adapter au monde[2] ». Considérer qu'il est de la nature de la conscience de se rapporter à quelque chose qui n'est pas elle, rend tout solipsisme intenable. Celui-ci n'est en effet concevable que dans une conception réifiante de la conscience, qui fait de cette dernière une pièce dans laquelle il est possible de rester enfermé·e, une « chose » qui peut être face à cette autre « chose » que serait le réel. Il n'y a pas de monde sans humain·e, la « conscience du monde » présuppose « le monde de la conscience[3] ». Saper le solipsisme ontologique permet de saper sa déclinaison pratique et épistémologique, à savoir le subjectivisme. Ici, Paulo Freire revendique explicitement une lecture de Karl Marx qui serait plus fidèle que celle des marxistes prétendument orthodoxes. Ces derniers tombent dans l'objectivisme, qui a ironiquement les mêmes fondements que le subjectivisme, à savoir l'idée que les humain·e·s et le monde se trouvent dans une « dichotomie ».

Prendre acte de cette non-dichotomie a des implications théoriques et pratiques. Cela revient ainsi à mettre en question un autre cloisonnement : celui entre compréhension et transformation, entre réflexion et action. Il ne s'agit pas uniquement de prévenir l'écueil de l'intellectualisme, d'éviter une situation où l'oppression est comprise mais n'est pas combattue concrètement : envisager même qu'une telle situation soit possible revient à

[1] *Ibid.*, p. 55.
[2] *Ibid.*, p. 57.
[3] *Ibid.*, p. 65.

présupposer qu'il *peut* y avoir une distinction. Or, pour Paulo Freire, *tant que le sujet n'est pas engagé dans une action, sa compréhension est, en réalité, incomplète*. C'est la raison pour laquelle l'étape pédagogique ultime de « problématisation » évoquée précédemment est un « retour au concret » par l'action.

Il convient de mesurer l'importance de la place donnée au sujet et à la conscience dans ce développement, en particulier au regard de la tradition théorique et politique dans laquelle il s'inscrit. Toutefois, cet accent ne doit pas nous faire oublier le soin que Paulo Freire met à chasser les différentes formes de dérives subjectivistes ou idéalistes. Le fait que sa compréhension de la notion de *praxis*[1] soit proche de celle d'Antonio Gramsci, dont il reconnaît l'influence déterminante sur son propre travail[2], permet déjà de le situer dans la tradition marxiste. Il est clair que son orientation va à rebours d'un certain marxisme, qui est majoritaire, si ce n'est orthodoxe[3]. En effet, l'inscription dans le sillage du philosophe italien vise à redonner une place à la subjectivité[4], la philosophie de la *praxis* étant bien un antidote à « la réduction mécaniste du matérialisme historique », pour reprendre le titre du Cahier 11[5]. Dans le rapport entre objectivité et subjectivité, il semble qu'Antonio Gramsci accorde une primauté à la seconde, au nom d'une certaine conception de l'historicité, en affirmant que (nous soulignons) « l'histoire réelle coïncide […] avec l'action de l'homme [*sic*] qui est son *sujet* protagoniste et non pas son instrument[6] ». (Re)donner une place à la subjectivité dans la tradition théorique et militante marxiste, ce n'est pas seulement refuser une vision déterministe de la reproduction, c'est également donner une place à la réflexion, pour n'être pas coupable de ce que Paulo Freire caractérise comme « activisme[7] », action aveugle sans finalité :

> Parole avec action + réflexion = *praxis*

[1] Karl Marx utilise ce terme pour opposer l'action à la pure spéculation philosophique. Chez Antonio Gramsci, celui-ci renvoie davantage à une synthèse, qui témoigne notamment d'une conception du marxisme qui refuse l'idée d'un déterminisme économique.
[2] Comme sur une grande partie de la gauche sud-américaine de l'époque. À ce sujet, voir MAYO P., « The Gramscian influence », *op. cit.*
[3] La « fidélité » marxienne de Paulo Freire se manifeste notamment par les références et citations, en particulier la suivante, tirée de la *Troisième Thèse sur Feuerbach* de Karl Marx et qu'il utilise à plusieurs reprises dans différents écrits: « La théorie matérialiste selon laquelle les hommes [*sic*] sont le produit des circonstances et de l'éducation, et donc des hommes différents sont les produits de circonstances distinctes et d'une éducation différente, oublie que les circonstances peuvent être changées précisément par les hommes, et que l'éducateur lui-même a besoin d'être éduqué. » Karl Marx cité dans FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 32.
[4] Et ce, pour Antonio Gramsci également, au nom d'une lecture attentive de Karl Marx, voir HILL D.J., « A Brief Commentary on the Hegelian-Marxist Origins of Gramsci's "Philosophy of *Praxis*" », *Educational Philosophy and Theory*, 2009, vol. 41, nº 6, p. 605-621.
[5] GRAMSCI A., *Textes (1917-1934)*, Paris, France, Éditions sociales, 1983.
[6] MACCIOCCHI M.A., *Pour Gramsci*, Paris, France, Seuil, 1974, p. 241.
[7] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 29.

Parole sans action = bavardage, verbalisme

Parole sans réflexion = activisme[1]

L'action telle qu'il la conçoit est donc synonyme d' « insertion critique[2] » : elle n'est ni « immobilisme subjectif[3] » à l'écart de la réalité, ni « immersion[4] » en elle, qui consiste à la prendre telle qu'elle est et à considérer qu'elle n'est pas susceptible de changement. L'être au monde se fait par *l'action doublée d'une réflexivité*. La dimension « critique », comme l'indique l'étymologie du terme, est aussi une séparation[5] – celle qui s'oppose à la submersion des conditions subies car non perçues comme historiques et humaines.

Paulo Freire ne cesse de répéter « qu'il n'y a pas de conscientisation en dehors de la *praxis*[6] », ce qui permet de ne pas la réduire à une « prise de conscience ». Il ne s'agit pas de prêcher la transformation des consciences en laissant intactes les structures de la société[7], et le pédagogue reviendra à plusieurs reprises sur ce principe, qui, d'après lui, permet de ne pas réduire la conscientisation à un hobby intellectuel[8]. Cette intrication entre engagement pratique et lucidité conduit Paulo Freire à critiquer plus largement l'idée de neutralité de la science et en particulier l'indifférence à l'égard de ses effets[9], qui serait elle-même un mythe :

> Tout chercheur véritable sait que la prétendue neutralité de la science, d'où découlent la non moins fameuse impartialité du scientifique et sa criminelle indifférence à l'utilisation de ses découvertes, n'est qu'un des mythes nécessaires aux classes dominantes[10].

C'est la raison pour laquelle le chercheur critique

> ne peut accepter que la quête de connaissance s'épuise dans la simple narration de la réalité […] bien au contraire, il veut transformer la réalité afin que ce qui est en train d'avoir lieu d'une certaine façon commence à se passer d'une façon différente[11].

---

[1] *Ibid.*, p. 71.
[2] *Ibid.*, p. 30.
[3] *Ibid.*, p. 28.
[4] *Ibid.*, p. 30.
[5] Il est d'ailleurs troublant de constater que, comme Antonio Gramsci par son incarcération, Paulo Freire par son exil au Chili a fait l'expérience d'un « repli » qui fut l'occasion d'une prise de recul sur la situation. Sur les liens entre ces « replis » et la notion de *praxis*, voir MAYO P., « Antonio Gramsci's Impact on Critical Pedagogy », *op. cit.*
[6] FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *op. cit.*, p. 193.
[7] *Ibid.*, p. 187.
[8] GADOTTI M., *Reading Paulo Freire*, *op. cit.*, p. 62.
[9] Comme nous le verrons dans la troisième partie, cette critique est également développée dans les épistémologies féministes.
[10] FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *op. cit.*, p. 190.
[11] *Ibid.*, p. 191.

Depuis la critique de l'éducation bancaire comme narration peut alors être développée plus largement une critique épistémologique qui vise à renouveler la théorie de la connaissance.

La conscientisation comme progression

Bien que la notion de conscientisation soit centrale, le vocabulaire qui l'accompagne est fluctuant[1] et souvent constitué d'emprunts. Ainsi, dans *L'Éducation : pratique de la liberté*, lorsqu'il reprend l'idée de types de consciences, Paulo Freire les caractérise cette fois comme « conscience naïve », « conscience magique », « conscience fanatique », « conscience critique » et emprunte une partie des définitions et intitulés à l'intellectuel brésilien Álvaro Borges Vieira Pinto[2]. Dans *Pédagogie des opprimés*, il reprend les notions de « conscience réelle » et de « conscience maximum potentielle » de Lucien Goldmann[3], qu'il oppose plus loin à la « fausse conscience[4] ». Il utilise également à plusieurs reprises l'expression « conscience révolutionnaire », qu'il juge équivalente à « conscience de classe[5] ». Pour cette dernière expression, il renvoie à Georg Lukács[6] ; cette référence lui permet notamment de distinguer « nécessités de classe » et « conscience de classe ». Malgré cette variation dans les dénominations, un même principe semble lier ces différents types de conscience, à savoir l'idée d'une progression.

Paulo Freire ne cesse d'expliquer que le programme éducatif de la pédagogie des opprimés doit être élaboré *avec* les élèves, *à partir* de leur situation et de leurs intérêts : il est « une présentation organisée, systématique et développée de ce qu'ils aspirent à mieux connaître[7] ». Connaître la situation objective des masses populaires et la conscience qu'elles ont de cette situation est donc une nécessité : pour les éducateurs et les éducatrices, il ne s'agit pas d'imposer une autre vision du monde mais de dialoguer avec le peuple sur la sienne et sur la leur. Si cette vision est si importante, c'est qu'elle contient une vérité : « Nous devons être convaincus que sa [celle du peuple] vision du monde, qui se manifeste dans ses divers comportements, reflète sa situation dans le monde[8] ». Elle n'est pas « le dernier mot »,

---

[1] A noter que dans notre traduction, ce qui a été traduit par « pratique conscientisante » (ce qui laisse envisager un adjectif décliné de la notion de conscientisation) renvoie en fait à *práctica problematizadora*.
[2] FREIRE P., *Educação como prática da liberdade*, *op. cit.*, p. 105.
[3] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 102.
[4] Dans le texte original, *falsa conciencia*, traduit « conscience faussée » dans notre édition (*Ibid.*, p. 122.)
[5] *Ibid.*, p. 142.
[6] *Ibid.*, p. 157.
[7] *Ibid.*, p. 78.
[8] *Ibid.*, p. 81.

puisque le processus de conscientisation implique de changer de rapport au monde, mais cette expérience reste néanmoins irremplaçable. Ainsi, dans la « conscience naïve » ou « quasi-intransitive » et dans les comportements qui l'accompagnent, quelque chose est dit de la situation, cette expérience est révélatrice. L'éducation conscientisante part du principe que les êtres humains sont « des êtres *en situation*[1] », marqués par et marquant leur contexte – à l'inverse, une éducation qui serait une pratique de la domination pourrait considérer un être humain « abstrait, isolé, détaché, coupé du monde[2] ». Si l'accès aux conditions de vie des élèves passe par leurs représentations, il n'en reste pas moins que celles-ci sont fragmentées, parfois contradictoires, et qu'elles sont, du fait de la mystification, orientées pratiquement vers l'adaptation, la résignation et l'inaction. Ainsi le passage à une représentation cohérente (codification) puis à une réflexion critique (décodification) suppose, si ce n'est une discrimination ou une sélection entre celles-ci, du moins une direction, une orientation.

Pédagogie et révolution

Prolonger l'aliénation par un devenir-oppresseur·e, ou faire des opprimé·e·s des objets en les considérant comme la cible d'une propagande révolutionnaire (et non d'une éducation qui les vise comme sujets), sont deux façons de ne pas être *réellement* radical ou révolutionnaire. C'est en ce sens que Paulo Freire affirme « le caractère essentiellement pédagogique de la révolution[3] ».

Cependant, le caractère révolutionnaire du processus n'implique pas pour autant qu'il soit soudain, et Paulo Freire reconnaît à différents endroits la nécessaire progressivité de la transformation. Celle-ci doit être mesurée à partir d'une réflexion sur les rapports entre « totalité et partialité ; tactique et stratégie ; pratique et théorie[4] ».

Or dans un mouvement dialectique, cette solidarité, qui présuppose une conscience de classe, *ne peut être atteinte avant la reconnaissance de soi comme individu*. S'appréhender comme une personne à part entière est une étape nécessaire à l'élaboration d'une dynamique de classe. Une dialectique entre la conscience individuelle et la conscience collective est à penser mais Paulo Freire la théorise remarquablement peu : adhérer à l'idée qu'une situation donnée est une situation d'oppression « exige que la conscience de classe opprimée soit

[1] *Ibid.*, p. 97.
[2] *Ibid.*, p. 64.
[3] *Ibid.*, p. 47.
[4] FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *op. cit.*, p. 195.

précédée – ou du moins accompagnée – par une prise de conscience des opprimés comme individus[1] ». La reconnaissance de soi comme personne (se désigner par son prénom, par exemple) est la reconnaissance d'une humanité : c'est à travers l'individualité que les femmes et les hommes s'en ressaisissent : sans plus de détail, le pédagogue considère ainsi que « partant de leur conscience d'individus opprimés, ils en viennent à une conscience de classe opprimée[2] ».

Paulo Freire théorise peu la relation entre l'échelle interpersonnelle pédagogique et les rapports sociaux de domination. Cette question en suspens est loin d'être un détail théorique : la politisation liée au programme d'alphabétisation lancé par Paulo Freire dans les années 1960 n'a ainsi pas suffi à opposer une résistance au coup d'État militaire[3]. Si la *Pédagogie des opprimés* et *L'Éducation : pratique de la liberté* laissaient la question ouverte, et permettaient d'envisager que l'éducation soit le point de départ dont découleraient toutes les actions nécessaires à la transformation, ce n'est plus le cas dans le dernier ouvrage du pédagogue, à savoir *Pédagogie de l'autonomie*. Paulo Freire y prend en effet le problème à rebours : choisir une pédagogie libératrice n'est pas une solution unique et ultime, mais il n'est pas possible de ne pas le faire, de rester « neutre » et de préserver le *statu quo* sous prétexte que l'éducation *n'est pas* la révolution :

> si l'éducation ne peut pas tout, l'éducation peut toutefois produire quelque chose de fondamental. Si l'éducation n'est pas la clé des transformations sociales, elle n'en est pas pour autant simplement une action reproductrice de l'idéologie dominante. Je veux dire que l'éducation n'est ni une force imbattable au service de la transformation de la société, parce que je la voudrais ainsi, ni non plus la perpétuation du *statu quo*, parce que la classe dominante l'a décrété. Ainsi les professeurs, éducateurs à l'esprit critique, ne peuvent penser transformer le pays à partir des cours qu'ils dispensent ou des séminaires qu'ils dirigent. Mais ils peuvent démontrer la possibilité du changement, ce qui renforce en eux l'importance de leur tâche politico-pédagogique[4].

En effet, « si l'exercice d'une telle éducation [conscientisante] suppose un pouvoir politique, et si les opprimés n'en disposent pas, comment alors réaliser la pédagogie des opprimés avant la révolution[5] ? ». Le premier élément de réponse qu'il donne se trouve dans la distinction entre « travaux éducatifs » et « éducation systématique ». La seconde suppose de détenir le pouvoir pour être mise en place, mais pas les premiers. C'est pourquoi ils

[1] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 168.
[2] *Ibid.*, p. 169.
[3] C'est l'une des premières remarques faites à Paulo Freire pour illustrer la tendance « idéaliste » de sa pensée dans l'entretien FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *op. cit.*
[4] FREIRE P., *Pédagogie de l'autonomie*, *op. cit.*, p. 125.
[5] FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, *op. cit.*, p. 32.

correspondent à deux moments : dans un premier temps, les opprimé·e·s découvrent le monde de l'oppression et s'engagent dans la *praxis* pour sa transformation (c'est la pédagogie des opprimé·e·s proprement dite, les « travaux éducatifs ») et dans un second temps, lorsque la réalité oppressive a été transformée, la pédagogie est celle des individus en marche vers la libération (l' « éducation systématique »).

À aucun moment il n'est question d'adoption de la culture dominante – et c'est d'ailleurs en cela que Paulo Freire affirme être radical et non réformiste : est hors de propos toute stratégie consistant à acquérir le pouvoir en devenant soi-même oppresseur·e, même avec l'idée que la fin justifierait les moyens. Un désaccord sur les moyens est, de toute façon, dans la perspective freireienne, un désaccord sur les fins. Prolonger l'aliénation de l'adoption d'une conscience étrangère par un devenir-oppresseur·e, ou faire des opprimé·e·s des objets en les considérant comme la cible d'une propagande révolutionnaire et non d'une éducation qui les vise comme sujets, sont deux façons de ne pas être *réellement* radical ou révolutionnaire. C'est en ce sens qu'il tient à affirmer « le caractère essentiellement pédagogique de la révolution[1] ».

L'argument consiste donc à avancer que la révolution ne pourra se faire sans une pédagogie *critique*. Celle-ci est une condition nécessaire de la révolution ; toutefois rien ne dit qu'elle en est la condition suffisante. Et si l'idée de révolution implique une transformation profonde dans un temps relativement court, Paulo Freire ne cesse de revendiquer le caractère progressif du changement par l'éducation. Cette progressivité doit selon lui être mesurée à partir d'une réflexion sur les rapports entre « totalité et partialité ; tactique et stratégie ; pratique et théorie[2] ». Or, dans la *Pédagogie des opprimés*, la relation entre l'échelle interpersonnelle pédagogique et les rapports sociaux de domination n'est pas déterminée explicitement. Si d'autres leviers que l'éducation sont utilisés pour assoir l'oppression, on peut envisager que l'éducation ne puisse suffire à faire la révolution. Paulo Freire affiche cependant un certain optimisme : l'éducation n'est certes pas l'origine suffisante de l'action collective transformatrice, mais elle peut chercher à la représenter, à la projeter. Il défend ainsi l'idée que l'éducation accompagne, ou favorise, l'action.

[1] *Ibid.*, p. 47.
[2] FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *op. cit.*, p. 195.

Annexe 2 : Pédagogies puérocentristes et naturalisme

Cette annexe vise à ébaucher des liens entre les problématiques soulevées dans le chapitre 3 de la partie II (en particulier la première section, intitulée « Critique post-structuraliste de la pédagogie comme assujettissement ») et certains débats actuels au sujet de l'éducation scolaire en France.

L'adaptation à/de l'élève : du naturalisme en pédagogie

La décontextualisation est mère de l'essentialisation. Cette thèse est confirmée par la place prépondérante du naturalisme dans les pédagogies qui sont dites « centrées sur l'élève » ou « puérocentristes ». La naturalisation étant l'une des formes les plus courantes de l'essentialisation, il est intéressant de déterminer quelle est la « nature » mobilisée dans ces méthodes.

Les recherches de Dominique Ottavi sur les liens entre psychologie du développement et pédagogie indiquent qu'au début du XXe siècle s'élabore une vision techniciste de la pédagogie, qui nie toute dimension politique ou philosophique dans la définition des buts de l'éducation. La revendication d'une « science pédagogique basée sur la psychologie de l'enfant[1] » vient s'opposer, dans les discours, aux méthodes anciennes d'éducation, jugées inefficaces car ne s'appuyant pas sur une méthode expérimentale ou une organisation scientifique du travail[2]. Dominique Ottavi souligne que la notion d' « enfant actif », au cœur des pédagogies progressistes, qui renvoie à l'idée que l'enfant est/doit être acteur/rice dans son apprentissage, est liée à deux influences fondamentales : la philosophie sensualiste et la philosophie évolutionniste[3]. Pour le second paradigme, elle rappelle l'influence déterminante de Charles Darwin.

> Le sujet de l'apprentissage est désormais non l'enfant, mais la vie, dans la mesure où la vie elle-même change de sens : d'organisation, elle devient évolution. Parallèlement, la nature humaine avec sa destination spirituelle devient nature biologique qui s'adapte, dans le cadre d'une

[1] BLAIS M.-C., M. GAUCHET, et D. OTTAVI, *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*, Paris, France, Bayard, 2002, p. 98.
[2] Il s'agit du genre de pratique qui, derrière la légitimité des sciences expérimentales dont elle prétend être dans dans le prolongement, est en réalité intimement articulée à des intérêts politiques, d'après Michel Foucault. On peut reprendre, à son sujet, la formulation de Hubert Dreyfus et Paul Rabinow à propos des « sciences proches », « les discours qui, tout en prétendant s'abriter derrière les sciences légitimes, restent en fait étroitement liés aux micro-pratiques de pouvoir » (DREYFUS H.L., P. RABINOW, et M. FOUCAULT, *Michel Foucault*, *op. cit.*, p. 254.).
[3] OTTAVI D., « L'enfant au centre de l'école. Genèse d'une évidence, invention d'un mythe », *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, France, Bayard, 2002, p. 120.

nouvelle représentation du monde qui progresse, le monisme matérialiste[1].

Par un parallèle entre ontogenèse et phylogenèse[2] et une superposition de la théorie de l'éducation à la théorie du progrès biologique, la « psycho-pédagogie », soit l'éducation fondée sur le développement psychologique de l'enfant, devient un enjeu de développement de l'humanité toute entière. Ainsi, lorsque Valerie Walkerdine note que la « nature » des pédagogies nouvelles a d'abord pris la forme d'un apprentissage par l'interaction avec l'environnement – par exemple à travers les jeux, plutôt que par l'enseignement des faits – cela s'explique par la centralité de la notion d'*adaptation*. Cette notion fait le lien entre, d'une part, la question centrale de l'activité de l'enfant, synonyme de spontanéité et opposée à la directivité de l'enseignement traditionnel, et, d'autre part, l'intégration d'un ordre qui est celui de l'environnement de l'enfant :

> La théorie du développement qui sous-tend cette approche expérimentale se révèle tout d'abord dans l'importance que Claparède accorde au jeu et à l'apprentissage spontané, puis dans la hiérarchie des besoins et des intérêts qui règlent la pédagogie, et enfin dans l'idée d'éducation fonctionnelle. Une logique interne relie ces différents points : l'activité est le résultat de la réponse à des besoins de l'enfant. […] Claparède considère que l'enfance est un produit de l'évolution, qu'elle permet l'apprentissage et donc une adaptabilité plus grande[3].

L'éducation fonctionnelle peut être résumée par l'idée qu' « il faut développer les processus mentaux en tenant compte de leur utilité pour la vie[4] » ; le guidage est donc « naturel », « spontané », puisque la vie et ses intérêts agissent à travers l'enfant, et le ou la font agir. Dominique Ottavi avance que ce cadre, qui fonde le puérocentrisme – autrement dit le fait de mettre l'enfant au centre du processus éducatif – engendre deux exigences qui semblent difficilement compatibles. La première est le fait de s'adapter à l'enfant-individu dans l'éducation, et la seconde est la visée d'adaptation sociale du futur adulte. Ces deux impératifs sont censés se résoudre par un idéal d'harmonie entre individu et société[5], une aspiration « sous l'égide des sciences de la nature et apparemment parfaitement neutre sur le plan

[1] *Ibid.*, p. 136.
[2] Rappelons que les deux pôles du bio-pouvoir tel que le définit Michel Foucault sont le contrôle des corps et le contrôle de l'espèce (DREYFUS H.L., P. RABINOW, et M. FOUCAULT, *Michel Foucault*, *op. cit.*, p. 204.).
[3] OTTAVI D., « L'enfant au centre de l'école. Genèse d'une évidence, invention d'un mythe », *op. cit.*, p. 142.
[4] *Ibid.*, p. 144.
[5] Le rôle joué par les écrits de John Dewey dans cette construction est central. Le philosophe pragmatiste est en effet un « traducteur » important des idées de Charles Darwin en éducation, et donne au pluralisme qu'elles promeuvent une tonalité démocratique grâce à ce présupposé central d'harmonie entre individu et société : « Il appartient à l'éducation de découvrir les capacités de chaque individu et de les porter à un point extrême de perfection, parce que, se faisant, on satisfait en même temps les besoins de la société de la manière la plus harmonieuse » (DEWEY J., *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*, Paris, France, Armand Colin, 2011, p. 402.). Pour préciser quel « darwinisme » constitue un modèle pour John Dewey (il ne s'agit pas, en particulier, du « darwinisme social »), voir DEWEY J., *L'Influence de Darwin sur la philosophie : et autres essais de philosophie contemporaine*, Paris, France, Gallimard, 2016.

politique[1] ». Il s'avère que plus qu'une articulation, c'est une subsomption du premier impératif sous le second qui semble s'être produite : « respecter "la nature" de l'enfant revient […] à lui faire accepter l'ordre social établi[2] ». En effet, cette éducation fondée sur le développement de l'enfant a fonctionné sur fond de « relations sociales réduites à leur naturalité, sous l'égide de la science qui garantit le progrès[3] ».

Comment expliquer alors un tel engouement, parmi les militant·e·s de la justice sociale et de l'émancipation politique, pour ces théories et ces pratiques ? Pour expliquer cela, Dominique Ottavi prend l'exemple du psychologue René Zazzo, qui, malgré son engagement communiste, en venait à importer en Europe des théories psychologiques individualistes très éloignées de l'interprétation marxiste des rapports sociaux (nous soulignons) :

> Comment pouvait-il préconiser la méthode des tests, qui postule la naturalité de l'intelligence, la hiérarchisation des individus selon des performances, *hors d'un contexte précis* ? Le problème réside dans l'association d'un engagement politique au service de la justice sociale avec des théories scientifiques réputées apolitiques grâce à leur objectivité[4].

Si le recours aux « lois de la nature » pour contredire les lois injustes de la société capitaliste pouvait être séduisant dans une perspective marxiste[5], Dominique Ottavi ajoute que, plus anciennement, cette mobilisation de la loi naturelle pour contester un pouvoir arbitraire se retrouve dans la contestation jusnaturaliste de l'Ancien Régime. Nous retrouvons ici une critique construite sur une conception monarchique du pouvoir, voyant dans « la nature » de quoi s'opposer à une hiérarchie injuste et arbitraire – tout comme les tenant·e·s de l'hypothèse de la répression sexuelle pouvaient en appeler à des « pulsions naturelles » pour rejeter un ordre établi. Mais à l'échelle de l'éducation, le pouvoir prend d'autres formes. Ainsi, au nom d'une certaine *spontanéité naturelle* qu'il s'agirait de respecter, c'est en réalité *un ordre*, dont cette activité est le décalque en négatif du fait d'une harmonie présupposée, qui se voit *intériorisé*.

[1] OTTAVI D., « L'enfant au centre de l'école. Genèse d'une évidence, invention d'un mythe », *op. cit.*, p. 146.
[2] PRAZ A.-F. et C. SCHIESS, « Les origines du scoutisme et son implantation à Genève : entre "nature de l'enfant" et intérêts des élites », *op. cit.*, p. 178.
[3] OTTAVI D., « L'enfant au centre de l'école. Genèse d'une évidence, invention d'un mythe », *op. cit.*, p. 151.
[4] *Ibid.*, p. 148.
[5] Ce qui explique que le progressisme des éducations nouvelles ne soit pas incompatible avec un naturalisme, aussi essentialisant soit-il, comme le souligne Elsa Roland (ROLAND E., « Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation », *op. cit.*, p. 40.)

