

Pourquoi (ne pas) faire une éducation féministe?

Vanina Mozziconacci

▶ **To cite this version:**

Vanina Mozziconacci. Pourquoi (ne pas) faire une éducation féministe? : De la première à la deuxième vague, de l'individuel au collectif, du personnel au politique. Initio, 2015, Genre, éducation et travail, 5 (1), pp.5-23. halshs-01242219

HAL Id: halshs-01242219
https://shs.hal.science/halshs-01242219

Submitted on 14 Jun 2019

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.

Initio (du latin) : commencer, initier, instruire
Revue sur l'éducation et la vie au travail
UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation
CRIEVAT
www.fse.ulaval.ca/crievat
ISSN 1929-7734

Pourquoi (ne pas) faire une éducation féministe? De la première à la deuxième vague, de l'individuel au collectif, du personnel au politique

Vanina Mozziconacci
Candidate au doctorat en philosophie
École Normale Supérieure de Lyon

Résumé
L'idée que les différences entre femmes et hommes doivent être expliquées par la socialisation et l'éducation plutôt que par la nature est parmi les plus anciennes du féminisme : les études décelant le sexisme qui les traverse sont nombreuses. Cependant, en France, rares sont les écrits qui dépassent cette dimension critique pour chercher à élaborer de façon systématique une éducation alternative féministe. En analysant deux conceptions de la lutte contre l'injustice faite aux femmes – celle de Madeleine Pelletier, militante du début du XX^e^ siècle, et celle du féminisme « de la domination » des années 1970 –, nous chercherons à mettre au jour les raisons théoriques qui peuvent justifier cette rareté. Nous nous concentrerons sur la rationalité de ces discours, rationalité qui fait qu'une élaboration positive et spécifiquement féministe de l'éducation est renvoyée hors de « ce qu'il y a à penser ». Cela nous conduira à relativiser l'importance de l'éducation dans la lutte féministe.

Mots-clés
Féminismes/Éducation/Socialisation/Transmission/Femmes/Théorie

Introduction

L'idée que les différences entre femmes et hommes doivent être expliquées par la socialisation et l'éducation plutôt que par la nature est parmi les plus anciennes de la « conscience féministe occidentale » (Michel, 2007). Un nombre important d'auteures féministes ont ainsi cherché à déterminer et à décrire les premiers moments de la construction de l'asservissement des femmes, période durant laquelle celui-ci prend la forme d'un devenir observable. Ces recherches perdurent puisqu'un certain nombre d'enquêtes récentes montrent que l'éducation (re)produit le sexisme (Mosconi, 2008). Cependant, si le caractère premier de ce processus dans l'ordre chronologique le rend intéressant à observer celui-ci n'a pas pour autant de primauté ontologique, au sens où il n'est pas forcément considéré comme *source* de l'injustice[1] faite aux femmes. Ainsi, agir

[1] Nous utilisons volontairement ce terme large, afin de ne pas nous inscrire dans une conception particulière (ce qu'impliquerait l'utilisation de termes tels que « inégalité » ou « domination » par exemple).

sur les premiers instants de l'existence ne signifie pas nécessairement qu'on agit sur les causes de cette injustice.

La pensée féministe se propose de répondre à deux questions, qui sont liées : en quoi consiste l'injustice faite aux femmes en tant que femmes (description et recherche des causes)? En quoi doit consister l'amélioration du sort des femmes (action et stratégie)? Ainsi, la façon dont est conceptualisée l'injustice a une incidence sur la façon dont est pensée la lutte contre celle-ci. La place faite à l'éducation dans cette lutte dépendra donc des réponses aux deux interrogations qui précèdent. Or, il est intéressant de constater que si l'éducation a fait l'objet d'un certain nombre d'analyses critiques, les pensées féministes pour une éducation *alternative* sont relativement rares en France[2]. En effet, si l'éducation est, de façon générale, considérée comme « quelque chose à changer », la réponse à la question « qu'y a-t-il de spécifiquement féministe dans l'éducation réclamée par les féministes? » est loin d'aller de soi. L'idée selon laquelle l'accès et le succès des filles en éducation est un objectif à atteindre, qui passe par exemple par une amélioration du contenu de l'éducation qui leur est dispensée dans les faits, n'est non seulement pas spécifique au féminisme, mais semble restrictive, si l'on entend par là épuiser tout ce que le féminisme aurait à dire de l'éducation. Ainsi, sans définir *a priori* ce que ce serait une éducation féministe, il nous semble que pour mériter cette dénomination, la théorie et la pratique concernées doivent s'engager dans une réflexion sur la définition même de l'éducation[3] (et non la considérer simplement comme une ressource pour laquelle il devrait y avoir égalité d'accès) ainsi que sur son rôle parmi les moyens pour lutter contre l'injustice faite aux femmes. Une telle pensée devrait déterminer en quoi consiste la dimension proprement politique – et non seulement sociale – de l'éducation. Or, dans l'histoire du féminisme français, un tel investissement théorique et pratique semble rare, si ce n'est inexistant. Pour comprendre cette lacune, il faut prendre en considération à la fois les causes historiques et sociologiques qui ont rendu difficilement concevable une telle entreprise, mais également les raisons théoriques qui justifient de ne pas la mener. C'est ce second aspect qui sera analysé ici, en portant une attention particulière aux paradigmes dans lesquels se développe la pensée féministe. C'est l'analyse des rationalités à l'œuvre dans les discours féministes (Scott, 1998; Dorlin, 2009b) qui est ici notre objet; ces rationalités devant être suivies et articulées à celle d'autres énoncés, « réels ou possibles » (Foucault, 2005, XIII). Comme notre étude part du constat d'une lacune, il s'agira moins ici de relever des justifications explicites que de saisir ce qui renvoie un sujet hors de « ce qu'il y a à penser ».

Deux méthodes ont été privilégiées pour ce faire, lesquelles correspondent aux deux moments de notre exposé. La première consiste en un commentaire des premières pages d'un ouvrage sur l'éducation écrit par une militante féministe du tournant du siècle dernier, Madeleine Pelletier[4]. Cette explication se veut « philosophique » puisqu'il s'agit de dégager les présupposés du propos de l'auteure par une lecture « interne », en respectant les articulations de l'extrait et en définissant les notions mobilisées (notamment à partir

[2] La situation états-unienne, par exemple, est fort différente. À ce sujet, voir la synthèse de Jane Roland Martin (1998).

[3] Comme le font par exemple les anarchistes (Suissa, 2010).

[4] Pelletier, M. (1978), *L'éducation féministe des filles.* Paris, France : Éditions Syros.

d'autres textes du corpus de l'auteure) tout en cherchant à cerner la spécificité des enjeux traités (en comparant cette réflexion à d'autres positionnements qui lui sont contemporains). Contrairement à la plupart des textes féministes de la même époque, cet ouvrage ne présuppose pas que l'éducation des filles est l'un des principaux leviers de la lutte féministe; en cela, son étude est précieuse. La seconde méthode a ensuite consisté à reconstituer un cadre théorique, cadre dans lequel s'est développée une partie de la pensée féministe des années 1970, afin de déterminer la place et le rôle laissés à l'éducation dans celle-ci. En effet, le développement d'une fraction du féminisme d'alors doit beaucoup à un certain modèle sociologique dont la conception de l'éducation comme « reproduction » a un impact sur la possibilité ou non de la penser comme émancipatrice. Il s'agira donc, à partir de recherches en sociologie – et sur la sociologie de cette époque – de chercher à esquisser son « esprit » et son interprétation militante. Au sein de ses références et de ses concepts sera précisée la place réservée à l'éducation.

Ce découpage bipartite correspond également à une périodisation qui a souvent été mobilisée pour décrire le féminisme occidental au XX^{e} siècle, celle d'une histoire en deux « vagues » : l'une au tournant de ce siècle, l'autre autour des années 1970. L'historienne Michelle Perrot résume celle-ci comme « la logique d'un mouvement en deux phases […] qui, avec des décalages, se retrouvent presque partout de manière analogue : la première "vague" revendique l'égalité des droits entre les sexes […]. La seconde vague des années 1960-1980, les "années Mouvement" de la Libération des femmes, s'attache bien davantage à l'autonomie du sujet-femme » (Perrot, 2004, p. 10-11). Toutefois, notre travail, en suivant cette périodisation, ne prétend aucunement livrer un tableau exhaustif de la pensée féministe française. D'une part parce qu'il est parfois question d'une « troisième vague » (à partir des années 1990) que nous n'aborderons pas, d'autre part parce que les thèses que nous étudions ne représentent qu'une partie des idées féministes. La périodisation en vagues a précisément été critiquée pour sa tendance à homogénéiser idéologiquement les mouvements (Blais, Fortin-Pellerin, Lampron et Pagé, 2007), alors que ces moments d'activité théorique et militante féministe intense correspondaient en réalité chacun à une grande diversité de courants et de sensibilités. Ainsi, qu'il s'agisse du féminisme « radical » de Madeleine Pelletier ou du féminisme pensant la « domination masculine » dans les années 1970, nous n'avons chaque fois affaire qu'à un modèle théorique et politique parmi d'autres[5]. Soulignons toutefois qu'on peut repérer certaines ressemblances[6] entre ces différents modèles, ce qui nuance l'idée d'une rupture absolue entre deux moments de l'histoire féministe, autre inconvénient de la métaphore des vagues. L'autre enjeu de cette analyse d'une résistance, voire d'un refus, à considérer l'éducation comme un lieu privilégié de lutte politique est d'offrir la possibilité de mettre en perspective un certain nombre d'initiatives contemporaines qui placent au contraire beaucoup d'espoir en elle.

[5] Parmi d'autres et contre d'autres : par exemple, on oppose fréquemment « féminisme radical » et « féminisme réformiste » pour la première vague (Klejman et Rochefort, 1989; Bard, 1995) et « féminisme matérialiste » et « féminisme différencialiste » (groupe « Psychanalyse et politique ») pour la deuxième vague (Fougeyrollas-Schwebel, 2010).

[6] On ne peut pas vraiment parler de « filiation », bien qu'ils soient tous deux qualifiés de « féminisme radical ».

Puisque notre réflexion n'est pas d'emblée normative, mais qu'elle cherche d'abord à décrire des cheminements et des cadres théoriques, nous ne déterminons pas nos objets intégralement *a priori*, car c'est leur construction même dans les pensées féministes que nous étudions. Ainsi, nous entendons « éducation » sans restriction institutionnelle (école, famille…), la définissant comme une transmission et/ou une formation intentionnelles (Darmon, 2010, p. 12), avec des méthodes, et sur lesquelles une réflexivité est possible. Il en va de même pour ce que l'on désigne comme « féminisme » – comme nous l'avons dit, il y a bien plutôt « des féminismes » – à entendre ici comme la perspective politique (théorique et pratique) fondée sur l'idée que les femmes subissent une injustice spécifique en tant que femmes et qu'une lutte est nécessaire pour y mettre fin[7].

Première vague : La réflexion d'une militante féministe « radicale » sur l'éducation

Madeleine Pelletier (1874-1939) écrit « sans grand espoir » L'Éducation féministe des filles

Si un certain nombre de féministes françaises de la « première vague », dont beaucoup sont institutrices, intègrent la question de l'éducation dans leurs débats et leurs revendications, Madeleine Pelletier est la seule qui ait produit un texte dont le titre contient les termes « éducation féministe »[8]. Il faut souligner que Madeleine Pelletier est atypique à bon nombre d'égards par rapport aux autres militant·e·s du début du XX^{e} siècle : individualiste (Scott, 1998) pensant l'égalité des sexes par le refus de la féminité (Bard, 1992) alors que celle-ci est au contraire valorisée par la grande majorité de ses contemporain·e·s féministes, son traitement de l'éducation porte la marque de son originalité. Bien qu'elle soit la seule à employer cette expression, elle traite en réalité la place de l'éducation dans la lutte féministe comme un problème et non comme une solution. Ainsi, s'il va de soi que l'éducation est une priorité pour que les choses changent dans la perspective de beaucoup de féministes de l'époque, le texte de Madeleine Pelletier, qui s'ouvre sur le chapitre « Valeur de l'éducation », ne soutient pas cette thèse. En effet, là où l'on pourrait attendre une valorisation de l'éducation comme moyen de transformation politique, soit une justification de l'ouvrage, l'auteure avance au contraire que celle-ci a une efficacité très limitée. Suivre ce texte dans le détail permet ainsi de comprendre ce qui justifie, théoriquement et politiquement, aux yeux d'une féministe du début du XX^{e} siècle, de ne pas faire d'éducation féministe.