Essentialisation des différences et inégalités

Faire un détour par les critiques qui ont été formulées en France à l'égard des réformes du système éducatif inspirées par ces théories est éclairant. Elles révèlent la façon dont l'essentialisation dans l'éducation peut être le terreau d'un maintien, voire d'un renforcement, des inégalités. Chercher à partir des élèves « tel·les qu'ils/elles sont » peut ainsi s'avérer tout à fait problématique.

L'idée que l'éducation scolaire permettra de mettre « l'homme [*sic*] qu'il faut à la place qu'il faut[1] » dessine, d'après Dominique Ottavi, « un futur constitué indistinctement d'adaptation biologique et sociale[2] ». Car dans cette harmonie préétablie qui fait que la société n'est pas fondamentalement remise en question dans son ordre, c'est l'individu qui se voit « ajusté » pour correspondre à la distribution différenciée et inégalitaire des positions et y trouver une place. Un certain discours institutionnel du « respect des différences » semble ainsi – au nom de la conjuration de l'élitisme qui était le socle de la reproduction dénoncée en particulier par Pierre Bourdieu – essentialiser des inégalités en les traitant comme des « particularités » dignes d'être valorisées par l'École. C'est une rhétorique qui, d'après Marie-Claude Blais, apparaît en France dans les années 1980 face à la relative impuissance de l'École à permettre la mobilité sociale :

> Une nouvelle forme d'individualisme apparaît à point nommé pour répondre aux insuffisances constatées. Les années 1980 exaltent les différences, la pluralité des intelligences et la diversité des formes d'excellence. Les méthodes de sélection et d'orientation des enfants sont dénoncées pour leur incapacité à détecter d'autres aptitudes que celles qui sont transmises par les familles privilégiées […]. Si l'école ne peut donner à tous les mêmes chances de réussite scolaire, si elle ne joue qu'un rôle mineur dans la mobilité sociale, c'est sans doute qu'elle n'a pas les moyens de créer une société différente. Faute de pouvoir donner une égale dignité à toutes les perspectives professionnelles, elle doit renoncer à orienter les élèves en fonction de leurs goûts ou de leurs capacités. Elle peut toutefois permettre à chacun de développer toutes ses potentialités et d'accéder à l'estime de soi. L'essentiel devient que chaque individu puisse accéder au libre choix de ce qu'il estime être une « vie bonne », en acceptant toutefois les règles de la coopération sociale. […] L'égalité des chances prend un autre sens, elle consiste à donner à chacun toutes les possibilités de *vivre pleinement sa vie*, et d'être reconnu dans sa différence[3].

Une analyse des notions de « diversité » et d' « hétérogénéité » au sein des discours officiels de l'Éducation nationale conduit ainsi Magdalena Le Prévost à y voir un « cache-sexe » pour les inégalités. Cela est d'autant plus problématique que des vocables tels que

---

[1] « The right man at the right place », selon une formule employée par Édouard Claparède et indiquée par Dominique Ottavi dans OTTAVI D., « L'enfant au centre de l'école. Genèse d'une évidence, invention d'un mythe », *op. cit.*, p. 146.
[2] *Ibid.*, p. 154.
[3] BLAIS M.-C., « La question de l'égalité », *op. cit.*, p. 175-176.

« égalité dans la différence », omniprésents dans les textes institutionnels, semblent « aller de soi » et apparaissent même « neutres » alors qu'ils témoignent d'*une* orientation politique, d'*une* certaine conception du projet démocratique. Par exemple, au sujet de la « diversité » (notion qui est présente dans le champ scolaire, mais qui est plus souvent traduite par le terme « hétérogénéité »), elle retrace un glissement dans lequel la notion, d'abord couplée à un principe d'égalité et de lutte contre les discriminations, devient par la suite de plus en plus ambivalente, dans un projet qui pose la diversité comme une norme, une fin en soi, évaluée à l'aune de la maximisation de l'utilité collective. On passe du droit à l'égalité au droit à la différence, résume-t-elle.

> La notion de diversité conduit à une « démultiplication à l'infini des critères de la discrimination[1] » […], gommant ainsi le caractère asymétrique et antagonique des rapports sociaux à l'origine de ces discriminations pour n'en faire que des relations, toutes au même niveau, et qu'il resterait à pacifier et à harmoniser[2].

Cette « harmonisation » suppose un nivellement entre inégalités et différences, ayant pour effet (nous soulignons) « une forte euphémisation et *dépolitisation des rapports sociaux et de leur conflictualité*, [qui] ne permet que mieux de *masquer sous des considérations essentialisantes les lignes de partage entre minoritaire et majoritaire*, feignant une égalité déjà là[3] ».

Les liens entre cette essentialisation des différences et la naturalisation des rapports sociaux[4] précédemment évoquée dans l'analyse généalogique de la psychopédagogie, apparaissent clairement dans le fait que ces constructions se traduisent, dans la pratique, par des interdits et injonctions pédagogiques qui font la part belle au puérocentrisme. Ces discours deviennent des règles d'action pour la pratique enseignante, et une certaine conception de la « pédagogie différenciée » en porte fortement la marque en France. Les recherches de la « psychologie différentielle » conduisent à poser que les capacités des élèves sont diverses, plurielles, et qu'il faut d'abord poser l'égale dignité de ces différences, qui seraient en réalité une richesse. La valorisation *a priori* de la diversité et de la multiplicité ainsi que l'injonction à les « respecter » (c'est-à-dire, pédagogiquement, à « faire avec ») conduit à détourner le regard critique du processus social de hiérarchisation, avec l'idée que, pour l'enseignant·e, évaluer, juger en termes de « mieux » ou de « moins bien » serait

[1] Magdalena Le Prévost renvoie à BERENI L. et A. JAUNAIT, « Usages de la diversité », *Raisons politiques*, 2009, nº 35, p. 5-9.
[2] LE PREVOST M., « Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010, nº 9, p. 62.
[3] *Ibid.*
[4] La notion de diversité se construisant aussi à travers celle de « biodiversité », d'après Magdalena Le Prévost.

précisément faire le jeu de la hiérarchisation. Autrement dit (nous soulignons), « les différences sont perçues comme des états de fait *antérieurs* à la dynamique des rapports sociaux, "censées" ne pas entraîner jugements de valeur et privilèges[1] ». Sous des atours généreux – il faut épouser l'individualité de l'élève plutôt que de le/la soumettre à une norme rigide, il faut respecter ses particularités plutôt que de voir chez lui/elle des excès et des défauts – une telle perspective conduit en réalité à une pédagogie conservatrice[2]. Comme si, par une ruse de la « raison naturalisante », la critique de l'idéologie du don formulée par Pierre Bourdieu, évacuée par la porte, revenait par la fenêtre à travers une « vision du monde selon laquelle les positions et aptitudes des élèves dépendraient de spécificités individuelles, qui relèveraient de dynamiques internes, psychologiques, mais aussi de choix, de goûts, de préférences, etc[3]. », ce que Marie Duru-Bellat qualifie de « modèle de l'enfant naturel[4] ». D'une « indifférence aux différences », l'École serait passée à une « reconnaissance » des différences – non seulement une reconnaissance au strict sens d'une identification, d'une lucidité à leur encontre, mais un cautionnement, voire une valorisation. De la considération comme « prise en compte », un glissement se serait opéré vers la considération comme « estime ». Le fait de « respecter » ces différences, avec la notion de distance impliquée par le terme, revient, *in fine,* à les laisser intactes. Une certaine lecture[5] de la psychologie du développement et des théories de l'Éducation nouvelle aboutit ainsi à une « psychologisation-décollectivisation » des processus d'apprentissage[6].

[1] LE PREVOST M., « Hétérogénéité, diversité, différences », *op. cit.*, p. 63.
[2] On peut lire la « générosité » et le refus d'une position évaluante de surplomb de la sociologie de la critique de la même façon ; la perspective acritique venant finalement légitimer l'ordre établi, aussi injuste soit-il. Pour une analyse de ce phénomène, voir GAUTIER C., « La domination en sociologie n'est-elle qu'une fiction ? », *op. cit.*
[3] LE PREVOST M., « Hétérogénéité, diversité, différences », *op. cit.*, p. 63.
[4] DURU-BELLAT M., « Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales] 2 », *op. cit.*
[5] Magdalena Le Prévost souligne le fait que certain·e·s auteur·e·s de référence, tel·le·s que Maria Montessori et John Dewey, échappent à l'enracinement naturaliste qui semble forger ces orientations contemporaines, en ne perdant jamais de vue que l'enfant est aussi un individu social.
[6] BONNERY S., « Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? », *Sociologies pratiques*, 2008, nº 17, p. 107-120.

Références bibliographiques

Les textes de cette bibliographie sont classés par statut, ce qui facilite l'accès aux références mobilisées dans ce travail. Compte tenu de nos partis pris épistémologiques et de la nature même d'un grand nombre de textes féministes, il semblait en effet peu pertinent et difficile de les classer par discipline. Par ailleurs, les théorisations féministes étant dans ce travail non seulement un objet mais également un contexte réflexif et critique, la distinction entre « sources primaires » et « littérature secondaire » semblait également peu opératoire.

1. Monographies

ABENSOUR M., *L'Histoire de l'utopie et le destin de sa critique*, Paris, France, Sens&Tonka, 2016.

ALBERTINI P., *L'École en France du XIXe siècle à nos jours : de la maternelle à l'université*, Paris, France, Hachette supérieur, 2014.

ALBISTUR M. et D. ARMOGATHE, *Histoire du féminisme français : du Moyen Âge à nos jours*, Paris, France, Des Femmes, 1977.

ANCELET-HUSTACHE J., *Lycéenne en 1905*, Paris, France, Aubier Montaigne, 1981.

ARENDT H., *La Crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, Paris, France, Gallimard, 1989.

ARENDT H., *Condition de l'homme moderne*, Paris, France, Pocket, 1961.

ARONOWITZ S. et H.A. GIROUX, *Education under Siege: the Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*, South Hadley, États-Unis, Bergin & Garvey Publishers, 1985.

ASSOCIATION DU MOUVEMENT POUR LES LUTTES FEMINISTES, *Chroniques d'une imposture : du Mouvement de libération des femmes à une arnaque commerciale*, Paris, France, Tierce, 1981.

ASSOCIATION NATIONALE DES ETUDES FEMINISTES, *Le Genre dans l'enseignement supérieur et la recherche : livre blanc*, Paris, France, La Dispute, 2014.

AVRIL DE SAINTE-CROIX E., *L'Éducation sexuelle*, Paris, France, F. Alcan, 1918.

BACHELARD G., *La Formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, France, Vrin, 1938.

BACQUE M.-H. et C. BIEWENER, *L'Empowerment, une pratique émancipatrice ?*, Paris, France, La Découverte, 2015.

BARD C., *Les Féministes de la première vague*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2015.

BARD C., *Le Féminisme au-delà des idées reçues*, Paris, France, Le Cavalier bleu, 2012.

BARD C., *Les Femmes dans la société française au 20e siècle*, Paris, France, Armand Colin, 2003.

BARD C., *Les Filles de Marianne : histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris, France, Fayard, 1995.

BAUDELOT C. et R. ESTABLET, *Quoi de neuf chez les filles ?*, Paris, France, Nathan, 2011.

BAUDELOT C. et R. ESTABLET, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, France, Seuil, 2006.

BAUMANN A., *Les Inégalités hommes-femmes en question. Entre choix, éducation et rationalité*, Paris, France, L'Harmattan, 2017.

BEAUVALET-BOUTOUYRIE S. et E. BERTHIAUD, *Le Rose et le bleu : la fabrique du féminin et du masculin*, Paris, France, Belin, 2016.

BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. I.*, Paris, France, Gallimard, 1949.

BEAUVOIR S. de, *Le Deuxième sexe. II.*, Paris, France, Gallimard, 1949.

BELENKY M.F., B.M. CLINCHY, N.R. GOLDBERGER, et J.M. TARULE, *Women's Ways of Knowing: the Development of Self, Voice, and Mind*, New York, États-Unis, Basic Books, 1997.

BELOTTI E.G., *Du côté des petites filles*, Paris, France, Des femmes, 1981.

BELOTTI E.G., *Courrier au cœur*, Paris, France, Des femmes, 1981.

BENGLIA J.P., *La Théorie du genre : un délire philosophique imposé aux enfants et adolescents !*, Blois, France, Tatamis, 2015.

BENHABIB S., *Critique, Norm, and Utopia: a Study of the Foundations of Critical Theory*, New York, États-Unis, Columbia University Press, 1986.

BERAUD C. et P. PORTIER, *Métamorphoses catholiques. Acteurs, enjeux et mobilisations depuis le mariage pour tous*, Paris, France, Éditions de la Maison des sciences de l'Homme, 2015.

BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, *Introduction aux études sur le genre*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck, 2012.

BERGER P.L. et T. LUCKMANN, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, France, Armand Colin, 2012.

BESSONE M., *Sans distinction de race ? Une analyse critique du concept de race et de ses effets pratiques*, Paris, France, Vrin, 2013.

BLAIS M.-C., M. GAUCHET, et D. OTTAVI, *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*, Paris, France, Bayard, 2002.

BLANC A., *Les aidants familiaux*, Grenoble, France, Presses Universitaires de Grenoble, 2010.

BLANCHARD M., S. ORANGE, et A. PIERREL, *Filles + sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*, Paris, France, Éditions Rue d'Ulm, 2016.

BODIN M., *Les Surprises de l'école mixte*, Paris, France, Librairie Universelle, 1905.

BODIN M. et D. KARNAOUCH, *L'Institutrice : une féministe militante de la Belle Époque*, Paris, France, L'Harmattan, 2012.

BOLTANSKI L., *Prime éducation et morale de classe*, Paris, France, École des hautes études en sciences sociales, 1969.

BOUGLE-MOALIC A.-S., *Le vote des Françaises : cent ans de débats, 1848-1944*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2012.

BOURCIER M.-H. et A. MOLINER, *Le féminisme*, Paris, France, M. Milo, 2012.

BOURDIEU P., *Méditations pascaliennes*, Paris, France, Points, 2003.

BOURDIEU P., *La Domination masculine*, Paris, France, Seuil, 1998.

BOURDIEU P., *Choses dites*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1987.

BOURDIEU P., *Le Sens pratique*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU P. et J.-C. PASSERON, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU P. et J.-C. PASSERON, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1964.

BOYER R., *Une Théorie du capitalisme est-elle possible ?*, Paris, France, Odile Jacob, 2004.

BOZON M., *Sociologie de la sexualité*, Paris, France, Armand Colin, 2013.

BRAZ A., *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2011.

BRUGERE F., *Le Sexe de la sollicitude*, Lormont, France, Éditions Le Bord de l'eau, 2014.

BUTLER J., *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris, France, La Découverte, 2006.

CACOUAULT M. et F. OEUVRARD, *Sociologie de l'éducation*, Paris, France, La Découverte, 2009.

CADART M.-L., *Des Parents dans les crèches, utopie ou réalité ?*, Toulouse, France, Érès, 2006.

CANGUILHEM G., *Le Normal et le pathologique*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2005.

CAPITAN C., *La Nature à l'ordre du jour 1789-1793*, Paris, France, Éditions Kimé, 1993.

CASTRO G., *Radioscopie du féminisme américain*, Paris, France, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1984.

CHAPERON S., *Les Origines de la sexologie, 1850-1900*, Paris, France, Payot & Rivages, 2012.

CHAPERON S., *Les Années Beauvoir : 1945-1970*, Paris, France, Fayard, 2000.

CHAPONNIERE M., *Devenir ou redevenir femme : l'éducation des femmes et le mouvement féministe en Suisse du début du siècle à nos jours*, Genève, Suisse, Société d'histoire et d'archéologie, 1992.

CHARLOT B., *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, France, Anthropos, 1997.

CHERRYHOLMES C., *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*, New York, États-Unis, Teachers College Press, 1988.

CHODOROW N., *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, Berkeley, États-Unis, University of California Press, 1978.

CLAIR I., *Sociologie du genre*, Paris, France, Armand Colin, 2015.

COLLET I., *L'École apprend-elle l'égalité des sexes ?*, Paris, France, Belin, 2017.

COLLIN F., *Je partirais d'un mot : le champ symbolique*, Villenave-d'Ornon, France, Fus-Art, 1999.

COLLINS P.H., *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, New York, États-Unis, Routledge, 2000.

CONDORCET J.-A.-N. de C., *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, France, Flammarion, 1994.

CORBIN A., *L'Harmonie des plaisirs : les manières de jouir du siècle des Lumières à l'avènement de la sexologie*, Paris, France, Éditions Perrin, 2010.

COVA A., *Féminismes et néo-malthusianismes sous la IIIe République : « la liberté de la maternité »*, Paris, France, L'Harmattan, 2011.

DALE J.A. et E. HYSLOP-MARGISON, *Paulo Freire Teaching for Freedom and Transformation: the Philosophical Influences on the Work of Paulo Freire*, New York, États-Unis et Dordrecht, Pays-Bas, Springer, 2010.

DARDEL J. de, *Révolution sexuelle et mouvement de libération des femmes à Genève, 1970-1977*, Lausanne, Suisse, Éditions Antipodes, 2007.

DARMON M., *La Socialisation*, Paris, France, Armand Colin, 2010.

DAVIS A., *Femmes, race et classe*, Paris, France, Des Femmes, 1983.

DEFLOU J., *Le Sexualisme, critique de la prépondérance et de la mentalité du sexe fort*, Paris, France, J. Tallandier, 1906.

DEL REY A., *À l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, France, La Découverte, 2013.

DELPHY C., *L'Ennemi principal 1. Économie politique du patriarcat*, Paris, France, Syllepse, 2009.

DELPHY C., *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, Paris, France, Syllepse, 2009.

DEPOILLY S., *Filles et garçons au lycée pro : rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, France, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

DESCARRIES-BELANGER F. et S. ROY, *Le Mouvement des femmes et ses courants de pensée : essai de typologie*, Ottawa, Canada, ICREF : CRIAW, 1988.

DETREZ C., *La Construction sociale du corps*, Paris, France, Seuil, 2002.

DETREZ C. et A. SIMON, *À leur corps défendant. Les femmes à l'épreuve du nouvel ordre moral*, Paris, France, Seuil, 2006.

DEVINEAU S., *Le Genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité et leviers de la parité*, Paris, France, L'Harmattan, 2012.

DEWEY J., *L'Influence de Darwin sur la philosophie : et autres essais de philosophie contemporaine*, Paris, France, Gallimard, 2016.

DEWEY J., *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*, Paris, France, Armand Colin, 2011.

DEWEY J., *Human Nature and Conduct: an Introduction to Social Psychology*, New York, États-Unis, Cosimo, 2007.

DIDEROT D., M.-A. de VANDEUL, et J.H. MEISTER, *Œuvres complètes de Diderot : revues sur les éditions originales comprenant tout ce qui a été publié à diverses époques et tous les manuscrits inédits conservés à la bibliothèque de l'Ermitage*, Paris, France, Garnier frères, 1875.

DONZELOT J., *L'invention du social : essai sur le déclin des passions politiques*, Paris, France, Seuil, 1994.

DORLIN E., *Sexe, genre et sexualités : introduction à la théorie féministe*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2008.

DREYFUS H.L., P. RABINOW, et M. FOUCAULT, *Michel Foucault : un parcours philosophique*, Paris, France, Gallimard, 1984.

DROUARD C., *Les Écoles de filles : féminisme et éducation*, Paris, France, Belin, 1904.

DROUIN-HANS A.-M., *Éducation et utopie*, Paris, France, Vrin, 2004.

DROUIN-HANS A.-M., *L'Éducation, une question philosophique*, Paris, France, Anthropos/Economica, 1998.

DUBOIS E.C., *Feminist Scholarship: Kindling in the Groves of Academe*, Champaign, États-Unis, University of Illinois Press, 1987.

DURIF-VAREMBONT J.-P., M.-C. GARCIA, P. MERCADER, et A. LECHENET, *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*, Toulouse, France, Érès, 2016.

DURKHEIM É., *Sur l'éducation sexuelle*, Paris, France, Payot & Rivages, 2011.

DURNING P., *Éducation familiale : acteurs, processus et enjeux*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1995.

DURU-BELLAT M., *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, France, L'Harmattan, 1990.

EAUBONNE F. d', *Le Complexe de Diane : érotisme ou féminisme*, Paris, France, R. Julliard, 1951.

EHRENREICH B. et A.R. HOCHSCHILD (dir.), *Global Woman: Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy*, New York, États-Unis, Metropolitan Books, 2003.

ELSHTAIN J.B., *Women and War*, New York, États-Unis, Basic Books, 1987.

EVANS R.J., *The Feminists: Women's Emancipation Movements in Europe, America, and Australasia, 1840-1920*, Londres, Royaume-Uni, Croom Helm, 1977.

FASSA F., *Filles et garçons face à la formation : les défis de l'égalité*, Lausanne, Suisse, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2016.

FAURE C., *La Démocratie sans les femmes : essai sur le libéralisme en France*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1985.

FAYET-SCRIBE S. et É. POULAT, *Associations féminines et catholicisme : XIXe-XXe siècle*, Paris, France, les Éditions ouvrières, 1990.

FERRY J., *De l'égalité d'éducation : conférence populaire faite à la Salle Molière le 10 avril 1870*, Paris, France, Société pour l'instruction élémentaire, 1870.

FINE M., *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School*, Albany, États-Unis, State University of New York Press, 1991.

FIRESTONE S., *The Dialectic of Sex : The Case for Feminist Revolution*, New York, États-Unis, Bantam Books, 1971.

FISCHBACH F., *Manifeste pour une philosophie sociale*, Paris, France, La Découverte, 2009.

FLAMANT-PAPARATTI D. et E. FLAMANT-PAPARATTI, *Emmanuelle ou l'Enfance au féminin*, Paris, France, Denoël : Gonthier, 1979.

FORDE C., *Feminist Utopianism & Education: Educating for the Good Society*, Rotterdam, Pays-Bas, Sense Publishers, 2007.

FOUCAULT M., *Naissance de la clinique*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2005.

FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité 1. La Volonté de savoir*, Paris, France, Gallimard, 1976.

FRAISSE G., *Les Femmes et leur histoire*, Paris, France, Gallimard, 2010.

FRASER N., *Le Féminisme en mouvements : des années 1960 à l'ère néolibérale*, Paris, France, La Découverte, 2012.

FREIRE P., *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, France, Érès, 2013.

FREIRE P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, France, La Découverte, 2001.

FREIRE P., *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, Houndsmills, Royaume-Uni, Macmillan, 1985.

FREIRE P., *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Brésil, Paz e Terra, 1967.

FRYE M., *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*, New York, États-Unis, Crossing Press, 1983.

GADOTTI M., *Reading Paulo Freire: his Life and Work*, Albany, États-Unis, State University of New York Press, 1994.

GARRAU M., *Care et attention*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2014.

GAUSSOT L., *Pensée sociologique et position sociale : l'effet du genre et des rapports sociaux de sexe*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2014.

GAUTIER C., *La Force du social : enquête philosophique sur la sociologie des pratiques de Pierre Bourdieu*, Paris, France, Éditions du Cerf, 2012.

GILL N., *Educational Philosophy in the French Enlightenment: from Nature to Second Nature*, Farnham, Royaume-Uni, Routledge, 2010.

GILLIGAN C., *Une voix différente. Pour une éthique du care*, Paris, France, Flammarion, 2008.

GIROUX H.A., *Theory and Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, États-Unis, Bergin & Garvey Publishers, 1983.

GOFFMAN E., *Stigmate*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1975.

GOLDSTEIN P., *Vulnérabilité et autonomie dans la pensée de Martha C. Nussbaum*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2011.

GRAMSCI A., *Textes (1917-1934)*, Paris, France, Éditions sociales, 1983.

GREEN F.J., *Feminist Mothering in Theory and Practice, 1985-1995. A Study in Transformative Politics*, Lewiston, États-Unis, The Edwin Mellen Press, 2009.

GRUMET M., *Bitter Milk. Women and Teaching*, Amherst, États-Unis, University of Massachusetts Press, 1988.

GUILLAUMIN C., *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature*, Paris, France, Côté-femmes, 1992.

HAYDEN D., *The Grand Domestic Revolution*, Cambridge, États-Unis, The MIT Press, 1982.

HERNÁNDEZ A., *Pedagogy, Democracy and Feminism: Rethinking the Public Sphere*, Albany, États-Unis, State University of New York press, 1997.

HITE S., *Le Nouveau rapport Hite*, Paris, France, Robert Laffont, 2002.

HOCHSCHILD A.R., *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*, Paris, France, La Découverte, 2017.

HOLLAND J., C. RAMAZANOGLU, S. SHARPE, R. THOMSON, R. MEN and AIDS Project, et R. WOMEN and AIDS Project, *The Male in the Head: Young People, Heterosexuality and Power*, Londres, Royaume-Uni, Tufnell, 2004.

HOOKS bell, *Ne suis-je pas une femme ? Femmes noires et féminisme*, Paris, France, Éditions Cambourakis, 2015.

HOOKS bell, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, États-Unis, Routledge, 1994.

HOOKS bell, *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*, Boston, États-Unis, South End Press, 1990.

HOOKS bell, *Talking back: Thinking Feminist, Thinking Black*, Boston, États-Unis, South End Press, 1989.

HOQUET T., *Sexus nullus ou l'égalité*, Donnemarie-Dontilly, France, Éditions iXe, 2015.

HOQUET T., *Cyborg Philosophie. Penser contre les dualismes*, Paris, France, Seuil, 2011.

IBOS C., *Qui gardera nos enfants ? Les nounous et les mères*, Paris, France, Flammarion, 2012.

IFF S., *Demain, la société sexualisée : le combat du Mouvement français pour le Planning familial*, Paris, France, Calmann-Lévy, 1975.

JACKSON S., *Childhood and Sexuality*, Oxford, Royaume-Uni, Blackwell, 1982.

JACQUEMART A., *Les Hommes dans les mouvements féministes : socio-histoire d'un engagement improbable*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2015.

JAGGAR A.M., *Feminist Politics and Human Nature*, Totowa, États-Unis, Rowman & Allanheld, 1983.

JAQUET C., *Les Transclasses ou la non-reproduction*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2014.

KERGOAT D., *Se battre, disent-elles...*, Paris, France, La Dispute, 2012.

KERGOMARD P., *L'Éducation maternelle dans l'école. Deuxième série*, Paris, France, Hachette, 1895.

KERGOMARD P., *L'Éducation maternelle dans l'école*, Paris, France, Hachette, 1889.

KERLAN A., *Philosophie pour l'éducation*, Issy-les-Moulineaux, France, ESF éditeur, 2003.

KEUCHEYAN R., *Le Constructivisme : des origines à nos jours*, Paris, France, Hermann, 2007.

KLEJMAN L. et F. ROCHEFORT, *L'Égalité en marche : le féminisme sous la Troisième République*, Paris, France, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques : Des Femmes, 1989.

KOJEVE A., *Introduction à la lecture de Hegel*, Paris, France, Gallimard, 1980.

KOLLY B., *« Et de nos soeurs séparées... » Lectures de la sororité*, Fontenay-le-Comte, France, Éditions Lussaud, 2012.

LACOUR L., *Humanisme intégral : le duel des sexes, la cité future*, Paris, France, P.-V. Stock, 1897.

LAGUERRE O., *Qu'est-ce que le féminisme ?*, Lyon, France, Société d'éducation et d'action féministes, 1905.

LAKOFF R., *Language and Woman's Place*, Chicago, États-Unis, University of Chicago Press, 1975.

LAMOUREUX D., *Les Possibles du féminisme. Agir sans « nous »*, Montréal, Canada, les Éditions ouvrières, 2016.

LAQUEUR T.W., *La Fabrique du sexe : essai sur le corps et le genre en Occident*, Paris, France, Gallimard, 1992.

LATHER P., *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within/in the Postmodern*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1991.

LE DŒUFF M., *L'Étude et le rouet : des femmes, de la philosophie, etc.*, Paris, France, Seuil, 2008.

LE DŒUFF M., *Le Sexe du savoir*, Paris, France, Flammarion, 1998.

LE DŒUFF M., *L'Imaginaire philosophique*, Paris, France, Payot, 1980.

LE GOFF A., *Care et démocratie radicale*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2013.

LEJEUNE C., *L'Éducation sexuelle en milieu scolaire : 1968-1978, un échec ?*, Tournai, Belgique, Casterman, 1980.

LELIEVRE C. et F. LEC, *Les Profs, l'école et la sexualité*, Paris, France, Odile Jacob, 2005.

LEPINARD É., *L'Égalité introuvable. La parité, les féministes et la République*, Paris, France, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2007.

LONGINO H., *Studying Human Behavior. How Scientists Investigate Aggression & Sexuality*, Chicago, États-Unis, University of Chicago Press, 2013.

LONGINO H., *Science as Social Knowledge. Values and Objectivity in Scientific Inquiry*, Princeton, États-Unis, Princeton University Press, 1990.

LORDE A., *Sister outsider: Essais et propos d'Audre Lorde*, Genève, Suisse et Laval, Canada, Éditions Mamamélis et Éditions TROIS, 2003.

LORENZI-CIOLDI F., *Dominants et dominés : les identités des collections et des agrégats*, Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, 2009.

LOURAU R., *L'Illusion pédagogique*, Paris, France, Éditions de l'Épi, 1969.

LYOTARD J.-F., *La Condition postmoderne*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1979.

MACCIOCCHI M.A., *Pour Gramsci*, Paris, France, Seuil, 1974.

MACKINNON C.A., *Toward a Feminist Theory of the State*, Cambridge, États-Unis, Harvard University Press, 1989.

MACPHERSON C.B., *La Théorie politique de l'individualisme possessif : de Hobbes à Locke*, Paris, France, Gallimard, 2004.

MAILLARD N., *La Vulnérabilité : une nouvelle catégorie morale ?*, Genève, Suisse, Labor et fides, 2011.

MANFREDONIA G., *Anarchisme et changement social : insurrectionnalisme, syndicalisme, éducationnisme-réalisateur*, Lyon, France, Atelier de création libertaire, 2007.

MARCUSE H., *Eros et civilisation : contribution à Freud*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1963.

MARTIAL L., *Vers la vie ! Éducation humaine, école de la pensée*, Paris, France, Union de pensée féminine, 1903.

MARTIN J.R., *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families*, Cambridge, États-Unis, Harvard University Press, 1992.

MARTIN J.R., *Reclaiming a Conversation: the Ideal of the Educated Woman*, New Haven, États-Unis et Dordrecht, Pays-Bas, Yale University Press, 1985.

MARX K., *Misère de la philosophie*, Paris, France, Payot, 2002.

MARX K. et B. BAUER, *La Question juive*, Paris, France, Union générale d'éditions, 1970.

MATHE L., *L'Enseignement de l'hygiène sexuelle à l'école*, Paris, France, Vigot Frères, 1912.

MATHIEU N.-C., *L'Anatomie politique*, Donnemarie-Dontilly, France, Éditions iXe, 2013.

MATTELART A. et É. NEVEU, *Introduction aux Cultural Studies*, Paris, France, La Découverte, 2008.

MAYEUR F., *L'Éducation des filles en France au XIXe siècle*, Paris, France, Perrin, 2008.

MCKENNA E., *The Task of Utopia: A Pragmatist and Feminist Perspective [format EPUB]*, [E-Book Amazon Digital Services LLC]., Maryland, États-Unis, Rowman & Littlefield Publishers, 2001.

MERLEAU-PONTY M., *L'Institution. La Passivité. Notes de cours au Collège de France (1954-1955)*, Paris, France, Belin, 2003.

MICHEL A., *Le Féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2007.

MIDDLETON S., *Educating Feminists: Life Histories and Pedagogy*, New York, États-Unis, Teachers College Press, 1993.

MILL J.S. et H.T. MILL, *John Stuart Mill et Harriet Taylor : écrits sur l'égalité des sexes*, Lyon, France, ENS Éditions, 2014.

MLF, *Le Livre de l'oppression des femmes*, Paris, France, Éditions Pierre Belfond, 1972.

MOLE F., *L'École laïque pour une République sociale : controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2010.

MONACELLI M. et M. PRUM, *Ces hommes qui épousèrent la cause des femmes. Dix pionniers britanniques*, Ivry-sur-Seine, France, Les Éditions de l'Atelier, 2010.

MONCHINSKI T., *Education in Hope. Critical Pedagogies and the Ethic of Care*, New York, États-Unis, Peter Lang Publishing, 2010.

MONNOT C., *De la harpe au trombone : apprentissage instrumental et construction du genre*, Rennes, France, Presses Universitaires de Rennes, 2012.

MORAN J., *Teaching Sex: the Shaping of Adolescence in the 20th Century*, Cambridge, États-Unis, Harvard University Press, 2000.

MORIN-MESSABEL C., *Filles / garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, France, Presses universitaires de Lyon, 2013.

MOSCONI N., *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*, Paris, France, L'Harmattan, 2017.

MOSCONI N., *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, France, L'Harmattan, 1994.

MOSCONI N., *La Mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1989.

MOSSUZ-LAVAU J., *Les Lois de l'amour : les politiques de la sexualité en France*, Paris, France, Payot, 2002.

MULCAHY D.G., *Knowledge, Gender and Schooling: the Feminist Educational Thought of Jane Roland Martin*, Westport, États-Unis, Praeger, 2002.

NAGEL T., *The View from Nowhere*, New York, Etats-Unis, Oxford University Press, 1986.

NEILL A.S., *Libres enfants de Summerhill*, Paris, France, La Découverte, 2004.

NODDINGS N., *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley & Los Angeles, États-Unis, University of California Press, 2013.

NODDINGS N., *Philosophy of Education*, Boulder, États-Unis, Westview press, 2012.

NODDINGS N., *Happiness and Education*, Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press, 2003.

NORDMANN C., *Bourdieu, Rancière : la politique entre sociologie et philosophie*, Paris, France, Éditions Amsterdam, 2006.

NUSSBAUM M.C., *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press, 2000.

OFFEN K., *Les Féminismes en Europe, 1700-1950 : une histoire politique*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2012.

OKIN S.M., *Justice, genre et famille*, Paris, France, Flammarion, 2008.

OTTAVI D., *De Darwin à Piaget : pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris, France, CNRS Éditions, 2009.

PARINI L., *Le Système de genre : introduction aux concepts et théories*, Zürich, Suisse, Seismo, 2006.

PATEMAN C., *Le Contrat sexuel*, Paris, France, La Découverte, 2010.

PATEMAN C., *The Disorder of Women: Democracy, Feminism, and Political Theory*, Palo Alto, États-Unis, Stanford University Press, 1989.

PELEGE P. et C. PICOD, *Éduquer à la sexualité : un enjeu de société*, Paris, France, Dunod, 2006.

PELLETIER M., *L'Éducation féministe des filles*, Paris, France, Syros, 1978.

PELLETIER M., *Une Vie nouvelle*, Paris, France, Eugène Figuière, 1932.

PELLETIER M., *L'État éducateur*, Paris, France, Extrait de « La voix des femmes », 1931.

PELLETIER M., *Le Célibat, état supérieur*, Caen, France, Imprimerie Caennaise, 1923.

PELLETIER M., *L'Émancipation sexuelle de la femme*, Paris, France, M. Giard et E. Brière, 1911.

PELLETIER M., *La Femme en lutte pour ses droits*, Paris, France, V. Giard et E. Brière, 1908.

PERCHERON A., *La Socialisation politique*, Paris, France, Armand Colin, 1993.

PERREAU B., *Queer Theory. The French Response*, Palo Alto, États-Unis, Stanford University Press, 2016.

PERROT M., *Les Femmes ou les silences de l'Histoire*, Paris, France, Flammarion, 1998.

PETIT G., *Les Conseils d'une mère*, Paris, France, La Femme affranchie, 1904.

PICQ F., *Libération des femmes, quarante ans de mouvement*, Brest, France, Éditions-dialogues.fr, 2011.

PINEAU G. et J.-L. LE GRAND, *Les Histoires de vie*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2013.

PLAISANCE É. et G. VERGNAUD, *Les Sciences de l'éducation*, Paris, France, La Découverte, 2012.

PLANTE C.A., *La Petite sœur de Balzac : essai sur la femme auteur*, Lyon, France, Presses universitaires de Lyon, 2015.

POWER N., *La Femme unidimensionnelle*, Paris, France, Les Prairies ordinaires, 2010.

PROST A., G. CAPLAT, et P. CASPARD, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, France, Perrin, 2004.

PUIG DE LA BELLACASA M., *Politiques féministes et construction des savoirs : « penser nous devons » !*, Paris, France, L'Harmattan, 2012.

PUTNAM H.W., *Mathematics, Matter and Method*, Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University press, 1975.

RAWLS J., *Théorie de la justice*, Paris, France, Seuil, 1991.

REBOUL O., *La Philosophie de l'éducation*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2014.

REICH W., *La Lutte sexuelle des Jeunes*, Paris, France, Éditions Maspero, 1972.

REMY M., *De l'utopie à l'intégration. Histoire des mouvements de femmes*, Paris, France, L'Harmattan, 1990.

RENAULT E., *Souffrances sociales. Philosophie, psychologie et politique*, Paris, France, La Découverte, 2008.

REVENIN R., *Une histoire des garçons et des filles : amour, genre, sexualité dans la France d'après-guerre*, Paris, France, Vendémiaire, 2015.

RICH A., *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*, New York, États-Unis, Norton, 1995.

RICH A., *On Lies, Secrets, and Silence: Selected Prose 1966-1978*, New York, États-Unis, W. W. Norton & Company, 1979.

RILEY D., *Am I that Name? Feminism and the Category of « Women » in History*, Minneapolis, États-Unis, University of Minnesota, 1988.

RIOT-SARCEY M., *Histoire du féminisme*, Paris, France, La Découverte, 2002.

RODGERS C., *Le « Deuxième sexe » de Simone de Beauvoir : un héritage admiré et contesté*, Paris, France, L'Harmattan, 1998.

ROSANVALLON P., *Le Sacre du citoyen*, Paris, France, Gallimard, 1992.

ROUSSEAU J.-J., *Du Contrat social*, Paris, France, Flammarion, 2011.

ROUSSEAU J.-J., *Émile ou De l'éducation*, Paris, France, Flammarion, 2009.

ROUSSEAU J.-J., *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, France, Flammarion, 2008.

ROUSSEL P., *Système physique et moral de la femme, ou tableau philosophique de la constitution, de l'état organique, du tempérament, des moeurs, et des fonctions propres au sexe*, Paris, France, Vincent, imprimeur-libraire, 1775.

ROY M., *Comment élever nos filles*, Lyon, France, Société d'éducation et d'action féministes, 1909.

RUDDICK S., *Maternal Thinking: toward a Politics of Peace*, Boston, États-Unis, Beacon Press, 1995.

SANDEL M., *Le Libéralisme et les limites de la justice*, Paris, France, Seuil, 1999.

SARTRE J.-P., *L'Imagination*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2003.

SARTRE J.-P., *L'Imaginaire : psychologie phénoménologique de l'imagination*, Paris, France, Gallimard, 1986.

SARTRE J.-P., *Critique de la raison dialectique*, Paris, France, Gallimard, 1960.

SAWICKI J., *Disciplining Foucault. Feminism, Power and the Body*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1991.

SCOTT J.W., *Parité ! L'universel et la différence des sexes*, Paris, France, Albin Michel, 2005.

SCOTT J.W., *La Citoyenne paradoxale : les féministes françaises et les droits de l'homme*, Paris, France, Albin Michel, 1998.

SEIGFRIED C.H., *Pragmatism and Feminism: Reweaving the Social Fabric*, Chicago, États-Unis, University of Chicago Press, 1996.

SENAC R., *L'Égalité sous conditions. Genre, parité, diversité*, Paris, France, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2015.

SOHN A.-M., *La Fabrique des garçons. L'éducation des garçons de 1820 à aujourd'hui*, Paris, France, Textuel, 2015.

SOLANAS V., *SCUM MANIFESTO*, Inconnu, Zanzara Athée, 2005.

SOLAR C. (dir.), *Pédagogie et équité*, Montréal, Canada, Éditions logiques, 1998.

SONNET M., *L'Éducation des filles au temps des Lumières*, Paris, France, Éditions du Cerf, 1987.

SPIVAK G.C., *Les Subalternes peuvent-elles parler ?*, Paris, France, Éditions Amsterdam, 2009.

SPIVAK G.C., *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, New York, États-Unis, Routledge, 1988.

SUISSA J., *Anarchism and Education a Philosophical Perspective*, Oakland, États-Unis, PM, 2010.

SULLEROT É., *La Presse féminine*, Paris, France, Armand Colin, 1963.

THIERS-VIDAL L., *Rupture anarchiste et trahison pro-féministe*, Lyon, France, Éditions Bambule, 2013.

TICKTIN M.I., *Casualties of Care: Immigration and the Politics of Humanitarianism in France*, Berkeley, États-Unis, University of California Press, 2011.

TRONTO J., *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*, New York, États-Unis, New York University Press, 2013.

TRONTO J., *Un Monde vulnérable : pour une politique du « care »*, Paris, France, La Découverte, 2009.

ULMANN J., *La Nature et l'éducation : l'idée de nature dans l'éducation physique et dans l'éducation morale*, Paris, France, Klincksieck, 1987.

VAN HAECHT A., *L'École à l'épreuve de la sociologie : la sociologie de l'éducation et ses évolutions*, Bruxelles, Belgique, De Boeck université, 2006.

VERJUS A., *Le Bon mari. Une histoire politique des hommes et des femmes à l'époque révolutionnaire*, Paris, France, Fayard, 2010.

VERJUS A., *Le Cens de la famille : les femmes et le vote, 1789-1848*, Paris, France, Belin, 2002.

WALKER V.S., *Their Highest Potential: an African American School Community in the Segregated South*, Chapel Hill, États-Unis, University of North Carolina Press, 1996.

WEBER M., *Économie et société*, Paris, France, Pocket, 2003.

WEILER K., *Women Teaching for Change: Gender, Class & Power*, South Hadley, États-Unis, Bergin & Garvey Publishers, 1988.

WILLIS P.E., *Learning to Labor: how Working Class Kids get Working Class Jobs*, New York, États-Unis, Columbia University Press, 1981.

WOLLSTONECRAFT M., *Défense des droits de la femme*, Paris, France, Payot & Rivages, 2005.

YOUNG M.F.D., *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Royaume-Uni, Collier-Macmillan, 1971.

ZANCARINI-FOURNEL M., *Histoire des femmes en France : XIXe-XXe siècle*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2005.

ZELIZER V., *The Purchase of Intimacy*, Princeton, États-Unis, Princeton University Press, 2005.

ZIMMERMAN J., *Too Hot to Handle: a Global History of Sex Education*, Princeton, États-Unis, Princeton University Press, 2015.

ZYLBERBERG-HOCQUARD M.-H., *Féminisme et syndicalisme en France*, Paris, France, Anthropos, 1978.

2. Ouvrages collectifs et numéros spéciaux de revues

ANGELOFF T. et N. MOSCONI (dir.), *Enseigner le genre (Travail, genre et sociétés, n° 31)*, Paris, France, La Découverte, 2014.

BAILLARGEON N. (dir.), *L'Éducation*, Paris, France, Flammarion, 2011.

BARD C. (dir.), *Madeleine Pelletier : logique et infortunes d'un combat pour l'égalité*, Paris, France, Côté-femmes, 1992.

BEAUCHEMIN C., C. HAMEL, et P. SIMON (dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, France, INED, 2016.

BERNHEIM C., L. KANDEL, F. PICQ, et N. RINGART (dir.), *MLF, textes premiers*, Paris, France, Stock, 2009.

BRUNO P. et C. MONGENOT (dir.), *Genre et enseignement*, Paris, France, Armand Colin, 2016.

BUISSON-FENET H. (dir.), *École des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, 2017.

BUNCH C. et S. POLLACK (dir.), *Learning our Way: Essays in Feminist Education*, Trumansburg, États-Unis, Crossing Press, 1983.

CACOUAULT-BITAUD M. et G. COMBAZ (dir.), *La formation et le genre (Recherche & Formation n°69)*, Lyon, France, ENS éditions, 2012.

CHAPONNIERE M. et S. RICCI LEMPEN, *Tu vois le genre ? Débats féministes contemporains*, Lausanne, Suisse, Éditions d'en bas, 2012.

CHOI B. et M. TANAKA (dir.), *Grand Domestic Revolution Handbook*, Amsterdam, Pays-Bas, Valiz, 2014.

COLLECTIF, *Mixité et éducation : question de genre ? (Cahiers Dynamiques, n°58)*, Toulouse, France, Érès, 2014.

COLLECTIF, *Les Temps Modernes n°358. « Petites filles en éducation »*, Paris, France, Presses d'aujourd'hui, 1976.

COLLET I. et C. DAYER (dir.), *Former envers et contre le genre*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck, 2014.

CONNAN-PINTADO C. et G. BEHOTEGUY (dir.), *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse (France 1945-2012)*, Bordeaux, France, Presses universitaires de Bordeaux, 2014.

CULLEY M. et C. PORTUGES (dir.), *Gendered Subjects: the Dynamics of Feminist Teaching*, Boston, États-Unis, Routledge & Kegan Paul, 1985.

DAUPHIN S. et R. SENAC-SLAWINSKI (dir.), *Gender mainstreaming : de l'égalité à la diversité ? (Cahiers du Genre n°44)*, Paris, France, L'Harmattan, 2008.

DE LUCA BARRUSSE V. (dir.), *Pour la famille, avec les familles, des associations se mobilisent : France, 1880-1950*, Paris, France, L'Harmattan, 2008.

DE LUCA BARRUSSE V. et M. LE DEN (dir.), *Les Politiques de l'éducation à la sexualité en France : avancées et résistances*, Paris, France, L'Harmattan, 2016.

DENEFLE S. (dir.), *Utopies féministes et expérimentations urbaines*, Rennes, France, Presses Universitaires de Rennes, 2009.

DEVINEAU S., E. ANNOOT, et T. DEZALAY (dir.), *Formation, qualification, éducation, emploi : la construction du genre*, Mont-Saint-Aignan, France, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2014.

ESTRIPEAUT-BOURJAC M. et D. GAY-SYLVESTRE (dir.), *Mixité et éducation. Pratiques sociales et dimensions culturelles*, Limoges, France, Presses Universitaires de Limoges, 2015.

FRIEDMAN J. et J. VALENTI (dir.), *Yes means yes! Visions of Female Sexual Power & a World without Rape*, Berkeley, États-Unis, Seal Press, 2008.

FRIEDMANN I. et MOUVEMENT FRANÇAIS POUR LE PLANNING FAMILIAL (dir.), *Liberté, sexualités, féminisme: 50 ans de combat du Planning pour les droits des femmes*, Paris, France, La Découverte, 2006.

GAMESS E., D. GROUX, G. LANGOUËT, et N. MOSCONI (dir.), *Inégalités entre sexes dans la famille, à l'école et au travail : approches comparées (Revue française d'éducation comparée, n° 13)*, Paris, France, L'Harmattan, 2015.

GREGO C. et P. ROMITO (dir.), *Madri (femministe) e figli (maschi)*, Rome, Italie, XL, 2013.

HAUWELLE F., M.-N. RUBIO, et S. RAYNA (dir.), *L'Égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, Toulouse, France, Érès, 2014.

HEKMA G. et A. GIAMI (dir.), *Sexual Revolutions*, Houndmills, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2014.

HILL D., P. MCLAREN, M. COLE, et G. RIKOWSKI (dir.), *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*, Lanham, États-Unis, Lexington Books, 2003.

HULL G.T., P. BELL-SCOTT, et B. SMITH (dir.), *All the Women are White, all the Blacks are Men, but some of Us are Brave: Black Women's Studies*, Old Westbury, États-Unis, Feminist Press, 1982.

JACQUEMIN M., D. BONNET, C. DEPREZ, et M. PILON (dir.), *Être fille ou garçon. Regards croisés sur l'enfance et le genre*, Paris, France, INED, 2017.

JAGGAR A.M. (dir.), *Gender and Global Justice*, Cambridge, Royaume-Uni, Polity Press, 2014.

JEANNET M. et V. TOURNIER (dir.), *Petites fabriques du genre. Identités, orientations et transformations sexuées en travail social (Le sociographe. Recherches en travail social, n° 49)*, Nîmes, France, Éditions Champ Social, 2015.

KELLERT S.H., H.E. LONGINO, et C.K. WATERS (dir.), *Scientific Pluralism*, Minneapolis, États-Unis, University of Minnesota Press, 2006.

KRESS T.M. et R. LAKE (dir.), *Paulo Freire's Intellectual Roots: toward Historicity in Praxis*, Londres, Royaume-Uni, Bloomsbury, 2013.

LECHENET A., M. BAURENS, et I. COLLET (dir.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable*, Paris, France, L'Harmattan, 2016.

LUKE C. et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992.

MACKAY F. et M.L. KROOK (dir.), *Gender, Politics and Institutions: towards a Feminist Institutionalism*, Basingstoke, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2011.

MARTIN M.H. et C. NELSON (dir.), *Sexual Pedagogies. Sex Education in Britain, Australia, and America, 1879-2000*, Basingstoke, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2004.

MORIN-MESSABEL C. et M. SALLE (dir.), *À l'école des stéréotypes : comprendre et déconstruire*, Paris, France, L'Harmattan, 2013.

RADICA G. (dir.), *Philosophie de la famille : communauté, normes et pouvoirs*, Paris, France, Vrin, 2013.

ROGERS R. et P. MOLINIER (dir.), *Les Femmes dans le monde académique*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2016.

SAUERTEIG L. et R. DAVIDSON (dir.), *Shaping Sexual Knowledge: a Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2009.

SINIGAGLIA-AMADIO S. (dir.), *Enfance et genre : de la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*, Nancy, France, Presses universitaires de Nancy : Éditions universitaires de Lorraine, 2014.

TOTTEN S. et J. PEDERSEN (dir.), *Educating about Social Issues in the 20th and 21st Centuries: A Critical Annotated Bibliography Volume One*, Charlotte, États-Unis, Information Age Publishing, 2012.

VANCE C.S. et SCHOLAR AND THE FEMINIST CONFERENCE (dir.), *Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality*, Boston, États-Unis, Routledge & K. Paul, 1984.

Libération des femmes, Année Zéro. Numéro spécial de la revue Partisans n°54-55, Paris, France, Maspero, 1970.

3. Actes de congrès

AMICALES D'INSTITUTRICES ET D'INSTITUTEURS PUBLICS DE FRANCE ET DES COLONIES, « IVe Congrès des Amicales d'Institutrices et d'Instituteurs publics de France et des colonies, Lille, 28-31 août 1905 », *Bulletin général des Amicales d'Institutrices et d'Instituteurs de France et des Colonies*, 1905, p. 61-160.

LUISI P., *L'éducation sexuelle : rapport du Congrès international de propagande d'hygiène sociale et d'éducation prophylactique sanitaire et morale*, Paris, France, Comité national de propagande d'hygiène sociale et d'éducation prophylactique, 1923.

PEGARD M. (dir.), *2e Congrès international des oeuvres et institutions féminines, tenu au Palais des congrès de l'Exposition universelle de 1900 sous la présidence d'honneur de Léon Bourgeois et sous la présidence de Sarah Monod : compte rendu des travaux*, Paris, France, Charles Blot Imprimerie Typographique, 1902.

PERROT M., « Préface », É. GUBIN, C. JACQUES, F. ROCHEFORT, B. STUDER et M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *Le Siècle des féminismes*, Paris, France, Les Éditions de l'Atelier, 2004, p. 9-14.

Congrès national des droits civils et du suffrage des femmes, Asnières, France, Union française pour le suffrage des femmes, 1911.

Congrès international de la condition & des droits des femmes, tenu les 5-6-7 et 8 septembre 1900 à l'Exposition universelle, au Palais de l'économie sociale et des congrès: questions économiques, morales et sociales ; éducation ; législation : droit privé, droit public, Paris, France, Impr. des Arts et manufacture, 1901.

Congrès français et international du droit des femmes, Paris, France, F.Dentu, 1889.

Congrès international du droit des femmes ouvert à Paris le 25 juillet 1878, clos le 9 août suivant: Actes, Paris, France, Auguste Ghio, 1878.

4. Chapitres d'ouvrages et entrées de dictionnaires

ALBENGA V. et M.-C. GARCIA, « La sur-responsabilisation des filles dans "l'éducation à la sexualité" : une norme scolaire asymétrique », H. BUISSON-FENET (dir.), *École des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, 2017, p. 151-164.

ALCOFF L., « Feminism and Foucault: The Limits to a Collaboration », A. DALLERY et C. SCOTT (dir.), *Crises in Continental Philosophy*, New York, États-Unis, SUNY Press, 1990, p. 69-86.

APFELBAUM E., « Article "Domination" », H.S. HIRATA, F. LABORIE, H. LE DOARE et D. SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2004, p. 44-49.

ARNOT M., « Male Hegemony, Social Class and Women's Education », B.J. THAYER-BACON, L. STONE et K.M. SPRECHER (dir.), *Education Feminism: Classic and Contemporary Readings*, Albany, États-Unis, SUNY Press, 2013, p. 19-40.

BARCLAY L., « Autonomy and the Social Self », C. MACKENZIE et N. STOLJAR (dir.), *Relational Autonomy. Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*, New York, États-Unis et Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press, 2000, p. 52-71.

BARD C., « Avant-propos », C. BARD (dir.), *Dictionnaire des féministes. France XVIIIe-XXIe siècle*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2017, p. ix-xx.

BARD C., « Introduction », C. BARD et J. MOSSUZ-LAVAU (dir.), *Le Planning familial histoire et mémoire, 1956-2006*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 11-18.

BARD C., « La virilisation des femmes et l'égalité des sexes », C. BARD (dir.), *Madeleine Pelletier (1874-1939). Logique et infortunes d'un combat pour l'égalité*, Paris, France, Côté-femmes, 1992, p. 91-108.

BENHABIB S., « From Identity Politics to Social Feminism: A Plea for the Nineties », D. TREND (dir.), *Radical Democracy: Identity, Citizenship, and the State*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1995, p. 27-41.