L'ouvrage s'ouvre sur la question de la servitude volontaire des peuples : d'après

[7] Du fait de la nature philosophique de l'investigation menée ici, définir l'« éducation féministe » dans l'introduction serait un contresens. En effet, c'est moins comme objet déterminé que celle-ci est abordée que comme problème. Circonscrire *a priori* cette dernière reviendrait à nier cette dimension problématique; on peut ici rappeler les propos de Le Dœuff (2008) au sujet de la spécificité de l'approche philosophique (par différence avec les sciences sociales et l'histoire, notamment) : « le raisonnement philosophique doit se donner la possibilité d'un détour théorique, si bien qu'il ne peut jamais s'inscrire dans les limites d'un "sujet". […] Les philosophes sont toujours hors sujet, si tant est que leur œuvre annonce un sujet. Il est donc impossible qu'une exploration philosophique se propose de s'inscrire dans un champ bien défini à l'avance, pour traiter d'une question et de cette question seulement » (p. 51).

[8] L'expression se retrouve aussi indirectement dans le nom d'une association lyonnaise, la « Société d'éducation & d'action féministes » (Klejman et Rochefort, 1989).

Madeleine Pelletier, celles et ceux qui sont opprimé·e·s le méritent d'une certaine façon, car ils et elles ne font rien pour faire cesser la tyrannie. Cela vaut pour les peuples, mais également pour les « collectivités » comme « le prolétariat » ou « 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 sont interdépendants l'un de l'autre » (Pelletier, 1978, p. 63). 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 » (Pelletier, 1978, p. 64). 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 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 (Pelletier, 1978, p. 64).

L'auteure est donc résolument matérialiste : les changements naissent d'abord du fait de « l'évolution économique », c'est elle qui entraîne les bouleversements législatifs et institutionnels. De là découle une socialisation différente, 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 amorcer des mutations sociales 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 celui-ci? A-t-elle même un rôle à jouer? À cela, Madeleine Pelletier (1978) répond qu'« [e]n face de l'éducation sociale, l'éducation individuelle n'a qu'un pouvoir très restreint » (p. 64) ajoutant qu'elle ne préconisera jamais la création d'écoles féministes[9] 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 », tel que l'auteure les entend? S'agit-il d'une différence quantitative? Le nombre joue, indéniablement :

[9] 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.

> […] [u]ne 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 tout entière, le résultat est nul ou à peu près, c'est la goutte d'eau dans l'océan (Pelletier, 1978, p. 65).

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[10] – 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 collectivité doive changer dans un même temps, sans étapes. De plus, « la femme en tant que collectivité » (expression de l'auteure, 1978, p. 63) est 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 l'auteure la conçoit. 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 la pourtant 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 (1906).

> [L]a 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 (1908b).

Il apparaît que les sujets des changements collectifs sont les collectivités[11]; la différence entre une « éducation individuelle » et une « éducation sociale » tient donc, pour Madeleine Pelletier, au nombre de celles et ceux qui sont concerné·e·s 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 elle affirme qu'« [u]ne collectivité, surtout une collectivité de

[10] C'est par exemple ce qu'envisage le sociologue afro-américain William E.B. Du Bois pour l'émancipation du peuple noir dans « Le dixième talentueux » (2013).

[11] D'où le fait que la responsabilité pèse sur celles-ci et non sur les individus : « [s]ongez-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, 1911).

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 » (1908a). La puissance de l'Église et de son éducation tient certes à ses moyens et à son étendue, mais au moins tout autant à son organisation pérenne. La sensibilité de Madeleine Pelletier aux liens entre conscience individuelle et conscience collective avait été relevée par Claude Zaidman (2007) :

> [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.

En effet, c'est bien parce qu'elle pense la socialisation (assimilation de normes collectives par l'individu [Darmon, 2010]) 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 » (1907). Texte visionnaire[12] dans lequel elle montre que l'enfant « reçoit de ses parents et du milieu social tout entier son sexe psychologique », 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)[13]. C'est cette deuxième forme de « communauté » qui justifie l'étrange emploi du singulier dans l'expression « la femme, en tant que collectivité » : dispersion dans l'oppression, mais unité dans la lutte[14]. Cette dispersion s'explique notamment par une autre forme d'organisation qui isole les femmes les unes des autres, une autre institution, à savoir la famille. D'où l'inefficacité d'une éducation qui prendrait place en son sein; la transmission serait d'emblée limitée et contrariée :

---

[12] 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 » (Pelletier, 1907) et plus de soixante ans plus tard, on pourra lire dans *Du côté des petites filles*, d'Elena Gianini Belotti « [l]e jeu des expectatives, qui sont opposées pour les deux sexes, commence […] avant même que les enfants naissent, et n'aura jamais de fin » (1976, p. 22).

[13] On peut rapprocher cette idée de la distinction faite par Jean-Paul Sartre entre « série » et « groupe » (Sartre, 1960).

[14] 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 13 ans, elle doit apprendre un métier » (Pelletier, 1907). Cette diversité des conditions l'amène à valoriser l'expérience des premières concernées pour la pensée de leur émancipation.

> L'éducation féministe individuelle dont j'essaie de tracer les grandes lignes ne donnerait guère de 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 tout 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 (Pelletier, 1978, p. 66).

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 consistant en une éducation d'une génération à une autre. 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 et elles peuvent être à l'*origine* des changements.