BLAIR A. et D. MONK, « Sex Education and the Law in England and Wales. The Importance of Legal Narratives. », L. SAUERTEIG et R. DAVIDSON (dir.), *Shaping Sexual Knowledge: a Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2009, p. 37-49.

BLAIS M.-C., « La question de l'égalité », *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, France, Bayard, 2002, p. 153-196.

BOCK G., « Pauvreté féminine, droits des mères et États-providence », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 515-554.

BORDO S., « Feminism, Postmodernism, and Gender-Scepticism », L. NICHOLSON (dir.), *Feminism, Postmodernism, and Gender-Scepticism*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1990, p. 133-156.

BOUCHARD G., « La métaphore androcentrique de la culture », J. MELANÇON (dir.), *Les métaphores de la culture*, Sainte-Foy, Canada, Les Presses de l'Université Laval, 1992, p. 3-35.

BUBECK D., « Feminism in Political Philosophy: Women's difference », M. FRICKER et J. HORNSBY (dir.), *The Cambridge Companion to Feminism in Philosophy*, Cambridge, Royaume-Uni et New York, États-Unis, Cambridge University Press, 2000, p. 185-224.

BUNCH C., « Not by Degrees: Feminist Theory and Education », S.A. MANN et A.S. PATTERSON (dir.), *Reading Feminist Theory: From Modernity to Postmodernity*, Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press, 2015, p. 21-23.

BUNCH C. et S. POLLACK, « Introduction », C. BUNCH et S. POLLACK (dir.), *Learning our Way: Essays in Feminist Education*, Trumansburg, États-Unis, Crossing Press, 1983, p. ix-xv.

CHAPERON S., « Le MFPF face au féminisme (1956-1970) », C. BARD et J. MOSSUZ-LAVAU (dir.), *Le Planning familial histoire et mémoire, 1956-2006*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 21-26.

CHAPERON S., « Contester les normes et savoirs sur la sexualité (France-Angleterre, 1880-1980) », É. GUBIN, C. JACQUES, F. ROCHEFORT, B. STUDER et M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *Le Siècle des féminismes*, Paris, France, Les Éditions de l'Atelier, 2004, p. 333-346.

CHAPERON S., « Simone de Beauvoir, entre le naturalisme et l'universalisme, entre le sexisme et le féminisme », EPHESIA (dir.), *Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, France, La Découverte, 1995, p. 347-351.

CHAPLIN T., « Émile perverti ? ou "Comment se font les enfants ?" Deux siècles d'éducation sexuelle (du XVIIIe siècle à nos jours) », V. BLANCHARD, R. REVENIN et J.-J. YVOREL (dir.), *Les Jeunes & la sexualité : initiations, interdits, identités (19e-21e siècle)*, Paris, France, Éditions Autrement, 2010, p. 21-35.

CHAPONNIERE M., « La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui », A. DAFFLON NOVELLE (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Grenoble, France, Presses Universitaires de Grenoble, 2006, p. 127-144.

CHURCH J., « Ownership and the body », D.T. MEYERS (dir.), *Feminists Rethink the Self*, Boulder, États-Unis, Westview Press, 1997, p. 85-103.

COLLECTIF, « Variations sur des thèmes communs. Une revue théorique féministe radicale (Questions féministes n°1) », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 2012, p. 25-42.

COLLIN F., « Article "Théories de la différence des sexes" », H.S. HIRATA, F. LABORIE, H. LE DOARE et D. SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2004, p. 26-35.

COLLIN F., « No Man's Land : Réflexions sur "l'esclavage volontaire" des femmes », M. MACCIOCCHI (dir.), *Les Femmes et leurs maîtres*, Paris, France, Christian Bourgois, 1978, p. 261-289.

COLLINS P.H., « Shifting the Centre: Race, Class and Feminist Theorizing about Motherhood. », E. NAKANO, G. CHANG et L. FORCEY (dir.), *Mothering: Ideology, Experience and Agency*, New York, États-Unis, Routledge, 1994, p. 45-66.

CONDORCET J.-A.-N. de C., « Sur l'admission des femmes au droit de cité », *Œuvres*, Site des classiques des sciences sociales., Paris, France, Firmin Didot Frères, 1847, p. En ligne.

CRABTREE R.D., D.A. SAPP, et A.C. LICONA, « Introduction: The Passion and the Praxis of Feminist Pedagogy », R.D. CRABTREE, D.A. SAPP et A.C. LICONA (dir.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*, Baltimore, États-Unis, The Johns Hopkins University Press, 2009, p. 1-20.

CULLEY M. et C. PORTUGES, « Introduction », M. CULLEY et C. PORTUGES (dir.), *Gendered Subjects: the Dynamics of Feminist Teaching*, Boston, États-Unis, Routledge & Kegan Paul, 1985, p. 1-7.

DE LARA P., « Article "Règles et institutions" », S. MESURE et P. SAVIDAN (dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2006, p. 984-987.

DELPHY C., « L'invention du *French Feminism* : une démarche essentielle », *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, Paris, France, Syllepse, 2009, p. 315-354.

DELPHY C., « L'État d'exception : la dérogation au droit commun comme fondement de la sphère privée », *L'Ennemi principal 2. Penser le genre*, Paris, France, Syllepse, 2009, p. 181-219.

DELPHY C., « Article "Théories du patriarcat" », H.S. HIRATA, F. LABORIE, H. LE DOARE et D. SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2004, p. 154-160.

DILLER A., « The Ethics of Care and Education: A New Paradigm, Its Critics, and Its Educational Significance », *The Gender Question in Education: Theory, Pedagogy, and Politics*, Boulder, États-Unis, Westview Press, 1996, p. 89-104.

DORLIN E., « *Dark Care*. De la servitude à la sollicitude », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 117-127.

DORLIN E., « Introduction : vers une épistémologie des résistances », E. DORLIN (dir.), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2009, p. 5-18.

DUBET F., « Article "Institution" », *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2006, p. 633-635.

ELLSWORTH E., « Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 90-119.

EPIPHANE D., « Article “Éducation des filles” », A. VAN ZANTEN (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2008, p. 331-335.

ERGAS Y., « Le sujet femme. Le féminisme des années 1960-1980 », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 667-694.

FASSIN É., « Dans le genre gênant. Politiques d'un concept », I. COLLET et C. DAYER (dir.), *Former envers et contre le genre*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck, 2014, p. 27-42.

FENNER L., « L'histoire de l'éducation à la sexualité en France depuis 1950. L'évolution du paradigme de la prévention », V. DE LUCA BARRUSSE et M. LE DEN (dir.), *Les Politiques de l'éducation à la sexualité en France : avancées et résistances*, Paris, France, L'Harmattan, 2016, p. 81-98.

FOSTER M., « Othermothers: Exploring the Educational Philosophy of Black American Women Teachers », M. ARNOT et K. WEILER (dir.), *Feminism and Social Justice in Education*, Londres, Royaume-Uni, Falmer Press, 1993, p. 101-122.

FOUCAULT M., « Pouvoirs et stratégies (entretien avec J. Rancière, 1977) », *Dits et Écrits. II. 1976-1988*, Paris, France, Gallimard, 2001, p. 418-428.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Le féminisme des années 1970 », C. FAURE (dir.), *Nouvelle Encyclopédie politique et historique des femmes*, Paris, France, Les Belles Lettres, 2010, p. 906-957.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Article “Mouvements féministes” », H.S. HIRATA, F. LABORIE, H. LE DOARE et D. SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2004, p. 138-144.

FRAISSE G., « Singularité féministe. Historiographie critique de l'histoire du féminisme en France », M. PERROT (dir.), *Une histoire des femmes est-elle possible ?*, Marseille, France, Rivages, 1984, p. 190-204.

FRAISSE G., « Un dangereux anachronisme. “Questions sur l'analyse de la reproduction du sexisme” », COLLECTIF REVOLTES LOGIQUES (dir.), *L'Empire du sociologue*, Paris, France, La Découverte, 1984, p. 117-128.

FRASER N., « Hétérosexisme, déni de reconnaissance et capitalisme. Une réponse à Judith Butler », *Le féminisme en mouvements*, Paris, France, La Découverte, 2012, p. 239-254.

FRASER N., « Après le revenu familial. Exercice de réflexion postindustrielle », *Le féminisme en mouvements*, Paris, France, La Découverte, 2012, p. 153-188.

FRASER N., « Le féminisme, le capitalisme et la ruse de l'Histoire », *Le féminisme en mouvements*, Paris, France, La Découverte, 2012, p. 281-308.

FREIRE P. et MILITANTS DE L'INSTITUT D'ACTION CULTURELLE, « Conscientisation et révolution. Éclaircissements nécessaires. Une conversation avec Paulo Freire », *Pédagogie des opprimés*, Paris, France, La Découverte, 2001, p. 183-197.

FRIEDMAN M., « Au-delà du *care* : dé-moraliser le genre », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 79-101.

FRIEDMAN M., « Feminism in Ethics. Conceptions of Autonomy », M. FRICKER et J. HORNSBY (dir.), *The Cambridge companion to Feminism in Philosophy*, Cambridge, Royaume-Uni et New York, États-Unis, Cambridge University Press, 2000, p. 205-224.

GATENS M., « Polysemy, Atopia and Feminist Thought », M. DEUTSCHER (dir.), *Michèle Le Dœuff: Operative Philosophy and Imaginary Practice*, Amherst, États-Unis, Humanity books, 2000, p. 45-59.

GAUDRY D., « Sur les années quatre-vingt », C. BARD et J. MOSSUZ-LAVAU (dir.), *Le Planning familial histoire et mémoire, 1956-2006*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 173-186.

GAUTIER C., « *Care* et justice au sein de la famille. À propos de la critique libérale de S.M. Okin », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 157-185.

GAUTIER C. et B. LAHIRE, « Définir et étudier le social (Entretien) », A. CUKIER et O. GAUDIN (dir.), *Les sens du social, philosophie et sociologie*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 27-64.

GEARHART S.M., « If the Mortarboard Fits... Radical Feminism in Academia », C. BUNCH et S. POLLACK (dir.), *Learning our Way: Essays in Feminist Education*, Trumansburg, États-Unis, Crossing Press, 1983, p. 2-18.

GERHARD U., « Concepts et controverses », É. GUBIN, C. JACQUES, F. ROCHEFORT, B. STUDER et M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *Le Siècle des féminismes*, Paris, France, Les Éditions de l'Atelier, 2004, p. 47-64.

GIROUX H., P. FREIRE, et K. WEILER, « Introduction », *Women Teaching for Change: Gender, Class & Power*, South Hadley, États-Unis, Bergin & Garvey Publishers, 1988, p. ix-xiv.

GORE J., « Critical Pedagogies and Feminist Pedagogies: Adversaries, Allies, Other? », *The Struggles for Pedagogies. Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1993, p. 15-49.

GORE J., « What We Can Do for You! What Can "We" Do For "You"? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 54-73.

GRACE J., « Gender and Institutions of Multi-Level Governance: Child Care and Social Policy Debates in Canada », F. MACKAY et M.L. KROOK (dir.), *Gender, Politics and Institutions: towards a Feminist Institutionalism*, Basingstoke, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2011, p. 95-111.

GUILLAUMIN C., « Question de différence (Questions féministes n°6) », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 2012, p. 668-686.

GUILLAUMIN C., « Pratique du pouvoir et idée de nature. L'appropriation des femmes (Questions féministes n°2) », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 2012, p. 155-182.

HABER S., « Éthique du *care* et problématique féministe dans la discussion américaine actuelle. De C.Gilligan à J.Tronto », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 187-208.

HALL L.A., « In Ignorance and in Knowledge: Reflections on the History of Sex Education in Britain », L. SAUERTEIG et R. DAVIDSON (dir.), *Shaping Sexual Knowledge: a Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2009, p. 19-36.

HALL L.A., « Eyes Tightly Shut, Lying Rigidly Still, and Thinking of England? British Women and Sex from Marie Stopes to Hite 2000 », C. NELSON et M.H. MARTIN (dir.), *Sexual Pedagogies. Sex Education in Britain, Australia, and America, 1879–2000*, New York, États-Unis, Palgrave Macmillan, 2004, p. 53-71.

HALSTEAD M., « Developing a Values Framework for Sex Education in a Pluralist Society », *Education, Culture and Values: Moral Education and Pluralism*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2000, p. 126-143.

HANMER J., « Violence et contrôle social des femmes (Questions féministes n°1) », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 2012, p. 94-115.

HEDJERASSI N., « Angela Davis : la formation d'une féministe radicale, au croisement des oppressions de classe, de race et de sexe », I. COLLET et C. DAYER (dir.), *Former envers et contre le genre*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, 2014, p. 89-108.

KÄPPELI A.-M., « Scènes féministes », G. FRAISSE, M. PERROT et G. DUBY (dir.), *Histoire des femmes en Occident. IV. Le XIXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 575-613.

KENWAY J. et H. MODRA, « Feminist Pedagogy and Emancipatory Possibilities », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 138-166.

KERGOAT D., « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », E. DORLIN (dir.), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2009, p. 111-125.

KERGOAT D., « Individu, groupe, collectif : queqlues éléments de réflexion », P. CARDON et R. PFEFFERKORN (dir.), *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*, Paris, France, La Dispute, 2009, p. 47-62.

KERGOAT D., « Article "Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe" », H.S. HIRATA, F. LABORIE, H. LE DOARE et D. SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2004, p. 35-44.

KITTAY E.F., « The Moral Harm of Migrant Carework: Realizing a Global Right to Care », A.M. JAGGAR (dir.), *Gender and Global Justice*, Cambridge, Royaume-Uni, Polity Press, 2014, p. 62-84.

KOLLY B., « Qui a peur de l'égalité à l'école ? », M. FABRE, B. FRELAT-KAHN et A. PACHOD (dir.), *L'Idée de valeur en éducation*, Paris, France, Hermann, 2016, p. 253-266.

KRAKOVITCH O., « Misogynes et féministes il y a cent ans (1). Questions féministes n°8 », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 1980, p. 982-1010.

KRAMER BUSSEL R., « Beyond Yes or No: Consent as Sexual Process », J. FRIEDMAN et J. VALENTI (dir.), *Yes means yes! Visions of Female Sexual Power & a World without Rape*, Berkeley, États-Unis, Seal Press, 2008, p. 43-53.

KROOK M.L. et L. FREIDENVALL, « Discursive strategies for Institutional Reforme: Gender Quotas in Sweden and France », F. MACKAY et M.L. KROOK (dir.), *Gender, Politics and Institutions: Towards a Feminist Institutionalism*, Basingstoke, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2011, p. 42-57.

LA RIVIÈRE-ZIJDEL L., « The Ignored Aspects of Intersectionality », M. FRANKEN, A. WOODWARD, A. CABO et B.M. BAGILHOLE (dir.), *Teaching Intersectionality. Putting Gender at the Centre*, Utrecht, Pays-Bas, ATHENA, 2009, p. 31-44.

LAGRAVE R.-M., « Une émancipation sous tutelle. Éducation et travail des femmes au XXe siècle », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 581-623.

LAHIRE B., « Article "Habitus" », S. MESURE et P. SAVIDAN (dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2006, p. 526-528.

LATHER P., « Ten Years Later, Yet Again: Critical Pedagogy and its Complicities. Feminist Engagements », K. WEILER (dir.), *Feminist Engagements: Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists in Education and Cultural Studies*, New York, États-Unis, Routledge, 2001, p. 183–195.

LAUGIER S., « *Care* et perception. L'éthique comme attention au particulier », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 359-393.

LE MAT A., « Article "Éducation sexuelle" », J. RENNES, C. ACHIN, A. ANDRO et L. BERENI (dir.), *Encyclopédie critique du genre : corps, sexualité, rapports sociaux*, Paris, France, La Découverte, 2016, p. 232-241.

LE PAPE M.-C. et A. VAN ZANTEN, « Les pratiques éducatives des familles », M. DURU-BELLAT et A. VAN ZANTEN (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2009, p. 185-205.

LEFAUCHEUR N., « Maternité, famille, Etat », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 411-430.

LEON A., « Pratiques somatiques et résistance à la normalisation. Enquête sur des dispositifs d'initiation aux stratégies post-féministes », J.-C. ANGAUT, D. COLSON et M. PUCCIARELLI (dir.), *Philosophie de l'anarchie : théories libertaires, pratiques quotidiennes et ontologie*, Lyon, France, Atelier de création libertaire, 2012, p. 425-444.

LES PIRES, « Refus féministe de parvenir », CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHES SUR L'ANARCHISME (dir.), *Refuser de parvenir : idées et pratiques*, Paris, France et Lausanne, Suisse, Nada éditions, 2016, p. 175-186.

LEWIN K., « Group Decision and Social Change », T. NEWCOMB et E. HARTLEY (dir.), *Readings in Social Psychology*, New York, États-Unis, Holt, Rinehart & Winston, 1947, p. 197-211.

LONGINO H., « Knowledge for What? Monist, Pluralist, Pragmatist Approaches to the Sciences of Behavior », K.S. PLAISANCE et T.A.C. REYDON (dir.), *Philosophy of Behavioral Biology*, Rotterdam, Pays-Bas, Springer Netherlands, 2012, p. 25-40.

LOVENDUSKI J., « Foreword », F. MACKAY et M.L. KROOK (dir.), *Gender, Politics and Institutions: Towards a Feminist Institutionalism*, Basingstoke, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2011, p. vii-xi.

LUKE C., « Feminist Politics in Radical Pedagogy », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 25-53.

LUKE C. et J. GORE, « Introduction », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 1-14.

MACKAY F., « Conclusion: Towards a Feminist Institutionalism? », F. MACKAY et M.L. KROOK (dir.), *Gender, Politics and Institutions: Towards a Feminist Institutionalism*, Basingstoke, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2011, p. 181-197.

MACKENZIE C. et N. STOLJAR, « Introduction. Autonomy Refigured », C. MACKENZIE et N. STOLJAR (dir.), *Relational Autonomy. Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*, New York, États-Unis et Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press, 2000, p. 3-31.

MACKINNON C.A., « Féminisme, marxisme et postmodernisme », A. BIDET-MORDREL (dir.), *Les Rapports sociaux de sexe*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2010, p. 76-104.

MAHER F., « Classroom Pedagogy and the New Scholarship on Women », M. CULLEY et C. PORTUGES (dir.), *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*, Boston, États-Unis, Routledge & Kegan Paul, 1985, p. 29-48.

MARRY C. et F. LE MANCQ, « La dynamique inachevée de l'égalité entre les sexes », O. GALLAND et Y. LEMEL (dir.), *La Société française, un bilan sociologique des évolutions depuis l'après-guerre*, Paris, France, Armand Colin, 2011, p. 69-94.

MARTIN J.R., « Education », A.M. JAGGAR (dir.), *A Companion to Feminist Philosophy*, Malden, États-Unis, Blackwell, 1998, p. 441-447.

MARTIN J.R., « Curriculum and the Mirror of Knowledge », R. BARROW et P. WHITE (dir.), *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst*, Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1994, p. 107-128.

MATHIEU L., « La "conscientisation" dans le militantisme des années 70 », P. HAMMAN, J.-M. MEON et B. VERRIER (dir.), *Discours savants, discours militants : mélange des genres*, Paris, France, L'Harmattan, 2002, p. 252-270.

MAYEUR F., « L'éducation des filles, le modèle laïque », G. FRAISSE, M. PERROT et G. DUBY (dir.), *Histoire des femmes en Occident. IV. Le XIXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 281-301.

MAYO P., « The Gramscian influence », T.M. KRESS et R. LAKE (dir.), *Paulo Freire's Intellectual Roots: toward Historicity in Praxis*, Londres, Royaume-Uni, Bloomsbury, 2013, p. 53-64.

MCCULLOUGH K., « Of Woman (but Not Man or the Nuclear Family) Born: Motherhood Outside Institutionalized Heterosexuality », A. O'REILLY (dir.), *From Motherhood to Mothering: the Legacy of Adrienne Rich's Of Woman Born*, Albany, États-Unis, State University of New York Press, 2004, p. 103-124.

MLF, « "Votre libération sexuelle n'est pas la nôtre" », C. BERNHEIM, L. KANDEL, F. PICQ et N. RINGART (dir.), *MLF, textes premiers*, Paris, France, Stock, 2009, p. 206-210.

MOLINIER P., « Le *care* à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 339-357.

MOSCONI N., « Libération des femmes et éducation », F. JACQUET-FRANCILLON et D. KAMBOUCHNER (dir.), *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2005, p. 369-383.

MOSCONI N., « Les femmes et les disciplines instituées », N. RACINE et M. TREBITSCH (dir.), *Intellectuelles : du genre en histoire des intellectuels*, Bruxelles, Belgique, Éditions Complexe, 2004, p. 211-226.

MOSCONI N., « Famille et construction du rapport au savoir », J. BEILLEROT, C. BLANCHARD-LAVILLE et N. MOSCONI (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, France, L'Harmattan, 1996, p. 99-118.

MOSCONI N., « Les ambiguïtés de la mixité scolaire », C. BAUDOUX et C. ZAIDMAN (dir.), *Égalité entre les sexe : mixité et démocratie*, Paris, France, L'Harmattan, 1992, p. 63-75.

MOTTIER V., « American Pragmatism, Neo-Pragmatism, and Feminist Political Theory: A Failed Rendez-vous? », P. BAERT et B. TURNER (dir.), *Pragmatism and European Social Theory*, Oxford, Royaume-Uni, The Bardwell Press, 2007, p. 95-113.

MUCHIELLI A., « Article "Constructionnisme" », P. SAVIDAN et S. MESURE (dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2006, p. 197-199.

NELLY S., « The theoretical and practical bases for empowerment », INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'ÉDUCATION (dir.), *Women's education and empowerment : report on the International seminar held at UIE, Hamburg, 27 january - 2 february 1993*, Hambourg, Allemagne, Unesco Institute for Education, 1995, p. 13-22.

OFFEN K., « Challenging Male Hegemony: Feminist Criticism and the Context for Women's Movements in the Age of European Revolutions and Counterrevolutions, 1798-1860 », S. PALETSCHEK et B. PIETROW-ENNKER (dir.), *Women's Emancipation Movements in the Nineteenth Century: a European Perspective*, Stanford, États-Unis, Stanford University Press, 2004, p. 11-32.

ORNER M., « Interrupting the Calls for Student Voice in "Liberatory" Education: A Feminist Poststructuralist Perspective », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 74-89.

OTTAVI D., « L'enfant au centre de l'école. Genèse d'une évidence, invention d'un mythe », *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, France, Bayard, 2002, p. 115-151.

PACHE S., « L'émancipation par la thérapie : analyse critique d'une proposition féministe », H. BUCLIN, J. DAHER, C. GEORGIOU et P. RABOUD (dir.), *Penser l'émancipation. Offensives capitalistes et résistances internationales*, Paris, France, La Dispute, 2013, p. 361-379.

PAPERMAN P., « D'une voix discordante : désentimentaliser le *care*, démoraliser l'éthique », S. LAUGIER, P. MOLINIER et P. PAPERMAN (dir.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, France, Payot, 2009, p. 89-114.

PAPERMAN P. et A. DAMAMME, « *Care* domestique : délimitations et transformations », S. LAUGIER, P. MOLINIER et P. PAPERMAN (dir.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, France, Payot, 2009, p. 133-158.

PARINI L., « Article "Domination/Pouvoir" », C. ACHIN et L. BERENI (dir.), *Dictionnaire. Genre et science politique*, Paris, France, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2013, p. 180-190.

PATTARONI L., « Le *care* est-il institutionnalisable ? Quand la "politique du care" émousse son éthique », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 209-233.

PICQ F., « Le contrôle des naissances : du néo-malthusianisme au féminisme », C. BARD et J. MOSSUZ-LAVAU (dir.), *Le Planning familial histoire et mémoire, 1956-2006*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 27-32.

PICQ F., « Qu'est-ce que le féminisme bourgeois? », *Stratégies des femmes*, Paris, France, Tierce, 1984, p. 391-406.

PRAZ A.-F. et C. SCHIESS, « Les origines du scoutisme et son implantation à Genève : entre "nature de l'enfant" et intérêts des élites », I. COLLET et C. DAYER (dir.), *Former envers et contre le genre*, Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck, 2014, p. 173-194.

RENAULT E., « Une conception pragmatiste de la démocratie ? », C. BOUTON et G. LE BLANC (dir.), *Capitalisme et démocratie. Autour de l'œuvre d'Axel Honneth*, Lormont, France, Éditions Le Bord de l'eau, 2015, p. 325-342.

REVENIN R., « Article "Éducation sexuelle" », D. LE BRETON et D. MARCELLI (dir.), *Dictionnaire de l'adolescence & de la jeunesse*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2010, p. 261-264.

ROBERTS J.I., « Pictures of Power and Powerlessness: a Personal Synthesis », J.I. ROBERTS (dir.), *Beyond Intellectual Sexism*, New York, États-Unis, David McKay, 1976, p. 14-60.

ROCHEFORT F., « Du droit des femmes au féminisme en Europe, 1860-1914 », C. FAURE (dir.), *Nouvelle Encyclopédie politique et historique des femmes*, Paris, France, Les Belles Lettres, 2010, p. 669-694.

ROCHEFORT F., « Réflexions à propos de l'histoire du féminisme », A.-M. SOHN et F. THELAMON (dir.), *L'Histoire sans les femmes est-elle possible ?*, Paris, France, Éditions Perrin, 1998, p. 195-203.

ROLLET C., « "Savoir trébuche ignorance". L'éducation sexuelle et la lutte contre les maladies vénériennes entre les deux guerres », *Pour la famille. Avec les familles. Des associations se mobilisent (France 1880-1950)*, Paris, France, L'Harmattan, 2008, p. 159-184.

ROTHENBURG M., M. STEPHENSON, M. WITTIG, et G. WITTIG, « Combat pour la libération de la femme », C. BERNHEIM, L. KANDEL, F. PICQ et N. RINGART (dir.), *MLF, textes premiers*, Paris, France, Stock, 2009, p. 16-36.

RUDDICK S., « Maternal Thinking », J. TREBILCOT (dir.), *Mothering. Essays in Feminist Theory*, Totowa, États-Unis, Rowman & Allanheld, 1983, p. 213-230.

SAUERTEIG L. et R. DAVIDSON, « Shaping the Sexual Knowledge of the Young: Introduction », L. SAUERTEIG et R. DAVIDSON (dir.), *Shaping Sexual Knowledge: a Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2009, p. 1-18.

SCHEMAN N., « Individualism and the objects of psychology », S.G. HARDING et M.B. HINTIKKA (dir.), *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*, Dordrecht, Pays-Bas et Boston, États-Unis, D. Reidel, 1983, p. 225-244.

SCHILB J., « Pedagogy of the oppressors? », M. CULLEY et C. PORTUGES (dir.), *Gendered Subjects: the Dynamics of Feminist Teaching*, Boston, États-Unis, Routledge & Kegan Paul, 1985, p. 253-264.

SCHNIEDEWIND N., « Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies », C. BUNCH et S. POLLACK (dir.), *Learning our Way: Essays in Feminist Education*, Trumansburg, États-Unis, Crossing Press, 1983, p. 261-271.

SCOTT J.W., « Experience », J. BUTLER et J.W. SCOTT (dir.), *Feminists theorize the political*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1992, p. 22-40.