Éducation féminisée ou éducation féministe? Le social ou le politique

Le problème qui se pose à Madeleine Pelletier est donc bien celui du hiatus entre « les femmes », qui subissent l'oppression masculine, et le sujet féministe, c'est-à-dire la 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 un cercle vicieux. Ainsi, bien qu'elle soit originale et radicale par bien des aspects si on la compare aux autres féministes de la première vague, Madeleine Pelletier développe une pensée de l'articulation entre changement politique et changement social qui reflète les préoccupations de ce mouvement. Dans ce contexte, envisager une éducation féministe est d'autant plus délicat que l'exigence éducative peut être mise en concurrence avec les droits dans l'ordre des changements, car il faut déterminer les priorités :

> […] des nuances d'opinion séparent les partisans de l'égalité : les unes privilégient l'éducation, d'autres donnent la priorité aux droits civils. Quant aux partisans de l'égalité politique, elles doivent affronter les critiques des républicains, selon lesquels priorité doit être donnée au changement de régime (Riot-Sarcey, 2008, p. 53-54).

Dans ces conditions, réclamer l'éducation avant tout peut être un prétexte pour retarder l'acquisition des droits, avec l'idée implicite qu'il faut être éduqué·e pour mériter certains droits[15]. L'urgence, pour ces féministes, semble bien être de sortir du confinement de l'espace privé pour conquérir une reconnaissance publique et institutionnelle. Une éducation familiale féministe, soit une transformation qui prendrait place dans cet espace, semble donc presque contradictoire et il n'est pas étonnant que celle décrite par Madeleine Pelletier débouche sur un anéantissement de la famille.

[15] C'est par exemple ce que soutenait George Sand (1971).

Cependant, le rôle donné à l'éducation dans *L'Éducation féministe des filles* n'est pas celui qui est envisagé par la plupart des féministes de la première vague. Le fait qu'il ne s'agisse pas du même objet est fondamental pour comprendre la position à « contre-courant » de la féministe radicale. Une comparaison avec Pauline Kergomard (1838-1925), institutrice qui fonde l'école maternelle en France, une autre figure du mouvement, est à cet égard éclairante. Là encore, la question de l'articulation de la sphère familiale et de la sphère publique se pose et Kergomard propose des réponses nuancées et originales dont l'idée que la famille peut fournir un modèle pour une éducation scolaire progressiste sur certains points (sur la question de la mixité, appelée alors coéducation, par exemple, qui est admise dans la cellule familiale) : [m]on but initial a été de faire pénétrer dans l'école les procédés éducatifs de la famille; aujourd'hui […] [j]e rêve de faire pénétrer les procédés de l'école dans la famille; plus encore de faire envahir la famille par l'école (Kergomard, 1895, p. VI).

Toutefois, bien qu'elle demande une « éducation intégrale » pour les filles, affirmant 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 » (Kergomard, 1900), il n'est pas question, dans son discours, d'« éducation féministe ». Quelle est la différence entre Madeleine Pelletier et Pauline Kergomard en ce qui concerne la question des liens entre le féminisme et l'éducation? Dans les deux cas, il s'agit bien de considérer l'éducation comme vecteur de progrès pour les femmes, qui leur permettrait de cesser d'être subordonnées et de devenir des individus à part entière. Cela passe, chez Pauline Kergomard, par l'exigence d'un accès égal à l'instruction, par la valorisation de la mixité et parle développement de la place des femmes dans le corps enseignant. C'est une éducation féminisée, en ce sens, qui est réclamée : les femmes doivent être davantage présentes dans le monde de l'éducation, que ce soit en tant qu'élèves ou en tant qu'enseignantes, et les garçons doivent côtoyer plus tôt les filles au contact desquelles ils changeront (et inversement). Le projet de *L'Éducation féministe des filles* est un peu différent : l'éducation n'est pas conçue comme une condition sociale pour des changements politiques, mais est d'emblée politique. Il s'agit d'une éducation qui permet la naissance d'un sujet collectif, par le partage d'un engagement. Un tel projet est loin d'aller de soi, comme le montre Zaidman, qui pointe notamment la violence de certains préceptes éducatifs de Madeleine Pelletier qui l'amènent à masculiniser la petite fille et à rompre tout attachement familial : « contre le dressage masqué des filles à la féminité, dressage qui reproduit les conditions de l'oppression des femmes, Madeleine Pelletier propose un dressage défensif pour donner aux femmes les moyens d'échapper à l'oppression » (Zaidman, 2007).

Faire des femmes des sujets politiques qui luttent contre l'injustice qu'elles subissent en tant que femmes – en bref, faire des femmes des féministes – c'est bien là l'enjeu d'une éducation politique telle que la pense Madeleine Pelletier. Mais où cesse alors l'éducation et où commence l'endoctrinement? Vouloir émanciper par le conditionnement, voilà une flagrante contradiction[16]. Néanmoins, les analyses qui mènent la militante à ce projet ont le mérite d'expliciter certains enjeux de la distinction entre le privé et le politique. Ainsi,

[16] Sur cette question de l'endoctrinement, qui peut sembler d'autant plus grave qu'il concernerait des enfants, Hannah Arendt a développé une analyse des problèmes éthiques et politiques qui se posent dans tout projet de politisation de l'éducation (Arendt, 1989).

lorsqu'elle montre qu'une éducation familiale « traditionnelle » sert une subordination, ce qui apparaît, c'est que le privé est *déjà* politique; or, ce que cela implique, c'est qu'il ne suffit peut-être pas de « sortir » de la sphère dite « privée » pour engager une transformation politique durable pour les femmes. Pour celles dont l'un des slogans phares sera « le privé est politique », à savoir les féministes de la deuxième vague, la question pourra être posée à nouveaux frais.

Deuxième vague (années 1960-1970) : théorie de la reproduction et féminisme « de la domination »

Une certaine sociologie de l'éducation comme cadre théorique

Parmi les livres les plus lus – ou du moins, connus – par les féministes de la deuxième vague, on trouve *Le Deuxième sexe* (1949) de Simone de Beauvoir et *Du côté des petites filles* (1973) d'Elena Gianini Belotti, qui donnent une place importante à l'éducation et à la socialisation des femmes. Ainsi, le premier consacre toute une partie à « la formation »[17] avec notamment les chapitres « enfance », « la jeune fille » et « l'initiation sexuelle ». Le second – véritable *best-seller*, sorti en 1973 en Italie et traduit quelques mois plus tard en France – en fait son sujet, comme en témoigne le sous-titre : « L'influence des conditionnements sociaux sur la formation du rôle féminin dans la petite enfance ». Il importe de noter que dans les deux cas, ce qui semble le plus poser problème, c'est bien l'éducation des filles, et non celle des garçons[18].

On pourrait penser que ces écrits ont été une source d'inspiration pour les militantes et les théoriciennes et qu'ils ont donné lieu à une littérature abondante quant à ce que devrait être une éducation féministe. Et pourtant, comme le souligne 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 (2007).

Zaidman fait donc de cette lacune une question de génération[19], ce qui cependant ne permet pas d'expliquer que cette lacune ait été persistante, car beaucoup de militantes sont devenues mères tout en restant féministes. Il importe donc de s'intéresser au *cadre théorique* et intellectuel dans lequel les pensées de l'éducation et du féminisme se sont développées à cette période.

---

[17] Titre de la première partie du tome II.

[18] Cette asymétrie implique un présupposé non examiné, qui est que s'il faut éduquer les petites filles autrement et non les petits garçons, c'est que l'éducation-modèle pour les premières est celle donnée aux seconds (Mozziconacci, 2011).

[19] En effet, un certain nombre de textes du Mouvement de Libération des Femmes sont des témoignages de féministes qui condamnent leur « mère-bourreau » (Fortino, 1992).

La sociologie des années 1960-1970 s'intéresse à l'éducation comme vecteur de reproduction sociale et bien qu'elle soit d'abord aveugle à la dimension de genre, les critiques et les apports de travaux féministes rectifient rapidement ce biais (Mosconi, 2008). Jusqu'aux années 1980-1990, on s'intéresse peu au détail de son fonctionnement, et elle n'apparaît que comme un « relais pour des relations de pouvoir qui lui sont extérieures » (Bernstein, 1992, p. 20) : les analyses macrosociologiques se focalisent sur l'analyse des statistiques pour mettre en évidence la reproduction. Mais, petit à petit, et notamment à propos de la question du sexisme, on ouvre « la boîte noire de l'éducation » :

> Il n'est pas suffisant d'invoquer la socialisation familiale, l'influence des pairs ou des médias pour expliquer la socialisation différentielle des filles et des garçons […]. Mais pour le mettre en évidence, il ne faut pas se contenter de statistiques, il faut pénétrer vraiment dans « la boîte noire », dans la vie quotidienne des établissements scolaires et leur fonctionnement concret (Mosconi, 2008, p. 131).

Avec ce « changement d'échelle », l'attention se porte sur les relations à l'intérieur de la communication pédagogique et la spécificité de la transmission éducative est prise en compte. Cependant, on reste dans une perspective critique : les recherches en sociologie dénoncent et dépistent les stéréotypes et les inégalités, mais on ne trouve pas de théorie systématique de ce que *devrait être* une éducation d'inspiration féministe. Fortino (1992) note que « la redéfinition de la fonction éducative ne se trouvera […] que sous la forme de "petites phrases" écrites sans trop d'explications ou de développements théoriques » (p. 101). Elle constate ainsi que face à l'*Émile* de Rousseau, on ne trouve « toujours pas d'*Émilie* » féministe et que l'éducation est un « impensé de ce mouvement social » : « le passage de l'expérience vécue à la théorisation générale ne sera que rarement fait pour ce qui concerne le thème de l'éducation » (Fortino, 1997, en ligne). D'un point de vue théorique, le passage d'une critique sociologique à une philosophie de l'éducation au sein du féminisme ne va en effet pas de soi. Affirmer que l'éducation est vectrice de reproduction, même en connaissant le détail de ses mécanismes, n'implique pas qu'elle puisse devenir vectrice d'émancipation. Comme nous allons le voir, le cadre théorique dans lequel se développe une partie du féminisme à ce moment-là tend même à invalider cette idée.

La domination est une des notions clefs du féminisme de la deuxième vague, en particulier avec la naissance du féminisme matérialiste, dont l'une des figures en France est Christine Delphy. Cette pensée s'inspire du marxisme, mais s'en distingue en théorisant une spécificité du rapport social de sexe, notamment à travers l'exploitation économique des femmes dans la famille : le « patriarcat » (quasi-synonyme de « domination masculine » ou d'« oppression des femmes ») désigne ainsi « un système et non pas des relations individuelles ou un état d'esprit » (Delphy, 2004, p. 157) qui n'est pas réductible au capitalisme : « je refuse le dogme de la prééminence absolue du mode de production capitaliste sur les autres, et plus encore celui de sa "solitude" : j'ai fait l'hypothèse et la théorie de l'existence d'un autre mode de production » (Delphy, 2009a, p. 25). Cette spécificité de la domination masculine par rapport à la domination de classe est un point majeur, car l'une des différences dans la théorisation de l'injustice faite aux femmes entre

la première et la deuxième vague tient au fait que si, au début du siècle, on pense que la présence publique des femmes à travers le travail salarié permettra de mettre fin à leur oppression, on constate, dans les années 1960-1970, qu'elle ne suffit pas (Delphy, 2009a, p. 11). Cette notion de domination est ainsi très présente, qu'elle mette l'accent sur le matériel ou sur le symbolique[20]. Or, l'une de ses caractéristiques est celle de mettre au jour la dimension structurelle et organisée de l'injustice en soulignant « la reproduction et la reconstitution des structures de domination existantes aux dépens des transformations et destructions » (Rivière, 2014), en privilégiant une échelle macro[21]. 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 » (Delphy, 2009a, p. 7).