SCOTT J.W., « Deconstructing Equality-Versus-Difference: Or, the Uses of Poststructuralist Theory for Feminism », M. HIRSCH et E. FOX KELLER (dir.), *Conflicts in Feminism*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 1991, p. 134-148.

SMITH D., « Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology », E.F. KELLER et H. LONGINO (dir.), *Feminism and Science*, Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press, 1996, p. 17-27.

SOHN A.-M., « Entre deux guerres. Les rôles féminins en France et en Angleterre », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 165-195.

SPELMAN E.V., « Combating the Marginalization of Black Women in the Classroom », M. CULLEY et C. PORTUGES (dir.), *Gendered subjects: the dynamics of feminist teaching*, Boston, États-Unis, Routledge & Kegan Paul, 1985, p. 240-244.

ST PIERRE E. et W. PILLOW, « Inquiry among the Ruins », E. ST PIERRE et W. PILLOW (dir.), *Working the Ruins: Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2000, p. 1-25.

STUDER B. et F. THEBAUD, « Entre histoire et mémoire », É. GUBIN, C. JACQUES, F. ROCHEFORT, B. STUDER et M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *Le Siècle des féminismes*, Paris, France, Les Éditions de l'Atelier, 2004, p. 27-45.

THEBAUD F., « Introduction », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 63-77.

THEBAUD F., « La Grande Guerre. Le triomphe de la division sexuelle », M. PERROT, G. DUBY et F. THEBAUD (dir.), *Histoire des femmes en Occident. V. Le XXe siècle.*, Paris, France, Perrin, 2002, p. 85-143.

THOMPSON A., « Not the Color Purple: Black Feminist Lessons for Educational Caring », B.J. THAYER-BACON, L. STONE et K.M. SPRECHER (dir.), *Education feminism: classic and contemporary readings*, Albany, États-Unis, SUNY Press, 2013, p. 263-292.

TRONTO J., « Au-delà d'une différence de genre. Vers une théorie du *care* », P. PAPERMAN et S. LAUGIER (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2011, p. 51-77.

VERGNIOUX A., « Philosophie et éducation », J. BEILLEROT et N. MOSCONI (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, France, Dunod, 2014, p. 489-500.

WALKER V.S., « Caring in the Past: The Case of Southern Segregated African American School », V.S. WALKER et J.R. SNAREY (dir.), *Race-ing moral formation: African American perspectives on care and justice*, New York, États-Unis, Teachers College Press, 2004, p. 77-92.

WALKERDINE V., « Progressive Pedagogy and Political Struggle », C. LUKE et J. GORE (dir.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, New York, États-Unis, Routledge, 1992, p. 15-24.

WANROOIJ B., « Carnal Knowledge. The Social Politics and Experience of Sex Education in Italy, 1940-1980 », L. SAUERTEIG et R. DAVIDSON (dir.), *Shaping Sexual Knowledge: a Cultural History of Sex Education in Twentieth Century Europe*, New York, États-Unis et Londres, Royaume-Uni, Routledge, 2009, p. 108-128.

WITTIG M., « La pensée straight. Questions féministes n°7 », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 2012, p. 830-838.

WITTIG M., « On ne naît pas femme. Questions féministes n°8 », QUESTIONS FEMINISTES (dir.), *Questions féministes. 1977-1980*, Paris, France, Syllepse, 2012, p. 973-981.

ZAIDMAN C., « Article "Éducation et socialisation" », H.S. HIRATA, F. LABORIE, H. LE DOARE et D. SENOTIER (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2004, p. 49-54.

ZANCARINI-FOURNEL M., « "Notre corps, nous-mêmes" », É. GUBIN, C. JACQUES, F. ROCHEFORT, B. STUDER et M. ZANCARINI-FOURNEL (dir.), *Le Siècle des féminismes*, Paris, France, Les Éditions de l'Atelier, 2004, p. 209-220.

ZUPANTIC M., « Mythes et utopies : approches féministes », F. LAPLANTINE, J. LEVY, J.-B. MARTIN et A. NOUSS (dir.), *Récit et connaissance*, Lyon, France, Presses universitaires de Lyon, 1998, p. 109-120.

5. Articles de revues

ACKER S., « Feminist Theory and the Study of Gender and Education », *International Review of Education*, 1987, vol. 33, n° 4, p. 419-435.

ALCOFF L., « Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory », *Signs*, 1988, vol. 13, n° 3, p. 405-436.

ANTOMARCHI F., « La société civile insulaire et ses aspirations à l'autonomie », *Confluences Méditerranée*, 2001, vol. 1, n° 36, p. 57-64.

AUDUREAU J.-P., « Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation », *Revue française de pédagogie*, 2003, vol. 143, n° 1, p. 17-29.

BAILEY C., « Making Waves and Drawing Lines: The Politics of Defining the Vicissitudes of Feminism », *Hypatia*, 1997, vol. 12, n° 3, p. 17-28.

BAJOS N. et M. FERRAND, « La contraception, levier réel ou symbolique de la domination masculine », *Sciences sociales et santé*, 2004, vol. 22, n° 3, p. 117-142.

BANERJEE A., « Follett's Pragmatist Ontology of Relations: Potentials for a Feminist Perspective on Violence », *The Journal of Speculative Philosophy*, 2008, vol. 22, n° 1, p. 3-11.

BARD C., « La crise du féminisme en France dans les années trente », *Les cahiers du CEDREF*, 1995, n° 4-5, p. 13-27 (En ligne).

BARRET-DUCROCQ F., « Une percée conceptuelle dans le champ philosophique : Mary Wollstonecraft pense la différence des sexes », *Cercles. Revue pluridisciplinaire du monde anglophone*, 2002, nº 4, p. 39-45.

BELOTTI E.G., « La violence contre le nouveau-né », *Les Cahiers du GRIF*, 1975, nº 9-10, p. 41-45.

BENHABIB S., « The Generalized and the Concrete Other: The Kohlberg-Gilligan Controvers and Feminist Theory », *PRAXIS International*, 1985, nº 4, p. 402-424.

BENOIT A., « L' "espace public" à l'épreuve de la critique féministe », *Philonsorbonne*, 2014, nº 8, p. 121-131.

BERENI L. et A. JAUNAIT, « Usages de la diversité », *Raisons politiques*, 2009, nº 35, p. 5-9.

BERGER A., « Traversées de frontières : postcolonialité et études de "genre" en Amérique », *Labyrinthe*, 2006, nº 24, p. 11-37.

BERNSTEIN B., « La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique », *Critiques Sociales*, 1992, vol. 3-4, p. 20-58.

BERRY E. et E. BLACK, « The Integrative Learning Journal (or, Getting beyond "True Confessions" and "Cold Knowledge") », *Women's Studies Quarterly*, 1993, vol. 21, 3/4, p. 88-93.

BERTAUX D., D. LINHART, et B. LE WITA, « Mai 1968 et la formation de générations politiques en France », *Le Mouvement social*, 1988, nº 143, Mémoires et Histoires de 1968, p. 75-89.

BIGNELL K.C., « Building Feminist *Praxis* out of Feminist Pedagogy: The Importance of Students' Perspectives. », *Women's Studies International Forum*, 1996, vol. 19, nº 3, p. 315-325.

BILGE S., « Théorisations féministes de l'intersectionnalité », *Diogène*, 2009, vol. 225, nº 1, p. 70-88.

BLAIS M., L. FORTIN-PELLERIN, È.-M. LAMPRON, et G. PAGE, « Pour éviter de se noyer dans la (troisième) vague : réflexions sur l'histoire et l'actualité du féminisme radical », *Recherches féministes*, 2007, vol. 20, nº 2, p. 141-162.

BLANCHARD S., S. CHAKER, A. DAMMAME, D. FOUGEYROLLAS, J. FALQUET, C. HAMEL, E. LATOUR, H. ROUCH, et S. SOFIO, « Parce qu'on ne naît pas prof, on le devient… », *Les cahiers du CEDREF*, 2005, nº 13, p. 15-33 (En ligne).

BLIDON M., « Géographie de la sexualité ou sexualité du géographe ? Quelques leçons autour d'une injonction », *Annales de géographie*, 2012, nº 687-688, p. 525-542.

BONNERY S., « Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? », *Sociologies pratiques*, 2008, nº 17, p. 107-120.

BOROTTO J., A. LOUTE, O. PETTENI, et S. WUSTEFELD, « Éditorial », *Cahiers du GRM (Groupe de Recherches Matérialistes)*, 2016, nº 10, p. En ligne.

BOUCHARD G., « Typologie des tendances théoriques du féminisme contemporain », *Philosophiques*, 1991, vol. 18, nº 1, p. 119-167.

BOUCHER K., « Faites la prévention, mais pas l'amour ! Des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle », *Recherches féministes*, 2003, vol. 16, nº 1, p. 121-158.

BOURDIEU P., « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1986, vol. 62, nº 1, p. 69-72.

BOURDIEU P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, vol. 7, nº 3, p. 325-347.

BOXER M.J., « For and about Women: The Theory and Practice of Women's Studies in the United States », *Signs*, 1982, vol. 7, nº 3, p. 661-695.

BOZON M., « L'éducation à la sexualité, entre psychologie des différences, santé sexuelle et protection de la jeunesse. L'égalité introuvable ? », *Sciences sociales et santé*, 2014, vol. 31, nº 4, p. 97-105.

BOZON M., « Fourier, le Nouveau Monde Amoureux et mai 1968. Politique des passions, égalité des sexes et science sociale », *Clio*, 2005, vol. 22, nº 2, p. 123-149 (En ligne).

BROWN J., « Theory or Practice - What Exactly is Feminist Pedagogy? », *The Journal of General Education*, 1992, vol. 41, p. 51-63.

BRYSON M. et S. DE CASTELL, « En/Gendering Equity: On Some Paradoxical Consequences of Institutionalized Programs of Emancipation », *Educational Theory*, 1993, vol. 43, nº 3, p. 341-355.

BURMAN E., « Beyond "Women vs. Children" or "WomenandChildren" : Engendering Childhood and Reformulating Motherhood », *International Journal of Children's Rights*, 2008, nº 16, p. 177-194.

CARLSON D., « Updating Individualism and the Work Ethic : Corporate Logic in the Classroom », *Curriculum Inquiry*, 1982, vol. 12, nº 2, p. 125-160.

CERVULLE M. et A. TESTENOIRE, « Du sujet collectif au sujet individuel, et retour. Introduction », *Cahiers du Genre*, 2012, nº 53, p. 5-17.

CHAPERON S., « La radicalisation des mouvements féminins Français de 1960 à 1970 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 1995, vol. 48, nº 1, p. 61-74.

CHAPLIN T., « Orgasm without Limits: May '68 and the History of Sex Education in Modern France. », *May « 68: Rethinking France »s Last Revolution*, Londres, Royaume-Uni, Palgrave Macmillan, 2011, p. 376-397.

CHETCUTI N., « Quand les questions de genre et d'homosexualités deviennent un enjeu républicain », *Les Temps Modernes*, 2014, vol. 2, nº 678, p. 241-253.

CHETCUTI N., « De "On ne naît pas femme" à "On n'est pas femme". De Simone de Beauvoir à Monique Wittig », *Genre, sexualité & société*, 2009, nº 1, p. En ligne.

CLERC T., « La Maison des Babayagas », *Gérontologie et société*, 2007, vol. 30, nº 120, p. 251-253.

CLERMONT P., « De la rupture utopique : écriture et représentations du politique dans des récits contemporains de science-fiction féminine », *Eidôlon*, 2006, Fictions d'anticipation politique, nº 73, p. 29-48.

CLOWER J., « Review Essay: Pedagogy and Synthesis in Madeleine Grumet's Bitter Milk », *Feminist Teacher*, 1990, vol. 5, nº 2, p. 34-36.

COENEN M.-T., « Regards féministes sur notre vie affective et sexuelle », *Santé Conjuguée*, 2007, Cahier Genre et Santé, nº 42, p. 39-51.

COLLECTIF, « Préface. Les petites filles perdues et retrouvées », *Les Temps Modernes*, 1976, nº 358, p. 1771-1773.

COLLIN F., « *Praxis* de la différence : Notes sur le tragique du sujet », *Les Cahiers du GRIF*, 1992, vol. 46, p. 125-141.

COLLIN F., « Un héritage sans testament », *Les Cahiers du GRIF*, 1986, vol. 34, p. 81-92.

COLLINS P.H., « Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought », *Social Problems*, 1986, vol. 33, nº 6, p. S14-S32.

COUSIN O. et S. RUI, « La méthode de l'intervention sociologique. Évolutions et spécificités », *Revue française de science politique*, 2011, vol. 61, nº 3, p. 513-532.

CRENSHAW K.W., « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du Genre*, 2005, nº 39, p. 51-82.

CRESSON G., « La production familiale de soins et de santé. La prise en compte tardive et inachevée d'une participation essentielle », *Recherches familiales*, 2006, vol. 1, nº 3, p. 6-15.

DE LUCA BARRUSSE V., « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *Cahiers du Genre*, 2010, nº 49, p. 155-182.

DE LUCA BARRUSSE V., « The Concerns underlying Sex Education for Young People in France during the First Half of the 20th Century: Morality, Demography and Public Health », *Hygiea Internationalis*, 2010, vol. 10, nº 1, p. 33-52.

DEBRAUWERE-MILLER N., « Parcours historique des féminismes intellectuels en France depuis Beauvoir », *Contemporary French Civilization*, 2013, vol. 38, nº 1, p. 23-46.

DELPHY C., « Le patriarcat, le féminisme et leurs intellectuelles », *Nouvelles Questions Féministes*, 1981, nº 2, p. 58-74.

DEMEULENAERE-DOUYERE C., « Un précurseur de la mixité : Paul Robin et la coéducation des sexes », *Clio*, 2003, nº 18, p. 125-132 (En ligne).

DETREZ C., « L'évidence du naturel et le naturel de l'évidence », *Mon corps a-t-il un sexe ? Sur le genre, dialogues entre biologies et sciences sociales*, Paris, France, La Découverte, 2015, p. 247-257.

DETREZ C., « Dominations et résistances, des concepts à l'épreuve du terrain », *Labrys*, 2011, nº 20, p. En ligne.

DEWEY J., « La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend », *Horizons Philosophiques*, 1995, vol. 5, nº 2, p. 41-48.

DILLER A., « Can we Reach a Rapprochement between Educational Criticism and Nurturance? », A. THOMPSON (dir.), *Philosophy of Education*, Normal, États-Unis, Philosophy of Education Society, 1993, p. 238-245.

DIORIO J.A., « Feminist-Constructionist Theories of Sexuality and the Definition of Sex Education », *Educational Philosophy and Theory*, 1989, vol. 21, nº 2, p. 23-31.

DORLIN E., « L'Atlantique féministe. L'intersectionnalité en débat », *Papeles del CEIC*, 2012, nº 83, p. 1-16.

DORLIN E., « De l'usage épistémologique et politique des catégories de "sexe" et de "race" dans les études sur le genre », *Cahiers du Genre*, 2005, nº 39, p. 83-105.

DUBOIS W.E.B., « Le dixième talentueux », *Tracés*, 2013, vol. 25, nº 2, p. 191-206.

DUMORA B. et T. BOY, « Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1ère partie) », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2008, 37/3, p. 347-363.

DURAND-DELVIGNE A., « Les pédagogies nouvelles favorisent-elles l'androgynie psychologique ? », *Psychologie Scolaire*, 1987, nº 62, p. 57-68.

DURU-BELLAT M., « La face subjective des inégalités. Une convergence entre psychologie sociale et sociologie ? », *Sociologie*, 2011, vol. 2, nº 2.

DURU-BELLAT M., « Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales] 2 », *Revue française de pédagogie*, 1995, vol. 110, nº 1, p. 75-109.

DURU-BELLAT M., « Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales] 1 », *Revue française de pédagogie*, 1994, vol. 109, nº 1, p. 111-141.

ELLSWORTH E., « The Question Remains: How Will You Hold Awareness of the Limits of Your Knowledge? », *Harvard Educational Review*, 1990, vol. 60, nº 3, p. 396-405.

ELMALEH É., « Les *Women's Studies* aux États-Unis », *Transatlantica. Revue d'études américaines. American Studies Journal*, 2003, nº 1, p. En ligne.

FABRE M., « Les "Éducations à" : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 2014, nº 36, p. En ligne.

FASSIN É., « L'Empire du genre », *L'Homme*, 2008, n° 187-188, nº 3, p. 375-392.

FAURE C., « La naissance d'un anachronisme : "le féminisme pendant la Révolution française" », *Annales historiques de la Révolution française*, 2006, nº 344, p. 193-195.

FERRAND A., « L'Éducation nationale française : de l'égalité à la "libération sexuelle" », *Nouvelles Questions Féministes*, 2010, vol. 29, nº 3, p. 59-74.

FILLOD O., « L'invention de la "théorie du genre": le mariage blanc du Vatican et de la science », *Contemporary French Civilization*, 2014, vol. 39, nº 3, p. 321-333.

FINE M., « Sexuality, Schooling and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire », *Harvard Educational Review*, 1988, vol. 58, nº 1.

FINE M. et S. MCCLELLAND, « Sexuality Education and Desire: Still Missing after All These Years », *Harvard Educational Review*, 2006, vol. 76, nº 3, p. 297-338.

FISCHBACH F., « Comment penser philosophiquement le social ? », *Cahiers philosophiques*, 2013, nº 132, p. 7-20.

FISHER B., « The Heart Has Its Reasons: Feeling, Thinking, and Community-Building in Feminist Education », *Women's Studies Quarterly*, 1993, vol. 21, 3/4, p. 75-87.

FISHER B., « Professing feminism: Feminist Academics and the Women's Movement », *Psychology of Women Quarterly*, 1982, 7(1), p. 55-69.

FISHER B., « What is Feminist Pedagogy? », *The Radical Teacher*, 1981, nº 18, p. 20-24.

FLAX J., « Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory », *Signs*, 1987, vol. 12, nº 4, p. 621-643.

FORTINO S., « De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité », *Clio*, 1997, nº 5, p. 217-238 (En ligne).

FOSSIER A. et É. MONNET, « Les institutions, mode d'emploi », *Tracés*, 2009, nº 17, p. 7-28.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL D., « Controverses et anathèmes au sein du féminisme français des années 1970 », *Cahiers du Genre*, 2005, nº 39, p. 13-26.

FOUQUE A., « Femmes en mouvements : hier, aujourd'hui, demain. Entretiens avec Antoinette Fouque », *Le Débat*, 1990, vol. 2, nº 59, p. 122-137.

FRAISSE G., « Féminisme : appellation d'origine », *Vacarme*, 1997, vol. 4, nº 4-5, p. 52.

FRAISSE G., « La petite fille, sa mère et son institutrice (Les femmes et l'école au XIXe siècle) », *Les Temps Modernes*, 1976, nº 358, p. 1959-1988.

FRAISSE G., « Et si les mères désertaient la guerre... Madeleine Vernet (1879-1949) : pacifisme et féminisme », *Les Cahiers du GRIF*, 1976, nº 14-15, p. 34-38.

FRANKE K.M., « Theorizing yes: An essay on feminism, law and desire », *Columbia Law Review*, 2001, vol. 101, p. 181-208.

FRASER N., « Contradictions of Capital and Care », *New Left Review*, 2016, nº 100, p. 99-117.

FRASER N., « Multiculturalisme, anti-essentialisme et démocratie radicale », *Cahiers du Genre*, 2005, nº 39, p. 27-50.

FRASER N., « Michel Foucault: A "Young Conservative"? », *Ethics*, 1985, vol. 96, nº 1, p. 165-184.

FRASER N. et L. NICHOLSON, « Social Criticism without Philosophy: An Encounter between Feminism and Postmodernism », *Theory Culture Society*, 1988, vol. 5, p. 373-394.

GALLIE W.B., « Essentially Contested Concepts », *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1955, vol. 56, p. 167-198.

GARRAU M., « Regards croisés sur la vulnérabilité. "Anthropologie conjonctive" et épistémologie du dialogue », *Tracés*, 2013, hors-série, p. 141-166.

GATTI DE GAMOND Z., « Lettre aux directeurs de la Revue encyclopédique », *Revue Encyclopédique*, 1832, LVI, Archives du Féminisme http://www.archivesdufeminisme.fr/, p. 598-622.

GAUTIER C., « La domination en sociologie n'est-elle qu'une fiction ? », *Actuel Marx*, 2011, nº 49, p. 32-45.

GAYOT L., « L'idéologie chez Marx : concept politique ou thème polémique ? », *Supplément internet à Actuel Marx*, 2007, nº 32, p. En ligne.

GELLY M., « Les inégalités sociales, objet invisible pour l'éducation sexuelle ? Enquête ethnographique sur l'éducation sexuelle dans les collèges », *Sciences sociales et santé*, 2014, vol. 31, nº 4, p. 73-96.

GENEVIEVE, JOSETTE, et MARTINE, « "Elle n'en est pas moins une femme" », *Les Temps Modernes*, 1976, nº 358, p. 2014-2032.

GENS I., « Le mythe du sexe opposé », *Nordiques*, 2010 2009, nº 21, p. 11-22.

GIAMI A., « Une histoire de l'éducation sexuelle en France : une médicalisation progressive de la sexualité (1945–1980) », *Sexologies*, 2007, vol. 16, nº 3, p. 219-229.

GILLIGAN C., « In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and of Morality », *Harvard Educational Review*, 1977, nº 47, p. 481-517.

GIROUX H., « Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis », *Harvard Educational Review*, 1983, vol. 53, nº 3, p. 257-293.

GOURD É., « Après dix ans », *Le Mouvement féministe*, 1922, nº 151, p. 1-4.

GOURD É., « À nos lecteurs », *Le Mouvement féministe*, 1912, nº 1, p. 1.

GREEN F.J., « Feminist Mothering: Challenging Gender Inequality by Resisting the Institution of Motherhood and Raising Children to be Critical Agents of Social Change », *Socialist Studies/Études Socialistes*, 2005, vol. 1, nº 1, p. 83-99.

GRESLÉ-FAVIER C., « Adult Discrimination against Children: the Case of Abstinence-only Education in Twenty-first-century USA », *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 2013, vol. 13, nº 6, p. 715-725.

GUILLARME B., « Deux critiques du consentement », *Raisons politiques*, 2012, vol. 2, nº 46, p. 67-78.

GUILLAUMIN C., « Femmes et théories de la société : remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimées », *Les femmes dans la sociologie*, 1981, vol. 13, nº 2, p. 19-32.

GUTIERREZ R., « A Moral Code for the Current Secular State of Affairs », *Education*, 2005, vol. 125, nº 3, p. 353-373.

HACHE É., « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *Raisons politiques*, 2007, n° 28, nº 4, p. 49-65.

HARTSOCK N., « Postmodernism and Political Change: Issues for Feminist Theory », *Cultural Critique*, 1990 1989, nº 14, p. 15-33.

HAUSE S.C. et A.R. KENNEY, « The Limits of Suffragist Behavior: Legalism and Militancy in France, 1876-1922 », *The American Historical Review*, 1981, vol. 86, nº 4, p. 781-806.

HEDJERASSI N., « Audre Lorde, l'*outsider*. Une poétesse et intellectuelle féministe africaine-américaine », *Travail, genre et sociétés*, 2017, nº 37, p. 111-127.

HEDJERASSI N., « bell hooks : la fabrique d'une "intellectuelle noire féministe révoltée" », *Cahiers du Genre*, 2016, nº 61, p. 169-188.

HIGGINS K., « "Making it your Own World": Women's Studies and Freire », *Women's Studies International Forum*, 1982, vol. 5, nº 1, p. 87-98.

HILL D.J., « A Brief Commentary on the Hegelian-Marxist Origins of Gramsci's "Philosophy of *Praxis*" », *Educational Philosophy and Theory*, 2009, vol. 41, nº 6, p. 605-621.

HOOKS bell, « La pédagogie engagée », *Tracés*, 2013, vol. 25, nº 2, p. 179-190.

HOQUET T., « Marx sur Mars ou les étincelles d'utopie », *Critique*, 2010, vol. 4, nº 755, p. 316-330.

HOUSTON B., « Caring and Exploitation », *Hypatia*, 1990, vol. 5, nº 1, p. 115-119.

HOWE F., N. MADAN, N. SCHNIEDEWIND, et F. MAHER, « Editorials », *Women's Studies Quarterly*, 1993, vol. 21, 3/4, p. 4-7.

HUGHES K.P., « Feminist Pedagogy and Feminist Epistemology: an Overview », *International Journal of Lifelong Education*, 1995, vol. 14, nº 3, p. 214-230.

HUMBERT J., « L'enseignement sexuel aux enfants », *La Grande Réforme*, décembre 1937, nº 80.

HURTIG M.-C. et M.-F. PICHEVIN, « Psychologie et essentialisme : un inquiétant renouveau », *Nouvelles Questions Féministes*, 1995, vol. 16, nº 3, p. 7-32.

HUSSON A.-C., « Éthique langagière féministe et travail du *care* dans le discours. La pratique du *trigger warning* », *Langage et société*, 2017, nº 159, p. 41-61.

HUSSON A.-C., « "Théorie du genre" et controverses d'égalité en France », *Romanica Silesiana*, 2013, vol. 1, nº 8, p. 49-58.

JACKSON S., « Crossing Borders and Changing Pedagogies: From Giroux and Freire to Feminist Theories of Education », *Gender and Education*, 1997, vol. 9, nº 4, p. 457-468.

JASMIN É., « Existe-t-il une place pour l'amour dans l'éducation sexuelle ? », *Informations sociales*, 2007, n° 144, nº 8, p. 56-63.

JENSON J., « Le féminisme en France depuis mai 68 », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 1989, vol. 24, nº 1, p. 55-68.

JOHNSON G., « The Situated Self and Utopian Thinking », *Hypatia*, 2002, vol. 17, nº 3, p. 20-44.

JONES A., « Teaching Post-structuralist Feminist Theory in Education: Student resistances », *Gender and Education*, 1997, vol. 9, nº 3, p. 261-269.

KAIL M., « Mai 68, la (mise en) question du déterminisme social. Ordre politique vs ordre social », *Les Temps Modernes*, 2014, vol. 2, nº 678, p. 190-212.

KANDEL L., « "La vie sans les murs". Le "personnel" est-il toujours politique ? », *Les Temps Modernes*, 2012, vol. 5, nº 671, p. 15-25.

KANDEL L., « L'école des femmes et les sciences de l'homme », *Les Temps Modernes*, 1974, nº 333-334, p. 1781-1814.

KARNAOUCH D., « Féminisme et coéducation en Europe avant 1914 », *Clio*, 2003, nº 18, p. 21-41 (En ligne).

KARSENTI B., « Pouvoir, assujettissement, subjectivation », *Futur Antérieur*, 1992, vol. 2, nº 10, p. En ligne.

KENWAY J., S. WILLIS, J. BLACKMORE, et L. RENNIE, « Making "Hope Practical" Rather than "Despair Convincing": Feminist Post-Structuralism, Gender Reform and Educational Change », *British Journal of Sociology of Education*, 1994, vol. 15, nº 2, p. 187-210.

KERGOMARD P., « L'éducation intégrale des jeunes filles », *Revue de morale sociale*, 1900, Archives du Féminisme http://www.archivesdufeminisme.fr/, nº 8, p. En ligne.