Dans un tel cadre, penser l'éducation semble « décalé ». Celle-ci suppose une théorie des interactions individuelles comme source de changement, et elle pourrait même tendre à individualiser et psychologiser un problème dont la nature est systémique et politique. Après l'effort féministe pour penser l'injustice faite aux femmes dans sa dimension pleinement sociale, placer le changement dans l'éducation serait faire machine arrière, revenir du collectif à l'individuel et du politique au moral. Agir sur elle, ce serait être au bout de la chaîne de production des normes, car la socialisation ne serait que la courroie de transmission d'un ordre qui la dépasse :

> 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 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* (Delphy, 2009b, p. 253-254).

On voit ainsi comment ce raisonnement, qui va au bout de l'idée que l'organisation sociale est première et que la hiérarchie vient *avant* les différences, met à mal une perspective plus libérale et individualiste qui consisterait à affirmer que le sexisme est une question de

[20] L'analyse de Bourdieu, par exemple, se concentre sur la domination symbolique et culturelle (1998).

[21] L'idée de domination va souvent avec la thèse d'une certaine acceptation par les dominé·e·s de la domination et cette thèse est directement liée au fait que ce n'est pas l'échelle et la perspective des actrices et acteurs 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, 2011).

stéréotypes et de modèles caricaturaux qu'il faudrait « métisser » vers un « juste milieu »[22]. Nous y reviendrons.

Ainsi, s'il s'avère intéressant, dans une telle perspective de sociologie féministe, d'étudier l'éducation comme vecteur de reproduction et de sexisme, c'est parce que celle-ci est un *symptôme* d'autre chose. Cela ne signifie pas pour autant qu'on la considère comme première cause et donc comme étant ce sur quoi il faut agir pour un changement « à la racine » ou, autrement dit, un changement « radical ». Le rapport social est producteur des normes et si la socialisation les transmet, elle n'en est pas à l'origine.

Cela revient donc à faire de l'éducation une sphère « passive » influencée par les rapports sociaux dans lesquels elle s'inscrit : « 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 » (Bernstein, 1992, p. 20-21). Si les institutions ou les rapports sociaux changent, l'éducation change alors automatiquement, mais elle ne peut être le secteur à partir duquel impulser les changements. Une telle approche revient 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 glissement : l'éducation est censée constituer la part *consciente* et *intentionnelle* de la socialisation – donc une transmission qui doit être *pensée* – or, rabattre l'éducation dans la socialisation revient à en faire disparaître la dimension réfléchie, ce qui rend tout travail de théorisation de l'éducation obsolète. On comprend alors qu'une pensée normative et systématique de l'éducation, dans un tel cadre théorique, peine à voir le jour. La seconde réduction qui fait de la socialisation un processus mécanique constitue également un obstacle pour l'envisager comme départ possible d'une nouvelle chaîne causale. Il importe de souligner que ces positions sont directement liées à des choix méthodologiques et épistémologiques; pour penser la rupture dans la reproduction,

> […] 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 (Percheron, 1993, p. 32).

L'approche de la socialisation et la place de l'éducation ne sont évidemment pas les mêmes selon le modèle sociologique adopté. Cependant, les féministes des années 1970 étaient sensibilisées à cette dimension « mécanique » de la reproduction qui tend à faire de l'éducation un dressage[23] et cette sensibilité a contribué à développer une critique de l'autorité.

---

[22] Dans le cadre du féminisme matérialiste, cette perspective est également critiquable comme étant idéaliste; chercher à changer les normes et non les rapports matériels alors que les secondes sont produites par les premiers serait ainsi voué à l'échec.

[23] La frontière entre ce que doit être l'éducation et ce qu'elle est, entre la *norme* éducative et le *mécanisme* éducatif, peut se brouiller. C'est ce que signale Muriel Darmon lorsqu'elle évoque les travaux récents qui insistent sur le fait que l'enfant n'est pas un objet passif dans le processus de socialisation : « il faut […] se souvenir de [la] concordance troublante [de ces travaux] […] avec les normes éducatives actuelles, qui attisent notre méfiance envers tout processus qui ressemblerait trop à un dressage » (2010, p. 44).

Féminisme et anti-autoritarisme

Dans son enquête sur les militantes de la deuxième vague, Fortino (1997) note 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 ». Cependant, « laisser libre », dans une société marquée par la domination masculine, risquait d'être synonyme de conformisme et donc de reproduction du sexisme. En effet, la transmission de valeurs dissonantes, telles que les valeurs féministes, impliquait d'autant plus de directivité qu'elles étaient contredites par le « reste » de la société. Transmettre des normes subversives « envers et contre tout » ne pouvait se faire sur le mode du « laisser-faire ». Un positionnement dans lequel on cherchait par exemple à ne pas suivre les stéréotypes impliquait d'imposer certains choix contre la « culture commune » et :

> Cette attitude, aussi bien intentionnée soit-elle, entrait en parfaite contradiction avec les valeurs anti-autoritaristes, portées par la révolte de Mai 68, auxquelles ces 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 (Fortino, 1997).

Une théorie systématique de l'éducation, avec une ambition générale et universelle, aurait été en contradiction avec cette idée du respect des choix particuliers de l'individu-enfant. L'anti-autoritarisme féministe n'incitait donc pas à penser un projet *a priori* pour l'éducation. Voyant une certaine autorité sur l'enfant comme la matrice possible d'autres formes de domination, subies plus tard par les adultes, la pensée féministe s'avérait alors soucieuse de lutter sur différents fronts simultanément[24]. Ainsi, si Madeleine Pelletier pensait déjà 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 » (1978, p. 65). De leur côté, les militantes de la deuxième vague sont allées plus loin en donnant à cette position une dimension politique.

Le contexte intellectuel et politique dans lequel une partie de la pensée féministe de la deuxième vague s'est développée n'était ainsi pas favorable à une théorisation de l'éducation, notamment car celle-ci apparaissait comme symptomatique de la reproduction sociale, mais pas comme sa source, et parce que l'anti-autoritarisme semblait incompatible avec une approche éducative systématique. Cependant, si l'éducation n'est pas première dans l'ordre des changements et par conséquent n'est pas prioritaire, cela n'implique pas pour autant qu'il ne faille pas la penser. Or, les théories de la domination et de la reproduction tendent à la confondre avec la socialisation et à éliminer sa spécificité, à savoir le fait qu'elle est censée être réfléchie et consciente : en effet, dans leur perspective, la dimension consciente n'est pas déterminante[25]. La disparition de la spécificité

[24] Idée qui est développée depuis les années 1980 de façon systématique – en particulier et d'abord par le *Black Feminism* – à travers la notion d'« intersectionnalité » (Dorlin, 2009a).

[25] Voir notamment à ce propos la critique faite par Bourdieu (1998) des théories qui pensent l'émancipation en termes de « prise de conscience » (p. 60).

intentionnelle rend ainsi obsolète toute théorisation, notamment la transformation des principes féministes en préceptes éducatifs. Ainsi, les thèses féministes ne sont pas *traduites* pour constituer une éducation proprement féministe. Pourtant, si l'intérêt pratique d'un tel travail peut, à juste titre, être mis en question, cela ne signifie pas pour autant qu'il soit dénué d'intérêt théorique.

Conclusion – l'éducation : ni panacée, ni œuvre inutile

Le premier constat que nous pouvons formuler suite à notre cheminement réflexif est le suivant : dans une perspective féministe, l'éducation n'est pas toujours « la panacée » pour combattre l'injustice faite aux femmes. Cela mérite d'être affirmé explicitement étant donné que les réflexions actuelles portant sur le sexisme se concluent fréquemment par l'idée que « la solution, c'est l'éducation », idée qui alimente la multiplication des initiatives d'« éducation à l'égalité » (Mozziconacci, 2011). Bien sûr, les réflexions étudiées ici émanent de courants féministes qui n'étaient pas et ne sont pas les plus représentés et les plus audibles. Il serait ainsi intéressant de déterminer dans quelle mesure c'est leur caractère « radical », en tant qu'il s'accompagne d'une certaine conception du changement et de l'articulation entre le politique et le social qui les conduit à reléguer ou à négliger l'éducation. On peut esquisser une comparaison avec le féminisme libéral, qui envisage la justice comme égalité à partir de la protection des droits et des libertés individuels et dont on peut dire qu'il est majoritaire. Celui-ci se préoccupe beaucoup d'éducation, notamment à travers la « lutte contre les stéréotypes » (Jaggar, 1983). Cette lutte se justifie en général au nom d'un développement plein des facultés de l'individu, qui est souhaitable tant pour lui-même 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 ». Ils sont un frein à leur libre épanouissement et à la diversité. L'éducation permet alors de lutter contre l'assignation grossière, automatique et forcée à une identité de genre. Autrement dit, et pour employer les termes utilisés par Christine Delphy, ce qui est visé, c'est quelque chose comme un « heureux métissage » (Delphy, 2009b, p. 253-254) pour les individus. Sauf que dans cette culture d'une forme d'« individualisme » contre les stéréotypes, il s'avère que le modèle de l'individu sous-jacent est loin d'être neutre. Il apparaît alors bien plus intéressant, pour avoir une place valorisée et du pouvoir dans la société, de se rapprocher de l'individu traditionnel masculin – on incite ainsi davantage les petites filles à se viriliser que l'inverse. L'« heureux métissage » a donc en général des proportions déséquilibrées, ce qui le rapproche de « l'alignement sur un modèle ». Elena Gianini Belotti, par exemple, partait d'un refus des stéréotypes, mais finissait par tendre vers un modèle de masculinisation des petites filles par l'éducation. Elle admettra quelques années plus tard le problème qu'il pourrait y avoir à envisager un tel changement asymétrique (Flamant-Paparatti et Flamant-Paparatti, 1979). La grille de lecture « individualiste » est aveugle aux rapports entre les sexes, aux rapports de pouvoir et tend à réduire le sexisme à un « carcan » qui affecte aussi bien les femmes que les hommes. Pour reprendre à nouveau une formulation de Christine Delphy :

> 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 […] pour être dominant, il faut avoir quelqu'un à dominer; et on ne peut pas […] concevoir une société où tout le monde serait « dominant » (Delphy, 2009b, p. 255).

Cette dernière critique ainsi que les nuances à apporter quant au rôle à donner à l'éducation dans la lutte féministe n'impliquent cependant pas qu'il n'y ait rien « à penser » pour une éducation féministe. Nous voudrions donc pour finir revenir avec Madeleine Pelletier sur l'éventuelle « inutilité » de l'éducation, afin de réviser ce jugement à partir de la distinction – provisoire – entre théorie et pratique. Après avoir détaillé au début de son premier chapitre de *L'Éducation féministe des filles* les raisons pour lesquelles elle écrit « sans grand espoir […] ce petit livre » (Pelletier, 1978, p. 65), l'auteure nuance en effet son pessimisme : « [n]éanmoins, je ne crois pas faire une œuvre inutile » (Pelletier, 1978, p. 66). Le temps de la justification semble nécessaire pour expliquer l'intérêt de ces cinquante pages qu'elle s'est malgré tout appliquée à écrire. Ce qui la guide est d'abord un souci de cohérence : une mère féministe, souvent devenue féministe une fois adulte, ne sait pas forcément comment partager son engagement avec ses enfants; l'ouvrage l'aidera donc à « accorder [sa] pratique avec [ses] principes » (Pelletier, 1978, p. 66). Car Madeleine Pelletier sait bien qu'avoir certaines idées, même politiques et donc censément tournées vers une pratique, n'implique pas automatiquement de savoir comment les incarner dans chaque comportement. Le domaine de l'éducation est bien un espace spécifique, avec ses contraintes propres (ex. : le fait de s'adresser à des enfants), et y incarner des principes féministes nécessite une *traduction*, au sens d'une transposition d'un ensemble de thèses dans un secteur d'action particulier. Or, cet effort – passer de la théorie à la pratique, passer de principes généraux à des préceptes particuliers – a un intérêt pour la pensée féministe elle-même. Madeleine Pelletier place ainsi ses espoirs dans l'éducation comme occasion pour développer la réflexion;

> […] 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 (Pelletier, 1978, p. 66).