KITZINGER C. et H. FRITH, « Just Say No? The Use of Conversation Analysis in Developing a Feminist Perspective on Sexual Refusal », *Discourse & Society*, 1999, vol. 10, nº 3, p. 293-316.

KLEJMAN L., « Les congrès féministes internationaux », *Mil Neuf Cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1989, nº 7, p. 71-86.

KNAPP G.-A., « Race, Class, Gender Reclaiming Baggage in Fast Travelling Theories », *European Journal of Women's Studies*, 2005, vol. 12, nº 3, p. 249-265.

KNIBIEHLER Y., « L'Éducation sexuelle des filles au XXe siècle », *Clio*, 1996, nº 4, p. En ligne.

KOLLY B., « La mère, la directrice, la pédagogue et la lectrice : de l'utilisation du sexe comme variable pédagogique chez Pauline Kergomard », *Recherches en Éducation*, 2013, nº 16, p. 124-131.

KOVEN S. et S. MICHEL, « Womanly Duties: Maternalist Politics and the Origins of Welfare States in France, Germany, Great Britain, and the United States, 1880-1920 », *American Historical Review,* 1990, vol. 95, nº 4, p. 1076-1108.

KRAKOVITCH O., « Misogynes et féministes il y a cent ans (2) », *Nouvelles Questions Féministes*, 1981, nº 2, p. 75-103.

LAHIRE B., « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Éducation et Sociétés*, 1999, Sociologie des savoirs, nº 4, p. 15-28.

LAMOUREUX D., « Y a-t-il une troisième vague féministe ? », *Cahiers du Genre*, 2006, HS n°1, p. 57-74.

LASSERRE A., « Quand la littérature se mit en mouvement : écriture et mouvement de libération des femmes en France (1970-1981) », *Les Temps Modernes*, 2016, vol. 3, nº 689, p. 119-141.

LATHER P., « Post-Critical Pedagogies: A Feminist Reading », *Education and Society*, 1991, vol. 9, nº 2, p. 100-111.

LATHER P., « Feminist Perspectives on Empowering Research Methodologies », *Women's Studies International Forum*, 1988, vol. 11, nº 6, p. 569-581.

LAUGIER S., « L'éducation des adultes comme philosophie morale », *Éducation et didactique*, 2011, 5.3, p. 135-144.

LAUGIER S., « L'éthique du *care* en trois subversions », *Multitudes*, 2010, n° 42, nº 3, p. 112-125.

LAUGIER S., « Le *care* : enjeux politiques d'une éthique féministe », *Raison publique*, 2007, nº 6, p. 29-47.

LE DŒUFF M., « De la critique comme valeur limite », *Les Temps Modernes*, 2008, nº 647-648, p. 229-241.

LE DŒUFF M., « Utopies : scolaires », *Revue de métaphysique et de morale*, 1983, nº 2, p. 199-217.

LE GARREC E., « De fil en aiguille et de mères en filles », *Les Temps Modernes*, 1976, nº 358, p. 1904-1936.

LE NAOUR J.-Y., « L'éducation sexuelle du soldat en 14-18 », *Bulletin du Centre d'étude d'histoire de la médecine de Toulouse*, 2000, vol. 32.

LE PREVOST M., « Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010, nº 9, p. 55-66.

LENSKYJ H., « Beyond Plumbing and Prevention: Feminist Approaches to Sex Education », *Gender and Education*, 1990, vol. 2, nº 2, p. 217-230.

LEPINARD E., « Malaise dans le concept. Différence, identité et théorie féministe », *Cahiers du Genre*, 2005, nº 39, p. 107-135.

LEWIN K., « Forces behind Food Habits and Methods of Change », *Bulletin of the National Research Council*, 1943, nº 108, p. 35-65.

LONGINO H., « Feminist Epistemology as a Local Epistemology », *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 1997, vol. 71, p. 19-35.

LOUIS M.-V., « Bourdieu : Défense et illustration de la domination masculine », *Les Temps Modernes*, 1999, nº 604, p. 325-358.

LUGONES M.C. et E.V. SPELMAN, « Have We got a Theory for You! Feminist Theory, Cultural Imperialism and the Demand for "the Woman's Voice" », *Women's Studies International Forum*, 1983, vol. 6, nº 6, p. 573-581.

MACHIELS C., « "Protégeons la jeunesse !" Maria Vérone, une avocate féministe face à la prostitution des mineur(e)s (1907-1938) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière ». Le Temps de l'histoire*, 2008, nº 10, p. 119-137.

MACKAY F., M. KENNY, et L. CHAPPELL, « New Institutionalism Through a Gender Lens: Towards a Feminist Institutionalism? », *International Political Science Review*, 2010, vol. 31, nº 5, p. 573-588.

MACKINNON C.A., « Feminism, Marxism, Method, and the State: Toward Feminist Jurisprudence », *Signs*, 1983, vol. 8, nº 4, p. 635-658.

MACKINNON C.A., « Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory », *Signs*, 1982, vol. 7, nº 3, p. 515-544.

MAHER F., « Toward a Richer Theory of Feminist Pedagogy: a Comparison of "Liberation" and "Gender" Models for Teaching and Learning », *Journal of Education*, 1987, vol. 169, nº 3, p. 91-100.

MALBOIS F., « Les paradigmes de l'égalité/différence et du sexe/genre : ou les deux réponses du féminisme occidental à l'énigme de la "différence des sexes" », *Nouvelles Questions Féministes*, 2002, vol. 21, nº 1, p. 81-97.

MANICOM A., « Feminist pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 1992, vol. 17, nº 3, p. 365-389.

MARSHALL J., « Foucault and Education », *Australian Journal of Education*, 1989, vol. 33, nº 2, p. 99-113.

MARTIN J.R., « What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? », *Curriculum Inquiry*, 1976, vol. 6, nº 2, p. 135-151.

MARTIN J.R., « The Disciplines and the Curriculum », *Educational Philosophy and Theory*, 1969, vol. 1, p. 23-40.

MARTIN M., « Féminisme et coéducation », *La Revue Socialiste*, mars 1914, nº 351, p. 232-247.

MARTINDALE K., « Theorizing Autobiography and Materialist Feminist Pedagogy », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 1992, vol. 17, nº 3, p. 321-340.

MASCLET C., « Le féminisme en héritage ? », *Politix*, 2015, nº 109, p. 45-68.

MASSON P., « Premières réceptions et diffusions des *Héritiers* (1964-1973) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2005, vol. 2, nº 13, p. 69-98.

MASSON P., « La fabrication des *Héritiers* », *Revue française de sociologie*, 2001, vol. 42, nº 3, p. 477-507.

MATHIEU N.-C., « Bourdieu ou le pouvoir auto-hypnotique de la domination masculine », *Les Temps Modernes*, 1999, nº 604, p. 286-324.

MAULINI O. et F. WANDFLUH, « Travail scolaire et communication avec les familles. Une pratique vaut mille mots », *Éducateur*, 2004, nº 5, p. 8-9.

MAYEUR F., « Garçons et filles du XIXe au XXe siècle : une éducation différente », *Enfance*, 1981, vol. 34, nº 1-2, p. 45-52.

MAYO C., « Relations Are Difficult », *Counterpoints*, 2004, vol. 259, p. 121-135.

MAYO C., « The Binds that Tie: Civility and Social Difference », *Educational Theory*, 2002, vol. 52, nº 2, p. 169-186.

MAYO P., « Antonio Gramsci's Impact on Critical Pedagogy », *Critical Sociology*, 2014, vol. 41, nº 7-8, p. 1121-1136.

MCCLAIN L., « Some ABCs on Feminist Sex Education », *Columbia Journal of Gender and Law*, 2006, vol. 15.

MCLAREN P., « Postmodernism, Post-colonialism and Pedagogy », *Education and Society*, 1991, vol. 9, nº 1, p. 3-22.

MERRY M.S., « Should Educators Accommodate Intolerance? Mark Halstead, Homosexuality and the Islamic Case », *Journal of Moral Education*, 2005, vol. 34, nº 1, p. 19-36.

MESSU M., « Explication sociologique et domination sociale », *SociologieS*, 2012, p. En ligne.

MOHANTY C.T., « On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s », *Cultural Critique*, 1989, nº 14, p. 179-208.

MOLE F., « 1905 : la "coéducation des sexes" en débats », *Clio*, 2003, nº 18, p. 43-63 (En ligne).

MONNET C., « La répartition des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation », *Nouvelles Questions Féministes*, 1998, vol. 19, nº 1, p. 9-34.

MOREAU P.-F., « Utopie et sociabilité dans le "Code de la nature" », *Revue Internationale de Philosophie*, 1975, vol. 29, 113 (3), p. 332-347.

MORGAN K., « The Perils and Paradoxes of Feminist Pedagogy », *Resources for Feminist Research*, 1987, vol. 16, nº 3, p. 49-52.

MOSCONI N., « Excellence et égalité. Les paradoxes de l'égalité des chances à l'école », *Nouvelles Questions Féministes*, 2016, vol. 35, nº 1, p. 118-130.

MOSCONI N., « Mai 68 : le féminisme de la "deuxième vague" et l'analyse du sexisme en éducation », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2008, vol. 41, nº 3, p. 117-140.

MOSCONI N., « La femme savante [Figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation] », *Revue française de pédagogie*, 1990, vol. 93, nº 1, p. 27-39.

MOTTIER V., « Pragmatism and Feminist Theory », *European Journal of Social Theory*, 2016, vol. 7, nº 3, p. 323-335.

MOZZICONACCI V., « Filles, garçons : qui sont les mal élevés ? », *Ex Aequo*, 2011, nº 23, p. 149–162.

NEDELSKY J., « Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities », *Yale Journal of Law and Feminism*, 1989, vol. 1, nº 7, p. 7-36.

NICHOLSON C., « Postmodernism, Feminism, and Education: The Need for Solidarity », *Educational Theory*, 1989, vol. 39, nº 3, p. 197-205.

NOVEK E.M., « Service-learning is a Feminist Issue: Transforming Communication Pedagogy », *Women's Studies in Communication*, 1999, vol. 22, nº 2, p. 230-240.

OFFEN K., « Defining Feminism: A Comparative Historical Approach », *Signs*, 1988, vol. 14, nº 1, p. 119-157.

OFFEN K., « Sur l'origine des mots "féminisme" et "féministe" », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1987, vol. 34, nº 3, p. 492-496.

OKIN S.M., « "Mistresses of Their Own Destiny": Group Rights, Gender, and Realistic Rights of Exit », *Ethics*, 2002, vol. 112, nº 2, p. 205-230.

OMOLADE B., « A Black Feminist Pedagogy », *Women's Studies Quarterly*, 1987, vol. 15, 3/4, p. 32-39.

OTTAVI D., « Le défi d'enseigner aujourd'hui », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010, nº 9, p. 13-27.

PASQUIER G., « Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2010, nº 171, p. 97-101.

PATEMAN C., « Women and Consent », *Political Theory*, 1980, vol. 8, nº 2, p. 149-168.

PELLETIER M., « De la prostitution », *L'Ouvrière*, 1924, Site Marie Victoire Louis http://www.marievictoirelouis.net, p. En ligne.

PELLETIER M., « Pour les institutrices », *La Suffragiste*, novembre 1911, Site Marie Victoire Louis http://www.marievictoirelouis.net, p. En ligne.

PELLETIER M., « La question du vote des femmes », *La Revue socialiste*, 1908, Site de Marie Victoire Louis http://www.marievictoirelouis.net, p. 329-341 (En ligne).

PELLETIER M., « La tactique féministe », *La Revue Socialiste*, avril 1908, Site de Marie Victoire Louis http://www.marievictoirelouis.net, p. 318-333 (En ligne).

PELLETIER M., « Les facteurs sociologiques de la psychologie féminine », *La Revue socialiste*, mai 1907, Site Marie Victoire Louis http://www.marievictoirelouis.net, p. 508-518 (En ligne).

PELLETIER M., « Les femmes et le féminisme », *La Revue socialiste*, janvier 1906, Site Marie Victoire Louis http://www.marievictoirelouis.net, p. 37-45 (En ligne).

PEREIRA I., « Individualité et rapports à l'engagement militant », *¿ Interrogations ?*, 2007, nº 5, p. En ligne.

PERSIGOUT G., « Féminisme et pédologie », *La Revue Internationale. L'école moderne*, 1913, Archives du Féminisme http://www.archivesdufeminisme.fr/, p. En ligne.

PETROVIC C., « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. (1) », *Carrefours de l'éducation*, 2004, nº 17, p. 76-100.

PETROVIC C., « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. (2) », *Carrefours de l'éducation*, 2004, nº 18, p. 146-175.

PETTIT P., « Why and How Philosophy Matters », R. GOODIN et C. TILLY (dir.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press, 2006, p. 35-57.

PHIPPS A., « Whose Personal is more Political? Experience in Contemporary Feminist Politics », *Feminist Theory*, 2016, vol. 17, nº 3, p. 303-321.

PICQ F., « Féminisme-antiféminisme : la ligne de partage », *Travail, genre et sociétés*, 2014, nº 32, p. 145-150.

PICQ F., « Simone de Beauvoir et "la querelle du féminisme" », *Les Temps Modernes*, 2008, vol. 1, nº 647-648, p. 169-185.

POUTRAIN V., « L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 2014, nº 36, p. En ligne.

PROST A., « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, 2007, nº 115-116, p. 149-169.

RENAULT E., « Émanciper le travail : une utopie périmée ? », *Revue du MAUSS*, 2016, vol. 2, nº 48, p. 151-164.

RENAULT E., « Fin de la politique et émancipation du travail : quand le réalisme rejoint l'utopie », *Cités*, 2014, vol. 3, nº 59, p. 33-44.

RENAULT E., « Marx et sa conception déflationniste de la philosophie », *Actuel Marx*, 2009, n° 46, p. 137-149.

RIPA Y., « Les féministes aiment-elles le sexe ? », *L'Histoire*, 2003, nº 277, p. 52.

ROBIN K., « Au-delà du sexe : le projet utopique de Monique Wittig », *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, 2011, nº 124-125, p. 71-97 (En ligne).

ROBIN K., « Du nulle part au partout : l'utopie de Wittig pour changer le présent et l'avenir », *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, 2010, nº 12, p. En ligne.

ROCHEFORT F. et D. HAASE-DUBOSC, « Entretien avec Françoise Collin. Philosophe et intellectuelle féministe », *Clio*, 2001, nº 13, p. 195-210 (En ligne).

ROCHEX J.-Y., « Expérience scolaire et procès de subjectivation », *Le français aujourd'hui*, 2009, nº 166, p. 21-32.

ROLAND E., « Rendre l'école obligatoire : une opération de défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation », *Tracés*, 2013, vol. 25, nº 2, p. 25-43.

RÖNNBERG M., « Les stéréotypes, c'est bon pour les enfants ! Quelques malentendus à propos des enfants, des médias et du genre », *Nordiques*, 2010 2009, nº 21, p. 49-62.

ROSSIDES D.W., « Knee-jerk formalism: Reforming American Education », *Journal of Higher Education*, 2004, vol. 75, nº 6, p. 667-704.

ROUSSEL N., « Le droit des vierges », *La Fronde*, mars 1904, nº 2098, p. 1.

RUDDICK S., « Maternal Thinking », *Feminist Studies*, 1980, nº 6, p. 70-96.

SALLE M., « Formation des enseignants : les résistances au genre », *Travail, genre et sociétés*, 2014, nº 31, p. 69-84.

SARAH E., « Towards a Reassessment of Feminist History », *Women's Studies International Forum*, 1982, vol. 5, nº 6, p. 519–524.

SCHNIEDEWIND N., F. MAHER, N. PORTER, et S. DRIVER, « Editorials », *Women's Studies Quarterly*, 1987, vol. 15, 3/4, p. 4-5.

SCOTT J.W., « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF*, 1988, vol. 37-38, p. 125-153.

SHREWSBURY C., « What is feminist pedagogy? », *Women's Studies Quaterly*, 1987, vol. 15, 3/4, p. 6-14.

SILBERGLEID R., « Women, Utopia, and Narrative: Toward a Postmodern Feminist Citizenship », *Hypatia*, 1997, vol. 12, nº 4, p. 156-177.

SIMON R.I., « Empowerment as a Pedagogy of Possibility », *Language Arts*, 1987, vol. 64, nº 4, p. 370-382.

SINTOMER Y., « Le paysage idéologique de la parité », *Travail, genre et sociétés*, 2007, nº 18, p. 147-152.

SMITH L., « Secret Basketball: One Problem with the Student-Centered Classroom », *Feminist Teacher*, 1994, nº 8, p. 16-19.

SÖDERBERG E., « L'héritage de Fifi Brindacier en Suède », *Cahiers du Genre*, 2010, nº 49, p. 77-96.

SÖDERBERG E., « La recherche suédoise sur le genre et sur les filles », *Nordiques*, 2010 2009, nº 21, p. 23-33.

SOLAR C., « Dentelle de pédagogies féministes », *Revue canadienne de l'éducation*, 1992, 17(3), p. 264-285.

ST PIERRE E., « Poststructural Feminism in Education: An Overview », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2000, vol. 13, nº 5, p. 477-515.

STEINER A., « Les militantes anarchistes individualistes : des femmes libres à la Belle Époque », *Amnis*, 2008, nº 8, p. En ligne.

STOETZLER M. et Y.-D. NIRA, « Standpoint theory, Situated Knowledge and the Situated Imagination », *Feminist Theory*, 2002, vol. 3, nº 3, p. 315-333.

THE LONDON FEMINIST SALON COLLECTIVE, « The Problematization of Agency in Postmodern Theory: as Feminist Educational Researchers, where do we go from here? », *Gender and Education*, 2004, vol. 16, n° 1, p. 25-33.

THERY I., « Le genre : identité des personnes ou modalité des relations sociales ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2010, n° 171, p. 103-117.

THOME C., « D'un objet d'hommes à une responsabilité de femmes », *Sociétés contemporaines*, 2016, n° 104, p. 67-94.

TINLAND O., « Présentation du numéro "Concepts essentiellement contestés" », *Philosophie*, 2014, n° 122, p. 3-8.

WALLERSTEIN I., « L'héritage de la sociologie. La promesse des sciences sociales », *Sociétés contemporaines*, 1999, vol. 33, n° 1, p. 159-194.

WEILER K., « Freire and a Feminist Pedagogy of Difference », *Harvard Educational Review*, 1991, vol. 61, n° 4, p. 449-475.

YOUNG I.M., « Gender as Seriality : Thinking about Women as a Social Collective », *Signs*, 1994, vol. 19, n° 3, p. 713-738.

YOUNG I.M., « Humanism, Gynocentrism and Feminist Politics », *Women's Studies International Forum*, 1985, vol. 8, n° 3, p. 173-183.

ZAIDMAN C., « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles », *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, 2007, n° 15, p. 265-281 (En ligne).

ZAIDMAN C., « La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique ? », *Cahiers du Genre*, 2007, n° 42, p. 205-218.

ZAIDMAN C., « Enseigner le féminisme ? Transmission instituée et rapports de générations », *Les cahiers du CEDREF*, 2007, n° 15, p. 191-203 (En ligne).

ZAIDMAN C., « Peut-on enseigner le féminisme à l'Université ? », *Les cahiers du CEDREF*, 2005, n° 13, p. 35-51 (En ligne).

ZAIDMAN C., « Institutionnalisation des études féministes. Enseigner le féminisme ? Un projet paradoxal », *Les cahiers du CEDREF*, 2001, n° 10, p. 69-79 (En ligne).

6. Thèses et mémoires

BERENI L., *De la cause à la loi. Les mobilisations pour la parité politique en France (1992-2000)*, Université Paris I-Panthéon Sorbonne, Paris, France, 2007.

BURGNARD S., « Produire, diffuser et contester les savoirs sur le sexe : une sociohistoire de la sexualité dans la Genève des années 1970 », Université de Genève, Suisse, 2012.

DEVIEILHE E., « Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède », Université de Caen, France, 2013.

DRAPEAUD L., *Songes de sorcières. Féminismes - Utopies - Spatialités*, Mémoire de Master, Faculté d'Architecture La Cambre Horta, Bruxelles, Belgique, 2015.

FORTINO S., *Féminisme et contre-projet éducatif,* Mémoire de maîtrise, Université de Nanterre Paris X, Nanterre, France, 1992.

FRASCH D., « Sujets de connaissance dans les théories du *standpoint* », Mémoire de recherche de Master 2 en Philosophie, ENS de Lyon, France, 2016.

GARRAU M., *L'importance de la vulnérabilité. Essai sur la signification et les implications de la catégorie de vulnérabilité dans la philosophie morale et politique contemporaine*, Paris Ouest – Nanterre – La Défense, Paris, France, 2011.

LASSERRE A., *Histoire d'une littérature en mouvement : textes, écrivaines et collectifs éditoriaux du Mouvement de libération des femmes en France (1970-1981)*, Paris 3, Sorbonne Nouvelle, Paris, France, 2014.

LE MAT A., « La politique d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, entre santé et égalité », Mémoire de recherche de Master 2 en Science Politique, IEP de Lille, France, 2011.

THEBAUD F., *Donner la vie : histoire de la maternité en France entre les deux guerres*, Université Paris Diderot - Paris 7, France, 1982.

TISSOT D., *Féminisme et universalisme : une définition commune de la justice*, Paris VIII Vincennes - Saint Denis, Saint-Denis, France, 2013.

VERJUS A., *Les femmes, épouses et mères de citoyens. De la famille comme catégorie politique dans la construction de la citoyenneté (1789-1848)*, École des hautes études en sciences sociales, Paris, France, 1997.

7. Presse

AESCHIMANN É., « Genre : "Soyons fiers de faire de la théorie !" », *L'Obs*, 2 octobre 2014, p. En ligne.

BERENI L., S. CHAUVIN, A. JAUNAIT, et A. REVILLARD, « La théorie du genre : réponse au ministre Vincent Peillon », *Libération*, 6 octobre 2013, p. En ligne.

BORRILLO D., « La théorie du genre n'existe pas », *Le Monde*, 10 juin 2016, p. En ligne.

BOURCIER S., « Trouble dans les études de genre », *Libération*, 15 janvier 2017, p. En ligne.

CALDINI C., « "Masturbation", "théorie du genre" à l'école... Décryptage de cinq folles rumeurs », *Franceinfo*, 31 janvier 2014, p. En ligne.

COLLECTIF, « Études de genre : appel à la "vigilance électorale" », *Blog « Les invités de Mediapart »*, 26 novembre 2016, p. En ligne.

COLLECTIF, « Égalité des sexes à l'école : machine arrière, toute ! », *Mediapart.fr*, 16 janvier 2015, p. En ligne.

COLLECTIF, « Olga Trostiansky : La théorie du genre n'existe pas (Entretien) », *Libération*, 2 mars 2014, p. En ligne.

D P., « Suède : un couple élève son enfant sans révéler son sexe », *Leparisien.fr*, 18 février 2013, p. En ligne.

DAUMAS C., « Valérie Pécresse coupe les bourses au genre », *Libération*, 14 décembre 2016, p. En ligne.

FRANCE24, « Le pape s'alarme sur un prétendu enseignement en France de la "théorie du genre" », *France24*, 10 mars 2016, p. En ligne.

GAIRIN V., « La "théorie du genre" n'existe pas ! Entretien avec Anne-Emmanuelle Berger », *Le Point*, 31 janvier 2014, p. En ligne.

LA REDACTION DE LCI, « Pourquoi la "théorie du genre" n'existe pas. Entretien avec Éric Fassin », *LCI.fr*, 29 janvier 2014, p. En ligne.

LEAR M.W., « The Second Feminist Wave », *The New York Times Magazine*, 10 mars 1968, p. 24.

LEPOINT.FR, « "Le baiser de la lune", ce court-métrage sur l'homosexualité qui provoque des remous », *Le Point*, 3 février 2010, p. En ligne.

RENAUD P., « Farida Belghoul condamnée plus lourdement en appel », *La République du Centre*, 30 janvier 2017, p. En ligne.

ROVIRA TORRES F., « Au risque de radoter, "la théorie du genre" n'existe pas », *L'Obs / Rue 89*, 10 mars 2016, p. En ligne.

STORTI M., « L'abandon des ABCD de l'égalité, symbole de l'abdication idéologique de la gauche », *Le Monde*, 7 février 2014, p. En ligne.

WALKER R., « Becoming the Third Wave », *Ms.*, février 1992, Liberty Media for Women, New York, États-Unis, p. 39-41.

8. Textes officiels, rapports, enquêtes

ANSELLEM-MAINGUY Y., C. CHEYNEL, et A. FOUET, *Entrée dans la sexualité des adolescent·e·s : la question du consentement. Enquête auprès des jeunes et des intervenant·e·s en éducation à la sexualité*, Paris, France, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire / Observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse, 2015.

BOUSQUET D., F. LAURANT, et M. COLLET, *Rapport relatif à l'éducation à la sexualité. Répondre aux attentes des jeunes, construire une société d'égalité femmes-hommes*, Paris, France, Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2016.

DEBRAY R., *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale*, Paris, France, Ministère de l'Éducation nationale, 2002.

INSEE, « Enquête Emploi 2013 », *Dares Analyses. Publication de la direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques*, 2013, n° 79, p. 1-13.

INSEE, *INSEE - Enquête « Emploi du temps » 2009-2010*, 2010.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « "Les personnels" », *Repères & Références Statistiques (enseignements, formation, recherche)*, 2014, année 2014, p. 289-345.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée : Guide du formateur*, CNDP, Futuroscope, France, ÉduSCOL [dgesco], 2008.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *L'éducation à la sexualité au collège et au lycée : Guide d'intervention pour les collèges et les lycées*, CNDP, Futuroscope, France, ÉduSCOL [dgesco], 2008.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Circulaire n°98-234 du 19-11-1998. Éducation à la sexualité et prévention du sida*, 1998.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Arrêté du 12 juillet 1982. Action éducative contre les préjugés sexistes et pour la promotion d'une réelle égalité des chances filles/garçons.*

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les filles dans le système éducatif (2000-2006), Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 10 du 9 mars 2000.

Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2006-2012), Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 5 du 1er février 2007.

Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018), Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 6 du 7 février 2013.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

9. Travaux en ligne

ALVARENGA R. et L. CARRE, « Théorie critique », V. BOURDEAU et R. MERRILL (dir.), *DicoPo, Dictionnaire de théorie politique*, dicopo.fr, http://www.dicopo.fr/spip.php?article107, 2008, p. En ligne.

ARCHIVES DU FEMINISME, *Féminisme et éducation (XIXe-début XXe s.) Choix de textes sélectionnés par Denise Karnaouch*, http://www.archivesdufeminisme.fr/ressources-en-ligne/sources-historiques/feminisme-education-xixe-debut-xxe-s/, consulté le 7 mai 2017.

BULLE N., « L'étranglement progressiste de l'éducation américaine et de ses enseignants », *Revue Skhole.fr*, 2009, Livraison IV, p. En ligne.

HAMELINE D., « Article "Éducation intégrale" », *Encyclopædia Universalis*, 2015, p. En ligne.

INCONNU, *Article « rôles sexuels »*, http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/r%C3%B4les_sexuels/186030.

LONGINO H., « The Social Dimensions of Scientific Knowledge », E.N. ZALTA (dir.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford, États-Unis, Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2016, p. En ligne.

PELLETIER M., *Textes de Madeleine Pelletier sur le site Marie Victoire Louis*, http://www.marievictoirelouis.net, consulté le 7 mai 2017.

RIVIERE C., « Article "Domination" », *Encyclopædia Universalis*, 2014, p. En ligne.

RORTY R., « Feminism and Pragmatism », *The Tanner Lectures on Human Values*, 1990, http://tannerlectures.utah.edu/, p. 1-35 (En ligne).

SAND G., « Lettre aux membres du Comité central (avril 1848) », *Œuvres complètes de George Sand : Souvenirs et idées*, Édition électronique de la Bibliothèque Municipale de Lisieux (http://www.bmlisieux.com/)., Paris, France, Calmann-Lévy, 1904, p. En ligne.

TRUTH S., « "Ain"t I a Woman?' (1851) Source : Internet Modern History Sourcebook [https://sourcebooks.fordham.edu/mod/sojtruth-woman.asp] ».

VERJUS A., *Éduquer féministement, oui... mais quoi et comment ? [Billet sur le blog « Espaces réflexifs » du 21 octobre 2014]*, https://reflexivites.hypotheses.org/6485.

WITT C. et L. SHAPIRO, « Feminist History of Philosophy », E.N. ZALTA (dir.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford Encyclopedia of Philosophy Website, Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2016, p. En ligne.

Dictionnaire Trésor de la Langue Française en ligne, http://atilf.atilf.fr/tlf.htm, consulté le 14 septembre 2016.

10.Communications

ALBENGA V. et V. MOZZICONACCI, « Ce que les pratiques éducatives font aux théories féministes. Autour de l'éducation à la sexualité et de la prévention des violences sexistes », Séminaire Genre et Politique du laboratoire Triangle, ENS de Lyon, France, 2014.

CARLET J.-P., « Enseigner le fait religieux dans l'école laïque ? », Journée « La musique et le sacré », ESPE de Grenoble, France, 2013.

CHAVEL S., « Les violences sexuelles faites aux femmes : approche philosophique », Journée d'étude « Le corps des femmes : violences sexuelles. Études, histoire et enjeux », Université de Poitiers, France, 2013.

ÉRIBON D., « Le genre peut-il se passer de théorie ? », Journée d'étude « Que faire de la "théorie du genre"? », ENS de Lyon, France, 2014.

FILLOD O., « Des connaissances biologiques au service de l'égalité dans et par l'éducation sexuelle », Le Café de l'Institut Émilie du Châtelet, IEC, Paris, France, 2016.

FRADOIS G., « Les luttes autour de la définition de l'éducation sexuelle dans les années 1960-1970. Contribution à l'histoire d'une politique scolaire », Journée d'étude – L'éducation à la sexualité : entre famille et école, ESPE Clermont-Auvergne, Université Clermont-Ferrand 2, France, 2014.

FRASER N., « Sur les contradictions sociales du capitalisme contemporain : De la famille, du féminisme, et de leurs relations avec le néo-libéralisme », EHESS (38e Conférence Marc Bloch), Paris, France, https://www.ehess.fr/fr/media/38e-conf%C3%A9rence-marc-bloch-contradictions-sociales-capitalisme-nancy-fraser, 2016.

GAUTIER C., « Jeux d'échelles et dimensions du *care* », Journée d'étude « Jeux d'échelles et conflits : légitimités politiques et citoyennetés », Université Jean Moulin Lyon 3, France, 2014.

GUILPAIN G., « "Cachez ce féminisme que nous ne saurions voir ..." ? La formation des enseignants à l'épreuve du féminisme », 1er Congrès Études de genre en France, ENS de Lyon, France, 2014.

HAJJAT A., « Les dilemmes de l'autonomie : assimilation, indigénisme et libération », « Luttes de l'immigration, luttes antiracistes », Université Paris 7, France, 2015.

LAUGIER S., « Introduction de la journée », Atelier « Actualité de la philosophie féministe », Sorbonne, Université Paris 1, France, 2017.

LE MAT A. et V. MOZZICONACCI, « Entre résistance et domination : une analyse de la relation pédagogique en matière d'éducation sexuelle à l'école », Congrès de l'AREF, Symposium de l'ARGEF, Université de Montpellier, France, 2013.

PEREIRA I., « Enseigner à l'épreuve de l'intersectionnalité : retour sur les pédagogies critiques », Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation. Journées d'études interdisciplinaires, ESPE de Créteil, France, 2017.

11.Entretiens

CHAPONNIERE M., « Entretien avec Martine Chaponnière [12 août 2014] ».

DE LUCA BARRUSSE V., « Entretien avec Virginie De Luca Barrusse [14 juin 2014] ».

FRASER N. et V. MOZZICONACCI, *Entretien avec Nancy Fraser (décembre 2012)*, http://villavoice.fr/entretien-avec-nancy-fraser/.

LE DŒUFF M., « Entretien avec Michèle Le Dœuff [octobre 2015] ».

NODDINGS N., « Entretien avec Nel Noddings [17 octobre 2014] ».

TRONTO J., « Entretien avec Joan Tronto [21 octobre 2014] ».

12. Films et émissions de télévision

JAFA A., *Dreams Are Colder Than Death*, Pumpernickel Films, 2014.

OFFICE NATIONAL DE RADIODIFFUSION TELEVISION FRANÇAISE, *JT 20H (6 janvier 1972), « Déclaration de l'église sur l'érotisme »*, http://www.ina.fr/video/CAF97057788, consulté le 14 septembre 2016.

13. Fictions

WITTIG M., *Les Guérillières*, Paris, France, Les Éditions de Minuit, 1969.

Index

Pour des raisons de lisibilité, l'index ne recense que les occurrences dans le corps du texte. La liste des références bibliographiques vient donc le compléter. L'index rerum ne vise pas une exhaustivité, mais indique les notions qui constituent des clefs de lecture transversales.

A

ACKER, Sandra, 278

ADDAMS, Jane, 462

agentivité, 186, 273, 276, 280, 285, 287, 478, 482, 483, 488, 491, 492, 498, 546

ALBENGA, Viviane, 545

ALBERTINI, Pierre, 233

ALBISTUR, Maïté, 61, 69, 70, 171

ALBRECHT, Berty, 143

ALCOFF, Linda, 476, 584, 599

ALLMAN, Paula, 329

ALTHUSSER, Louis, 184, 286

amour, 18, 100, 124, 134, 135, 146, 157, 200, 201, 240, 242, 244, 253, 384, 407, 435, 463, 504, 532, 547, 554, 667

androcentrisme, 91, 127, 132, 161, 164, 169, 218, 225, 238, 239, 243, 279, 313, 318, 322, 343, 361, 378, 397, 474, 478, 605, 609, 626, 651, 658

ARENDT, Hannah, 89, 390, 417, 501, 520

ARISTOTE, 442, 447, 449, 658

ARMOGATHE, Daniel, 61, 69, 70, 171

ARONOWITZ, Stanley, 501, 502

assujettissement, 38, 86, 130, 204, 269, 300, 307, 375, 400, 471, 481, 501, 516, 577, 653, 683

AUCLERT, Hubertine, 27, 62, 69, 80, 88, 96, 97, 128

autoritarisme, 234, 235, 348, 486, 499, 548

autorité, 122, 233, 234, 236, 237, 238, 289, 304, 306, 310, 333, 382, 398, 399, 400, 408, 429, 456, 476, 493, 500, 501, 502, 503, 507, 513, 519, 539, 563, 566, 569, 571, 603, 604, 623, 662, 675

AVRIL DE SAINTE-CROIX, 135, 142, 154

B

BACHELARD, Gaston, 187

***background*, 364, 366, 372, 380, 391, 396, 414, 461, 661**

BACQUE, Hélène, 492, 493

BAILLARGEON, Normand, 557, 558

BAJOS, Nathalie, 575

BANERJEE, Amrita, 429

BARD, Christine, 23, 43, 59, 61, 62, 63, 131, 137, 141, 171

BAUDELOT, Christian, 191

BEAUVOIR, Simone de, 20, 46, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 176, 177, 180, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 226, 227, 255, 392, 417, 599, 609, 616, 633, 645, 657, 659, 670

BEBEL, August, 109

BELENKY, Mary, 382, 397, 400

BELGHOUL, Farida, 19

BELOTTI, Elena Gianini, 20, 101, 173, 176, 215, 221, 222, 223, 224, 225, 235, 236, 245, 316, 638, 657

BENHABIB, Seyla, 419, 473, 483, 593, 598, 625, 635

BERENI, Laure, 368

BERGE, André, 521

BERRY, Ellen, 320

BERTAUX, Daniel, 247

BESSONE, Magali, 314, 627, 635, 636

BIEWENER, Carole, 492, 493

BIGNELL, Kelly, 334

BILGE, Sirma, 359

binarisme/binaire, 46, 214, 222, 224, 262, 268, 284, 292, 333, 342, 343, 344, 345, 371, 471, 475, 478, 486, 487, 508

biologie, 139, 165, 241, 385, 527, 530, 549, 551, 552

BLACK, Elizabeth, 320

BLAIR, Ann, 544, 561, 573

BLAIS, Marie-Claude, 505, 686

BLIDON, Marianne, 358, 360

BLOCH, Ernst, 632, 642

BOCK, Gisela, 162

BODIN, Marguerite, 147, 149

BOLTANSKI, Christian, 188

BONNEVIAL, Marie, 79
BOUCHER, Kathleen, 546, 560
BOUDON, Raymond, 184
BOUGLE-MOALIC, Anne-Sarah, 76, 85
BOURCIER, Sam, 553, 597, 598, 599, 615
BOURDIEU, Pierre, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 192, 201, 208, 209, 211, 227, 253, 286, 288, 300, 313, 358, 363, 373, 438, 686, 688
BOXER, Marilyn, 270
BOYER, Robert, 373
BOZON, Michel, 522, 538, 548, 550, 551, 555, 570, 573, 575, 640
BRION, Hélène, 63, 64
BRUGERE, Fabienne, 402, 422, 428, 456
BRYSON, Mary, 615
BUBECK, Diemut, 360, 362
BUFFON, Georges-Louis Leclerc de, 111, 658
BUISSON, Ferdinand, 117, 145
BUNCH, Charlotte, 607, 608
BURGNARD, Sylvie, 534
BUTLER, Josephine, 135
BUTLER, Judith, 260, 305, 475, 476, 479, 488, 603

C

CACOUAULT, Marlène, 185
CANGUILHEM, Georges, 36
capitalisme, **171**, **172**, **199**, **200**, **203**, **236**, **393**, **451**, **452**, **461**, **463**, **464**, **466**, **489**, **495**, **499**, **534**, **559**
CAPITAN, Colette, 121
CARLET, Jean-Pierre, 553
CARLSON, Dennis, 502
CARPENTIER, Jean, 240, 534, 535
CASTRO, Ginette, 228
CHAIGNEAU, Camille, 153, 154
CHAPERON, Sylvie, 165, 170, 217
CHAPLIN, Tamara, 524, 526, 534, 535
CHAPONNIERE, Martine, 43, 49, 63, 78, 81, 91, 102, 109, 177, 180, 190, 193, 194, 196, 215, 232, 238
CHAVEL, Solange, 21
CHERRYHOLMES, Clio, 477
CHODOROW, Nancy, 382, 437
CIXOUS, Hélène, 473
CLAIR, Isabelle, 23, 594
classe
classe des femmes, 46, 256, 259, 264, 386, 594
classe sociale, 101, 183, 184, 188, 197, 198, 221, 314, 345, 348, 349, 351
lutte des classes, 171, 199, 246, 256, 345
rapports de classe, 370
CLEMENCEAU, Georges, 59
CLERC, Thérèse, 465
CLINCHY, Blythe, 397, 400
coéducation, **144**, **145**, **146**, **147**, **148**, **149**, **150**, **151**, **152**, **153**, **155**, **157**, **161**, **162**, **164**, **174**, **190**, **267**, **315**, **652**, **653**
COHN-BENDIT, Daniel, 240, 533
COLLIN, Françoise, 173, 213, 251, 253, 619, 637, 659
COLLINS, Patricia Hill, 362, 409
compétition, **193**, **223**, **288**, **289**, **333**, **334**, **336**, **337**, **383**, **397**, **403**, **475**, **491**, **503**, **505**, **510**
CONDORCET, Nicolas de, 71, 112, 123, 440
constructivisme, **1**, **38**, **54**, **201**, **214**, **220**, **221**, **226**, **228**, **231**, **232**, **261**, **320**, **359**, **412**, **483**, **510**, **598**, **652**
CORBIN, Alain, 537
COVA, Anne, 139
CRENSHAW, Kimberlé, 350, 351, 352
CRESSON, Geneviève, 366
CRONA, Oliv*a*, 110, 114
CRUIKSHANK, Barbara, 559
CULLEY, Margo, 270, 303, 304, 348, 383

D

DALYS, Kerry, 466
DARDEL, Julie de, 246
DARMON, Muriel, 207, 235
DARWIN, Charles, 683, 684
DAUBENTON, Louis, 111
DAUPHIN, Gary, 512
DAVIDSON, Roger, 536
DAVIS, Angela, 257
DE CASTELL, Suzanne, 615
DE LUCA BARRUSSE, Virginie, 526, 531, 538
DEBOR, Louis*e*, 119
DEBRAY, Régis, 553

déconstruction, **11**, **34**, **169**, **215**, **227**, **243**, **474**, **476**, **478**, **480**, **584**, **591**, **593**, **596**, **752**
DEFLOU, Jeanne, 70, 75, 126
DELON, Paul, 151
DELPHY, Christine, 23, 59, 167, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 211, 213, 220, 229, 230, 231, 244, 259, 263, 319, 338, 365, 381, 385, 386, 430, 594, 595, 596, 621, 663
démocratie, **81**, **89**, **176**, **309**, **457**, **460**, **462**, **483**, **497**, **507**, **634**, **646**, **669**
démocratisation, 175, 182, 183, 184, 192, 271, 332, 378, 406, 434, 463, 469, 646, 662
dépendance, **92**, **119**, **120**, **123**, **124**, **156**, **159**, **208**, **210**, **215**, **219**, **242**, **359**, **392**, **407**, **415**, **416**, **418**, **423**, **426**, **433**, **439**, **446**, **468**, **558**, **604**, **607**
dépolitisation, **24**, **49**, **269**, **341**, **471**, **472**, **555**, **557**, **574**, **578**, **581**, **589**, **639**, **641**, **654**, **687**
DERAISMES, Maria, 68, 73, 80, 86, 94, 112, 114, 115
DERRIDA, Jacques, 473, 584
DETREZ, Christine, 300, 552
DEVIEILHE, Élise, 528, 565, 566, 567
DEWEY, John, 272, 285, 296, 303, 379, 427, 435, 438, 444, 457, 620, 621, 624, 646, 665, 666, 684, 688
DIDEROT, Denis, 112
différencialisme, **46**, **54**, **66**, **92**, **106**, **127**, **132**, **151**, **161**, **173**, **174**, **261**, **274**, **278**, **314**, **381**, **382**, **438**, **491**, **546**, **599**, **651**, **662**
différenciation, 73, 134, 150, 151, 154, 155, 158, 214, 218, 438, 633
dilemme, **54**, **66**, **90**, **91**, **92**, **93**, **127**, **128**, **129**, **136**, **160**, **161**, **166**, **167**, **236**, **238**, **243**, **261**, **262**, **283**, **390**, **393**, **416**, **438**, **468**, **614**, **624**, **625**, **651**, **653**, **662**
DILLER, Ann, 383, 455, 457
DIORIO, Joseph, 606
discipline, **24**, **33**, **37**, **73**, **174**, **195**, **319**, **320**, **398**, **436**, **442**, **443**, **500**, **501**, **504**, **505**, **507**, **536**, **552**, **555**, **564**, **604**, **623**, **624**, **626**, **627**, **636**
domestique (travail), **84**, **162**, **163**, **200**, **260**, **264**, **312**, **319**, **363**, **365**, **366**, **369**, **392**, **393**, **405**, **406**, **439**, **656**
domesticité, 417, 433, 434, 435, 438, 439, 442, 443, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 454, 455, 456
DONZELOT, Jacques, 86
DORLIN, Elsa, 187, 257, 350, 351, 353, 368, 371, 386, 387, 404
DREYFUS, Hubert, 506, 516, 683
droite, **18**, **22**, **62**, **63**, **64**, **93**, **145**, **488**, **532**
DROUARD, Charles, 123
DROUIN-HANS, Anne-Marie, 32, 610, 613, 619, 635, 640, 641, 642, 644
DU BOIS, William, 99
dualisme/dualité, **88**, **113**, **156**, **295**, **297**, **444**, **491**, **619**, **626**, **662**, **671**, **674**, **676**
DUMAS, Alexandre (fils), 26
DURAND, Marguerite, 61, 85, 86, 106, 107, 108, 109, 113, 133, 134, 135, 138, 154
DURKHEIM, Émile, 183, 207, 286, 527
DURU-BELLAT, Marie, 187, 193, 227, 228, 237, 238, 549, 659, 688
DURUY, Victor, 72, 74

E

EAUBONNE, Françoise d', 217
économie, **36**, **74**, **200**, **288**, **387**, **455**, **461**, **463**, **486**, **493**, **558**
EDWARDS-PILLET, Blanche, 143
ELLSWORTH, Elizabeth, 478, 479, 497, 508, 511, 514, 515
ELSHTAIN, Jean, 455
émotion, **231**, **304**, **321**, **322**, **323**, **338**, **383**, **401**, **414**, **415**, **420**, **423**, **425**, **440**, **444**, **447**, **502**, **556**, **557**, **580**
ERGAS, Yasmine, 254
esclavage, **109**, **125**, **178**, **307**, **308**, **349**, **410**
essentialisme, **166**, **201**, **215**, **216**, **218**, **220**, **229**, **256**, **370**, **384**, **386**, **412**, **457**, **474**, **577**, **593**, **605**, **606**, **617**, **626**, **633**
essentialisation, 21, 88, 163, 164, 268, 349, 358, 379, 384, 385, 386, 408, 468, 471, 506, 511, 518, 519, 577, 683, 686, 687
ESTABLET, Roger, 191
EVANS, Richard, 43
exclusion, **60**, **84**, **128**, **129**, **132**, **174**, **192**, **209**, **222**, **226**, **323**, **353**, **385**, **389**, **391**, **416**, **444**, **474**, **539**, **548**, **623**, **625**, **672**

exploitation, **46**, **60**, **172**, **187**, **190**, **199**, **201**, **220**, **244**, **252**, **260**, **308**, **363**, **366**, **367**, **406**, **457**, **458**, **539**, **580**, **594**, **613**

F

FABRE, Michel, 519, 520, 562
FANON, Frantz, 344, 670
FASSIN, Didier, 547, 548
FASSIN, Éric, 22, 23
FAURE, Christine, 110, 121
féminisation, **84**, **135**, **151**, **154**, **263**, **370**, **433**
FENNER, Lydia, 540
FERRAND, Annie, 549, 550, 551, 553
FERRY, Jules, 71, 123, 134
FILLOD, Odile, 551
FILMER, Robert, 456
FINE, Michelle, 289, 602, 606
FIRESTONE, Shulamith, 43, 167, 331, 408
FISCHBACH, Franck, 34, 35, 36, 628, 658, 659, 660, 661
FISHER, Berenice, 273, 274, 304, 322, 323, 324, 325, 331, 334, 336, 415, 453
FLAMANT-PAPARATTI, Emmanuelle, 223
FLAX, Jane, 474, 485
FONTANET, Joseph, 240
FORDE, Christine, 326
FORTINO, Sabine, 173, 177, 178, 219, 233, 234, 235, 237, 239, 244, 245, 263, 657, 658, 659
FOSTER, Michèle, 410
FOUCAULT, Michel, 355, 473, 475, 476, 479, 485, 486, 488, 489, 491, 492, 501, 502, 506, 509, 515, 516, 526, 558, 560, 561, 565, 584, 595, 608, 627, 683, 684
FOUILLEE, Alfred, 81
FOUQUE, Antoinette, 174
FOURIER, Charles, 26, 117, 640
FOURNIER, Alfred, 527
FRAISSE, Geneviève, 95, 104, 162
FRANKE, Katherine, 604
FRASCH, Delphine, 516
FRASER, Nancy, 37, 260, 351, 393, 405, 451, 452, 461, 462, 464, 474, 495, 595, 617
FREIRE, Maria, 666
FREIRE, Paulo, 276, 283, 285, 287, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 305, 306, 308, 311, 313, 314, 317, 320, 325, 326, 327, 329, 330, 335, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 355, 361, 380, 435, 444, 460, 471, 492, 494, 496, 506, 507,508, 512, 513, 545, 559, 665, 666, 667, 668, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682
FREUD, Sigmund, 125, 424, 531
FRIEDMAN, Marilyn, 418, 422, 426
FRITH, Anna, 543
FRYE, Marilyn, 364, 365, 366, 380, 390, 391, 460

G

GADOTTI, Moacir, 669
GALLIE, Walter Bryce, 29, 203
GARRAU, Marie, 401, 425, 626
GATTI DE GAMOND, Zoé, 83
gauche, **18**, **45**, **63**, **93**, **170**, **172**, **199**, **345**, **493**, **512**, **530**, **532**, **534**, **536**, **574**, **666**, **677**
GAUSSOT, Ludovic, 594, 595, 598, 621, 635, 640, 643
GAUTIER, Claude, 203, 412
GEARHART, Sally Miller, 383
GELLY, Maud, 547, 548, 549, 554
GENEVIEVE, JOSETTE & MARTINE, 180, 223, 224
GENS, Ingemar, 263
GERHARD, Ute, 29
GIAMI, Alain, 528, 531, 537, 555
GILLIGAN, Carol, 382, 385, 387, 391, 394, 398, 402, 414, 418, 424, 425, 434, 598
GILMAN, Charlotte Perkins, 438, 630
GIRARD, Alain, 183
GIROUX, Henry, 276, 285, 286, 287, 288, 289, 300, 327, 478, 488, 490, 501, 502, 508, 579
GOFFMAN, Erving, 359, 363
GOLDBERGER, Nancy, 397, 400
GOLDMANN, Lucien, 679
GORE, Jennifer, 491, 493, 495, 496, 498
GOURD, Émilie, 78
GRAMSCI, Antonio, 255, 287, 666, 667, 677, 678
GREEN, Fiona Joy, 406, 408, 409
GRESLE-FAVIER, Claire, 530
GRIESS-TRAUT, 145, 149

GRUMET, Madeleine, 382, 405, 431, 433, 434, 454
GUILLAUMIN, Colette, 196, 208, 211, 212, 349
GUILPAIN, Geneviève, 23, 659

H

HABER, Stéphane, 367, 463, 579
HACHE, Émilie, 558, 559, 560, 567, 570
HAJJAT, Abdellali, 389
HALL, Lesley, 520
HALSTEAD, Mark, 530
HANMER, Jalna, 210
HARDING, Sandra, 397
HARLOR, 108, 118, 119
HARTSOCK, Nancy, 476, 491
HAYDEN, Dolores, 656
HEDJERASSI, Nassira, 326, 659
HEGEL, Georg W.F., 442, 666, 668, 670
hégémonie, **173**, **290**, **474**, **479**, **509**, **580**, **583**, **624**, **627**, **628**
HERNANDEZ, Adriana, 186
hétérosexualité, **258**, **260**, **408**, **544**, **605**
HEUTTE, Danièle, 565
HEUYER, Georges, 531
hiérarchie, **37**, **87**, **122**, **153**, **206**, **210**, **211**, **212**, **218**, **220**, **224**, **230**, **272**, **312**, **345**, **362**, **387**, **456**, **501**, **507**, **684**, **685**
HITE, Shere, 604, 605
HOBBES, Thomas, 419
homophobie, **18**, **359**, **524**, **547**, **555**, **582**
homosexualité, **18**, **19**, **143**, **510**, **524**, **528**, **547**
hooks, bell, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 314, 315, 329, 343, 344, 409, 503, 506, 512, 513
HOQUET, Thierry, 634, 664
HUGHES, Kate, 325, 327, 329, 330, 499
humanisme, **117**, **227**, **473**, **481**, **484**, **608**
HUMBERT, Eugène, 143
HUMBERT, Jeanne, 143
HURTIG, Marie-Claude, 229
HUSSERL, Edmund, 294, 676
hygiène, **84**, **137**, **139**, **140**, **156**, **435**, **527**, **529**, **530**, **536**, **570**

I

IBOS, Caroline, 364, 369, 404, 463
idéalisme, **26**, **203**, **212**, **231**, **284**, **296**, **301**, **308**, **388**, **393**, **395**, **595**, **606**, **641**
identification, **29**, **131**, **192**, **258**, **261**, **297**, **311**, **330**, **331**, **347**, **447**, **527**, **553**, **598**, **605**, **634**, **688**
identitaire, **46**, **50**, **314**, **360**, **371**, **372**, **389**, **614**, **634**
idéologie, **18**, **22**, **25**, **93**, **112**, **181**, **194**, **196**, **206**, **210**, **220**, **241**, **250**, **285**, **287**, **289**, **299**, **315**, **328**, **363**, **379**, **420**, **460**, **482**, **491**, **560**, **561**, **567**, **595**, **635**, **671**, **681**, **688**
IFF, Simone, 241, 249
ILLICH, Ivan, 379
indépendance, **60**, **67**, **76**, **119**, **121**, **123**, **124**, **157**, **212**, **219**, **224**, **392**, **415**, **417**, **419**, **422**, **423**, **558**, **616**
individualisation, **92**, **94**, **96**, **103**, **104**, **105**, **325**, **327**, **505**, **537**, **553**, **558**, **560**, **573**, **593**
intersectionnalité, **46**, **292**, **339**, **341**, **342**, **351**, **353**, **359**, **369**, **371**
invisibilisation, **365**, **372**, **380**, **416**, **432**, **593**, **661**
IRIGARAY, Luce, 392, 473, 659

J

JACKSON, Sue, 344, 345
JAGGAR, Alison, 35, 126, 198, 213, 226, 228, 229, 277, 380, 381, 412, 658
JAMES, William, 445, 446
JAMESON, Fredric, 634
JASPERS, Karl, 676
JAUNAIT, Alexandre, 575
JONES, Alison, 517, 595

K

KAIL, Michel, 253
KANDEL, Liliane, 164, 187, 188, 190, 191, 315
KANT, Emmanuel, 422, 457
KAPPELI, Anne-Marie, 67, 88
KARNAOUCH, Denise, 93
KELLER, Evelyn Fox, 397
KENWAY, Jane, 330, 343, 382, 612

KERGOAT, Danièle, 161, 201, 254, 255, 350, 367, 369, 370, 384, 594
KERGOMARD, Pauline, 70, 97, 98, 117, 120, 139, 145, 146, 155, 395, 439
KEYNES, John, 494
KIRK, Ellen Olney, 630
KITTAY, Eva Feder, 369
KITZINGER, Celia, 543
KLEJMAN, Laurence, 60, 61, 62, 70, 77, 94
KNIBIEHLER, Yvonne, 525, 527, 528, 530, 531, 532
KOHLBERG, Lawrence, 424, 425
KOJEVE, Alexandre, 666, 670
KOLLY, Bérengère, 146, 252, 659
KOVEN, Seth, 67
KRAMER BUSSEL, Rachel, 603, 604, 605
KRISTEVA, Julia, 584

L

LA RIVIERE ZIJDEL, Lydia, 359
LABBE, Louise, 68
LACORE, Suzanne, 63
LACOUR, Léopold, 112, 113, 114, 117, 130, 133, 144, 146, 147, 148, 151
LAGRAVE, Rose-Marie, 131
LAGREE, Jacqueline, 619, 644, 660
LAGROUA-WEILL-HALLE, Marie-Andrée, 169, 248
LAGUERRE, Odette, 77, 108, 113, 123, 130
LAHIRE, Bernard, 208
LAMOUREUX, Diane, 368, 371, 662
langage, **37**, **276**, **307**, **313**, **314**, **320**, **343**, **352**, **362**, **426**, **427**, **472**, **482**, **491**, **497**, **514**, **542**, **544**, **547**, **571**, **591**, **603**, **604**, **605**, **606**, **608**, **613**, **643**, **660**, **665**
LAQUEUR, Thomas, 111
LASSERRE, Audrey, 655
LATHER, Patti, 477, 479, 480, 498, 509, 596
LAUGIER, Sandra, 264, 391, 425, 659
LE DŒUFF, Michèle, 37, 121, 191, 216, 217, 227, 251, 298, 387, 388, 389, 390, 392, 419, 577, 591, 599, 608, 609, 610, 613, 616, 623, 624, 625, 626, 628, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 641, 642, 643, 645, 646, 659, 660
LE GARREC, Évelyne, 245
LE GOFF, Alice, 462
LE MAT, Aurore, 538, 539, 547, 548, 555, 556, 563, 564, 568, 569, 570, 571, 575
LE NAOUR, Jean-Yves, 529
LE PREVOST, Magdalena, 686, 687, 688
LEAR, Martha Weinman, 43
LECHENET, Annie, 659
LEJEUNE, Claude, 533
LEMPEN, Silvia Ricci, 49
LEO, André, 67, 68, 144
LEPINARD, Éléonore, 246, 256, 463
lesbianisme, **258**, **259**, **278**, **381**
LEWIN, Kurt, 567
LEWIS, Magda, 477
libéralisme, **94**, **111**, **199**, **328**, **348**, **419**, **420**, **421**, **422**, **426**, **427**, **428**, **456**, **464**, **476**, **558**, **583**, **584**, **595**, **658**
LINHART, Danièle, 247
LOCKE, John, 419, 442
LONGINO, Helen, 618
LORDE, Audre, 311, 312, 354, 368, 390, 410, 634
LORENZI-CIOLDI, Fabio, 227
LOUIS, Marie-Victoire, 93
LOURAU, René, 336
LUGONES, María, 360, 363, 364, 365, 368, 370, 387
LUISI, Paulina, 156, 157
LUKACS, Georg, 679
LUKE, Carmen, 488, 509, 514, 569, 582
Lumières, **67**, **94**, **111**, **112**, **115**, **122**, **138**, **422**, **473**, **474**, **476**, **488**, **519**, **537**, **615**
luttes, **20**, **21**, **29**, **37**, **64**, **86**, **96**, **204**, **205**, **244**, **248**, **254**, **260**, **262**, **264**, **269**, **288**, **320**, **345**, **349**, **389**, **397**, **489**, **534**, **537**, **582**, **653**, **660**, **661**, **665**
LYOTARD, Jean-François, 472, 473, 474, 486

M

MACKENZIE, Catriona, 429
MACKINNON, Catharine, 325, 328, 543, 595, 598
MAHER, Frances, 304, 309, 311, 316, 319, 320, 343, 379, 383
MAILLARD, Nathalie, 419, 420, 421
MALBOIS, Fabienne, 217
MALCOLM X, 344

MANFREDONIA, Gaetano, 103
MANICOM, Ann, 275
marché, **158**, **175**, **200**, **264**, **288**, **337**, **403**, **452**, **458**, **463**, **464**, **465**, **494**, **535**
MARCUSE, Herbert, 488
mariage, **18**, **23**, **27**, **94**, **118**, **123**, **135**, **140**, **147**, **150**, **151**, **245**, **253**, **407**, **430**, **532**, **535**, **602**
MARSHALL, James, 485, 501, 505, 561, 565
MARTIAL, Lydie, 133, 139, 151, 156
MARTIN, Jane Roland, 379, 380, 382, 415, 417, 422, 427, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 454, 455, 456, 458, 462, 463, 647, 659
MARTIN, Marguerite, 64, 108, 147, 157, 158, 159
MARTINDALE, Kathleen, 382, 502, 503, 505
MARX, Karl, 183, 196, 197, 201, 204, 255, 288, 301, 442, 597, 666, 668, 670, 671, 676, 677
marxisme, **61**, **171**, **184**, **199**, **201**, **206**, **277**, **280**, **288**, **308**, **328**, **476**, **478**, **490**, **543**, **583**, **595**, **597**, **665**, **677**
masculinisation, **92**, **95**, **96**, **105**, **109**, **112**, **125**, **130**, **263**, **316**, **599**, **657**
MASSON, Philippe, 183
MASSON, Sabine, 593
matérialisme, **46**, **259**, **260**, **274**, **278**, **308**, **381**, **395**, **677**
maternité, **46**, **67**, **84**, **119**, **125**, **141**, **155**, **156**, **162**, **164**, **166**, **173**, **177**, **178**, **245**, **248**, **252**, **253**, **382**, **386**, **406**, **407**, **408**, **409**
MATHIEU, Lilian, 512, 562
MATHIEU, Nicole-Claude, 196, 197, 198
MAYEUR, Françoise, 86, 87, 176
MAYO, Cris, 517
MCCLAIN, Linda, 546
MCKENNA, Erin, 642, 655
MCLAREN, Peter, 478, 595
MCROBBIE, Angela, 289
MEAD, George Herbert, 424
MEMMI, Albert, 344
MEMMI, Dominique, 554
MERCIER, 240, 534, 535
MERLEAU-PONTY, Maurice, 654
MERRY, Michael, 530
MICHEL, Andrée, 67
MICHEL, Louise, 68
MICHEL, Sonya, 67
MICHELET, Jules, 71, 80
MIDDLETON, Sue, 355, 356, 357, 358, 359, 363
MILL, John Stuart, 82
minoritaire, **62**, **94**, **303**, **312**, **362**, **365**, **366**, **370**, **387**, **389**, **414**, **436**, **659**, **687**
mixité, **17**, **51**, **73**, **97**, **144**, **145**, **148**, **150**, **167**, **174**, **175**, **190**, **191**, **192**, **193**, **194**, **205**, **249**, **256**, **306**, **315**, **438**, **517**, **627**
MODRA, Helen, 330, 343, 382, 612
MOHANTY, Chandra, 580, 581, 582
MOLE, Frédéric, 118, 150
MONACELLI, Martine, 26
MONK, Daniel, 544, 561
MONTESSORI, Maria, 427, 435, 439, 445, 446, 688
MONTREUIL-STRAUS, Germaine, 143, 530
MOREAU, Pierre-François, 641
MORELLY, Étienne-Gabriel, 641
MORGAN, Kathryn, 383
MOSCONI, Nicole, 17, 87, 122, 150, 187, 188, 189, 190, 191, 403, 549, 659
MOSSUZ-LAVAU, Janine, 240
MOTTIER, Véronique, 620
MOZERE, Liane, 415, 431
MULCAHY, David, 436, 450

N

NAGEL, Thomas, 357
naturalisme, **166**, **201**, **222**, **227**, **231**, **256**, **386**, **683**, **685**
naturalisation, 84, 121, 162, 164, 209, 331, 349, 369, 370, 385, 439, 441, 549, 551, 553, 554, 575, 683, 687
NEDELSKY, Jennifer, 426, 427, 428, 429, 431, 432
NEILL, Alexander, 644
NEUWIRTH, Lucien, 240, 241, 248, 532
NICHOLSON, Linda, 472, 474, 617
NODDINGS, Nel, 382, 401, 402, 403, 414, 418, 430, 436, 449, 457, 458, 460
NORDMANN, Charlotte, 186
NUSSBAUM, Martha, 420, 464, 465

O

objectivité, **22**, **143**, **208**, **293**, **296**, **298**, **301**, **318**, **327**, **328**, **358**, **361**, **383**, **398**, **444**, **525**, **618**, **677**, **685**

ŒVRARD, Françoise, 185

OFFEN, Karen, 26, 27, 48, 63, 95, 132

OKIN, Susan Moller, 464, 465

OMOLADE, Barbara, 336, 337

optimisme, **56**, **193**, **194**, **280**, **487**, **496**, **518**, **537**, **555**, **573**, **597**, **632**, **640**, **642**, **643**, **661**, **682**

ORLEANS, Anne d', 631

ORNER, Mimi, 491, 500, 506, 507, 508, 509, 514, 571

OTTAVI, Dominique, 573, 683, 684, 685, 686

P

paix, **62**, **126**, **135**, **384**, **445**, **548**

PAPE BENOIT XV, 59

PAPE FRANCOIS, 19

PAPE PAUL VI, 534

PAPERMAN, Patricia, 415

PARINI, Lorena, 198

PASSERON, Jean-Claude, 182, 183, 184, 185, 188, 194, 347

PATEMAN, Carole, 128, 390, 542, 543, 634

patriarcat, **46**, **171**, **172**, **196**, **199**, **200**, **203**, **232**, **236**, **244**, **246**, **263**, **342**, **352**, **367**, **408**, **543**, **597**, **606**

PEILLON, Vincent, 23

PELEGE, Patrick, 549

PELLETIER, Madeleine, 63, 64, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 124, 125, 126, 128, 141, 148, 156, 166, 198, 235, 242, 395, 612, 657, 664

PERCHERON, Annick, 185, 235, 253

PEREIRA, Irène, 342, 591, 592

PERREAU, Bruno, 18

PERROT, Michelle, 43, 60, 82

PESTALOZZI, Johann, 504

PETIT, Gabrielle, 141

PETROVIC, Céline, 193, 659

PETTIT, Philip, 21

PIAGET, Jean, 424, 505

PICHEVIN, Marie-France, 229

PICOD, Chantal, 549, 566

PICQ, Françoise, 45, 49, 51, 220, 249

PINTO, Álvaro, 679

plaisir, **133**, **135**, **141**, **169**, **240**, **241**, **252**, **322**, **424**, **485**, **509**, **524**, **532**, **537**, **544**, **545**, **601**, **603**, **604**, **605**

PLATON, 442

PORTUGES, Catherine, 270, 303, 304, 348, 383

post-structuralisme, **268**, **472**, **475**, **477**, **478**, **479**, **481**, **483**, **484**, **593**, **594**, **595**, **596**

POULANTZAS, Nicos, 486

POWER, Nina, 337

pragmatisme, **120**, **125**, **285**, **379**, **444**, **617**, **618**, **619**, **620**, **621**, **642**, **663**

praxis, **254**, **285**, **291**, **293**, **295**, **299**, **300**, **318**, **327**, **329**, **513**, **569**, **579**, **589**, **612**, **618**, **677**, **678**, **682**

PRAZ, Anne-Françoise, 504

privilège, **72**, **86**, **88**, **132**, **148**, **153**, **161**, **249**, **263**, **312**, **343**, **353**, **354**, **358**, **368**, **370**, **387**, **416**, **460**, **516**, **579**, **585**, **640**, **688**

productif (**travail**), **1**, **278**, **307**, **337**, **365**, **381**, **452**, **644**, **654**

PROST, Antoine, 131

PUIG DE LA BELLACASA, María, 616

PUTNAM, Nagel, 357

Q

queer, **18**, **24**, **46**, **259**, **475**, **483**, **484**, **542**, **591**, **593**, **594**, **596**, **597**, **598**

R

RABINOW, Paul, 506

race, **46**, **133**, **138**, **229**, **236**, **256**, **257**, **275**, **277**, **305**, **307**, **313**, **314**, **315**, **320**, **347**, **348**, **349**, **350**, **351**, **352**, **353**, **359**, **365**, **369**, **370**, **409**, **465**, **482**, **502**, **509**, **528**, **555**, **581**, **593**, **594**

racisme, **226**, **236**, **304**, **308**, **312**, **314**, **315**, **343**, **347**, **350**, **351**, **352**, **353**, **354**, **386**, **409**, **437**, **497**, **510**, **515**, **559**, **580**, **581**, **582**, **645**

RADICA, Gabrielle, 465

radicalisme, **93**, **96**, **198**, **199**, **294**, **311**, **608**, **620**, **660**, **662**, **668**

RANCIERE, Jacques, 186, 662

RAWLS, John, 398, 420, 421
reconstruction, **11**, **39**, **215**, **278**, **370**, **478**, **585**, **589**, **591**, **596**, **601**, **617**, **629**, **640**, **641**, **646**, **659**
redistribution, **126**, **159**, **163**, **387**, **457**, **460**, **462**, **469**, **494**, **505**, **654**, **662**
réforme, **45**, **76**, **80**, **83**, **99**, **131**, **142**, **160**, **174**, **239**, **274**, **297**, **386**, **395**, **432**, **462**, **663**
réformisme, 93, 160, 195, 261, 301, 311, 312, 660, 662
règles, **155**, **263**, **287**, **373**, **400**, **422**, **424**, **465**, **502**, **549**, **557**, **605**, **624**, **641**, **686**, **687**
REICH, Wilhelm, 246, 488
REMY, Monique, 633
RENAUD, 148
RENAULT, Emmanuel, 619, 624, 646, 657, 659
RENOOZ, Céline, 148
reproductif (**travail**), **1**, **278**, **337**, **381**, **449**, **452**, **644**, **654**, **661**, **662**, **664**
résistance, **158**, **184**, **185**, **231**, **258**, **259**, **262**, **276**, **277**, **287**, **288**, **289**, **290**, **300**, **307**, **308**, **310**, **315**, **361**, **363**, **409**, **448**, **476**, **478**, **482**, **484**, **486**, **488**, **490**, **491**, **500**, **502**, **512**, **513**, **514**, **517**, **542**, **570**, **571**, **572**, **579**, **595**, **597**, **616**, **617**, **626**, **632**, **681**

responsabilisation, **140**, **333**, **358**, **365**, **472**, **495**, **536**, **538**, **545**, **554**, **558**, **559**, **561**, **570**, **573**, **577**, **578**, **579**
REVENIN, Régis, 539
révolution, **43**, **160**, **195**, **199**, **211**, **238**, **239**, **389**, **391**, **416**, **425**, **432**, **435**, **559**, **578**, **597**, **663**, **673**, **680**, **681**, **682**
RICH, Adrienne, 381, 407, 408, 409
RICHER, Léon, 68, 80
RILEY, Denise, 84, 86
ROBIN, Paul, 117, 145
ROCHEFORT, Christiane, 606
ROCHEFORT, Florence, 44, 60, 61, 62, 70, 77, 105
ROCHEX, Jean-Yves, 578
ROLAND, Elsa, 548, 570, 685
RONNBERG, Margareta, 243
RORTY, Richard, 299, 369, 620, 634
ROSANVALLON, Pierre, 81, 88
ROUBIER-CONROZIER, 77
ROUSSEAU, Jean-Jacques, 78, 109, 115, 116, 120, 121, 180, 303, 419, 442, 504, 526, 658, 660
ROUSSEL, Nelly, 63, 95, 135, 140, 141, 148
ROUSSEL, Pierre, 111
ROY, 108, 110, 114, 127
RUDDICK, Sara, 385, 402, 417, 455
RUSSIER, Gabrielle, 535

S

SALLE, Muriel, 23
SAND, George, 82, 83, 86
SANDEL, Michael, 420
SARACHILD, Kathie, 331
SARAH, Elizabeth, 43
SARTRE, Jean-Paul, 216, 227, 255, 294, 295, 298, 676
SAUERTEIG, Lutz, 536
SAUMONEAU, Louise, 63
SAVARY, Alain, 533
SAWICKI, Jana, 476, 518, 595
SCHEMAN, Naomi, 420, 460
SCHIESS, Christian, 504
SCHNIEDEWIND, Nancy, 270, 271, 303, 320, 322, 323, 331, 332, 333, 336, 383
science, **18**, **22**, **71**, **106**, **119**, **139**, **146**, **153**, **308**, **318**, **442**, **443**, **472**, **504**, **530**, **537**, **538**, **548**, **570**, **618**, 628, **678**, **683**, **685**
SCOTT, Joan, 76, 88, 89, 96, 102, 103, 104, 181, 510
SEE, Camille, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 288
ségrégation, **164**, **189**, **190**, **251**, **305**, **308**, **314**, **315**, **367**, **410**, **411**
servitude, **98**, **110**, **118**, **119**, **125**, **204**, **365**, **488**
SHREWSBURY, Carolyn, 382, 383, 491
SMITH, Dorothy, 319, 431
SMITH, Lauren, 335
SOCRATE, 303
SOHN, Anne-Marie, 525
SOLANAS, Valerie, 606
SOLAR, Claudie, 310
solipsisme, **257**, **293**, **426**, **676**
solitude, **125**, **251**, **269**, **342**, **625**
sororité, **55**, **105**, **232**, **247**, **250**, **252**, **253**, **262**, **267**, **269**, **283**, **305**, **309**, **317**, **333**, **360**, **368**, **653**

SPELMAN, Elizabeth, 360, 363, 364, 365, 368, 370, 387
SPIVAK, Gayatri, 508, 517, 596
ST PIERRE, Elizabeth, 488, 490
stéréotype, **214**, **222**, **223**, **225**, **226**, **228**, **229**, **230**, **237**, **243**, **274**, **306**, **352**, **447**, **533**, **539**, **551**, **554**, **575**, **580**, **609**
STOLJAR, Natalie, 429
STOPES, Marie, 135
STORTI, Martine, 180
structuralisme, **280**, **475**, **483**, **499**
subjectivisme, **277**, **293**, **294**, **295**, **301**, **302**, **318**, **327**, **328**, **329**, **334**, **513**, **619**, **640**, **654**, **676**
substantialisme, **1**, **38**, **54**, **264**, **267**, **372**, **491**, **583**, **654**
SUISSA, Judith, 611

T

TARULE, Jill, 397, 400
THIERS-VIDAL, Léo, 593
THOMPSON, Audrey, 409
TICKTIN, Miriam, 547, 578, 579, 635
TISSOT, Damien, 369
TRONTO, Joan, 366, 368, 369, 382, 384, 385, 387, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 403, 406, 411, 412, 415, 416, 417, 422, 423, 430, 431, 434, 449, 452, 453, 454, 456, 457, 458, 459, 460, 462, 463, 464, 465, 466, 560, 579, 584, 596, 599, 621, 646
TRUTH, Sojourner, 307, 308, 350

U

ULMANN, Philippe, 110
unification, **23**, **38**, **154**, **164**, **174**, **284**, **292**, **331**, **339**, **355**, **360**, **368**, **371**
universalisme, **54**, **66**, **89**, **92**, **105**, **127**, **128**, **132**, **151**, **173**, **191**, **203**, **261**, **276**, **283**, **381**, **389**, **406**, **651**, **662**
utopisme, **39**, **597**, **619**, **620**, **625**, **631**, **642**, **661**

V

VERGNIOUX, Alain, 33
VERJUS, Anne, 122, 657
VERNET, Madeleine, 149
VERONE, Maria, 142
victime, **105**, **140**, **142**, **153**, **161**, **162**, **177**, **211**, **226**, **244**, **257**, **279**, **352**, **353**, **359**, **430**, **477**, **541**, **543**, **545**, **553**, **598**, **602**, **606**
violence(**s**), **39**, **114**, **210, 211, 236, 252, 352, 367, 408, 417, 429, 430, 435, 446, 459, 485, 524, 533, 535, 539, 541, 542, 545, 546, 548, 549, 551, 553, 554, 555, 562, 578, 581, 598, 601, 603**, **667**
VIOLLET, 536

W

WALKER, Rebecca, 44
WALKER, Vanessa Sidle, 314, 411
WALKERDINE, Valerie, 486, 489, 499, 501, 503, 504, 548, 684
WALZER, Michael, 465, 486, 584
WEBER, Max, 183, 206
WEILER, Kathleen, 272, 273, 276, 277, 285, 286, 287, 290, 304, 323, 331, 342, 346, 348, 508
WILSON, Woodrow, 494
WITA, Béatrice le, 247
WITTIG, Monique, 221, 258, 259, 260, 308, 309, 594, 595
WOLLSTONECRAFT, Mary, 20, 108, 109, 110, 114, 121, 438
WOOLF, Virginia, 431, 432, 434, 441, 448

Y

YOUNG, Iris Marion, 127, 255

Z

ZAIDMAN, Claude, 101, 126, 177, 192, 549, 583
ZANCARINI-FOURNEL, Michelle, 250
ZAZZO, René, 685
ZELIZER, Viviana, 465
ZYLBERBERG-HOCQUARD Marie-Hélène, 69

Table des matières

Résumés 1

Remerciements 7

Sommaire 11

Remarques préliminaires 13

Introduction générale ***15***

Partie I. Du sujet social individuel au sujet politique collectif :

De l'égalité à l'émancipation par l'éducation ***41***

Chapitre 1. Première vague. Une éducation pensée à partir de l'égalité des droits individuels 59

I. L'éducation des femmes leur donne-t-elle droit aux droits ? 67

1. La fin de l'éducation : améliorer la condition sociale des femmes 67
2. Faut-il penser une condition (sociale) d'accès à la politique ? 76
3. Conditionnement des femmes dans le social 83

II. Le paradoxe de l'individualisme féminin 91

1. L'individu contre « la femme », l'universel contre la différence 94
2. La nature féminine est une nature humaine : l'individualité comme complétude 106
3. L'individualisme des uns fait la dépendance des autres 119

III. Par-delà égalité et différence, transformer les relations entre les femmes et les hommes 128

1. L'éducation est une question ouverte : la troisième voie de l'universalisme gynocentré 128
2. Éducation sexuelle et coéducation, deux exemples de relations nouvelles 136
3. Relations morales ou relations sociales ? 152

IV. Conclusion 160

Chapitre 2. Deuxième vague. De la socialisation-domination à l'éducation-émancipation ? _ 165

I. Une sociologie féministe, critique et radicale : l'éducation comme socialisation 180

1. Sous l'égalité formelle, l'inégalité, et non la différence, des sexes 181
2. Le nouveau paradigme du féminisme radical matérialiste 195
3. Est-ce la socialisation qui fait la domination ou la domination qui fait la socialisation ? 204

II. Constructivisme et déconditionnement : une éducation négative ? 214

1. Contre l'essentialisme et le nominalisme, « on ne naît pas femme : on le devient » 216
2. Ne pas devenir femme : un androcentrisme persistant 218
3. La construction n'est pas le conditionnement : un individualisme persistant 221

III. Sororité : reconstruire les relations entre femmes vers un sujet politique collectif 232

1. L'anti-autoritarisme : une critique de la verticalité de la relation éducative _____ 234
2. La véritable libération sexuelle passe par une éducation sexuelle _____ 239
3. Les groupes de parole féministes, une (ré)éducation horizontale entre égales _____ 246
IV. Conclusion _____ 261

Partie II. L'éducation dans ses institutions :

Origine d'un sujet ou objet d'un projet pour le féminisme ? _____ 265

Chapitre 1. De la pédagogie aux institutions, du sujet au projet féministe _____ 283

I. La conscientisation, une pédagogie *praxis* _____ 293
II. La conscientisation féministe : « le personnel est politique » _____ 301
1. Théoriser sa subjectivité d'opprimée _____ 305
2. Le *consciousness-raising*, une pédagogie du « personnel » _____ 317
3. Au-delà du subjectivisme pédagogique, une action à l'échelle de l'institution _____ 327
III. Intersectionnalité : l'impossible unité du sujet féministe ? _____ 341
1. La Pédagogie de l'Opprimé, pédagogie d'une unique oppression _____ 343
2. La politisation d'une « identité (toujours) intersectionnelle » ? _____ 351
3. Le *care*, « point d'appui » plutôt que « point commun » _____ 360
IV. Conclusion _____ 373

Chapitre 2. Les institutions éducatives au prisme d'un projet politique de *care* _____ 377

I. L'institution familiale, cadre d'une pratique sociale de *care* _____ 396
1. Pédagogie « maternante » et éthique du *care* : un même paradoxe _____ 397
2. Une autre institutionnalisation de l'éducation : l'exemple de l' « *othermothering* » _____ 406
II. Le *care* est universel : pour une anthropologie relationnelle _____ 414
III. Les conditions du *care* : une approche féministe matérialiste des institutions éducatives _____ 433
1. La « *Schoolhome* » ou la fin de la séparation entre privé et public ? _____ 435
2. Un projet d'institutions démocratiques de *care* _____ 452
IV. Conclusion _____ 468

Chapitre 3. L'éducation « féministe » au risque de l'assujettissement et de la dépolitisation 471

I. Critique post-structuraliste de la pédagogie comme assujettissement _____ 481
1. L'*empowerment* comme « transmission » d'un pouvoir réifié _____ 488
2. La décontextualisation pédagogique, condition essentialisante _____ 500
3. Une conception réaliste du sujet : l'appel à la « voix authentique » _____ 506
II. L'exemple de l'éducation sexuelle française contemporaine ou « le politique est personnel » _____ 519
1. Une brève histoire de l'éducation sexuelle française : moralité, santé, égalité _____ 523
2. La prévention : une approche dépolitisante et désocialisante des inégalités _____ 540
3. La relation pédagogique dialogique, une technique de gouvernement _____ 562
III. Conclusion _____ 577

Partie III. Une philosophie féministe de l'éducation : des apories aux utopies _____ 587

Chapitre 1. Féminisme et philosophie : de la déconstruction sans reconstruction _____ 591

I. Les apories pratiques des féminismes constructivistes radicaux _____ 593

II. De la négativité en éducation et en philosophie _____ 601

Chapitre 2. L'éducation, outil pragmatiste de réflexion féministe _____ 611

I. Une typologie située des paradigmes féministes _____ 614

II. Pluralisme *a priori* et mise à l'épreuve pratique _____ 616

Chapitre 3. Une philosophie entre savoirs et imaginaires _____ 623

I. Interdisciplinarité. L'ouverture aux sciences positives _____ 626

II. Utopie. L'ouverture aux imaginaires _____ 630

III. Conclusion _____ 640

Conclusion générale _____ 649

Annexe 1 : Paulo Freire _____ 665

Annexe 2 : Pédagogies puérocentristes et naturalisme _____ 683

Références bibliographiques _____ 689

1. Monographies _____ 689
2. Ouvrages collectifs et numéros spéciaux de revues _____ 701
3. Actes de congrès _____ 704
4. Chapitres d'ouvrages et entrées de dictionnaires _____ 704
5. Articles de revues _____ 714
6. Thèses et mémoires _____ 727
7. Presse _____ 728
8. Textes officiels, rapports, enquêtes _____ 729
9. Travaux en ligne _____ 730
10. Communications _____ 731
11. Entretiens _____ 731
12. Films et émissions de télévision _____ 732
13. Fictions _____ 732

Index _____ 733

Table des matières _____ 743