Comme nous l'avons vu, la diversité des milieux sociaux des femmes a, d'après Madeleine Pelletier, des implications dans la difficile constitution d'un sujet politique unifié – mais cela ne la conduit pas pour autant à considérer que la lutte est uniforme. Il faut être attentive aux conditions (notamment matérielles) d'existence de chaque femme pour que les moyens d'action soient adaptés et efficaces. Il n'y a donc pas *un* féminisme qui viendrait s'appliquer indifféremment aux situations de toutes les femmes, mais *des* idées féministes qui naissent à partir des différents contextes d'oppression. En ce sens, l'éducation, qui se pense, se matérialise et s'exerce dans les différents milieux concrets, est un véritable laboratoire pour la pensée féministe. Elle est ainsi moins l'application verticale de principes généraux que le lieu d'une expérimentation; elle aura en retour des effets sur la théorie qu'on cherche à appliquer et pourra même donner naissance à des pistes nouvelles. En cherchant d'abord à penser la question de la diffusion du féminisme (parmi les femmes et d'une génération à l'autre), on voit comment Madeleine Pelletier en arrive à substituer à cette question celle de l'éducation comme cadre dans lequel engendrer des féminismes. Ce n'est ainsi pas un

hasard si un cheminement similaire se retrouve dans des pédagogies féministes états-uniennes contemporaines (Middleton, 1993), qui revendiquent que toute « prise de conscience » s'inscrit dans un parcours biographique singulier et que le féminisme est moins à transmettre[26] qu'à susciter.

Références

Arendt, H. (1989). *La crise de la culture: huit exercices de pensée politique.* Paris, France: Gallimard.

Bard, C. (1992). La virilisation des femmes et l'égalité des sexes. Dans C. Bard (dir.), *Madeleine Pelletier (1874-1939). Logique et infortunes d'un combat pour l'égalité* (p. 91-108). Paris, France: Côté-femmes.

Bard, C. (1995). *Les filles de Marianne. Histoire des féminismes 1914-1940*. Paris, France: Fayard.

Beauvoir, S. de. (1949a). *Le deuxième sexe I.* Paris, France: Gallimard.

Beauvoir, S. de. (1949b). *Le deuxième sexe II.* Paris, France: Gallimard.

Bernstein, B. (1992). La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique. *Critiques Sociales*, 3-4, 20-58.

Blais, M., Fortin-Pellerin, L., Lampron, È.-M. et Pagé, G. (2007). Pour éviter de se noyer dans la (troisième) vague: réflexions sur l'histoire et l'actualité du féminisme radical. *Recherches féministes*, *20*(2), 141-162.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine.* Paris, France: Éditions du Seuil.

Darmon, M. (2010). *La socialisation* (2e éd.). Paris, France: Armand Colin.

Delphy, C. (2004). Patriarcat. Dans H.S. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Sénotier (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme, 2e éd.* (p. 154-160). Paris, France: Presses universitaires de France.

Delphy, C. (2009a). *L'ennemi principal 1. Économie politique du patriarcat (2e éd.).* Paris, France: Éditions Syllepse.

Delphy, C. (2009b). *L'ennemi principal 2. Penser le genre (2e éd.).* Paris, France: Éditions Syllepse.

Dorlin, E. (2009a). *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la Nation française.* Paris, France: La Découverte.

Dorlin, E. (2009b). Introduction: vers une épistémologie des résistances. Dans E. Dorlin (dir.), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination* (p. 5-18). Paris, France: Presses Universitaires de France.

E. B. Du Bois, W. (2013). Le dixième talentueux. *Tracés. Revue de Sciences Humaines*, *25*, 191-206.

Flamant-Paparatti, D. et Flamant-Paparatti, E. (1979). *Emmanuelle ou l'Enfance au féminin*. Paris, France: Denoël/Gonthier.

[26] Question qui se pose également quant au statut des études féministes et études de genre à l'université (Zaidman, 2005).

Fortino, S. (1992). *Féminisme et contre-projet éducatif* (mémoire de maîtrise inédit). Université de Nanterre, France.

Fortino, S. (1997). De filles en mères. La seconde vague du féminisme et la maternité. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 5, 217-238.

Foucault, M. (2005). *Naissance de la clinique (7e éd.)*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Fougeyrollas-Schwebel, D. (2010). Le féminisme des années 1970. Dans C. Fauré (dir.), *Nouvelle Encyclopédie Politique et Historique des Femmes* (p. 906-957). Paris, France: Les Belles lettres.

Gautier, C. (2011). La domination en sociologie n'est-elle qu'une fiction? *Actuel Marx*, *1*(49), 32-45.

Gianini Belotti, E. (1976). *Du côté des petites filles (6e éd.)*. Paris, France: Des femmes.

Jaggar, A. M. (1983). *Feminist Politics and Human Nature*. Totowa, N.J.: Rowman & Allanheld.

Kergomard, P. (1895). *L'éducation maternelle dans l'école.* Paris, France: Hachette.

Kergomard, P. (1900, décembre). L'éducation intégrale des jeunes filles. *Revue de morale sociale*, 8. Récupéré le 14 mars 2014 du site Archives du féminisme: http://www.archivesdufeminisme.fr

Klejman, L. et Rochefort, F. (1989). *L'égalité en marche. Le féminisme sous la Troisième République*. Paris, France: Des femmes.

Le Dœuff, M. (2008). *L'étude et le rouet: des femmes, de la philosophie, etc.* Paris, France: Éditions du Seuil.

Martin, J. R. (1998). Éducation. Dans A. M. Jaggar et I. M. Young (dir.), *A Companion to Feminist Philosophy, 2e éd.* (p. 441-447). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Michel, A. (2007). *Le féminisme (9e éd.)*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Middleton, S. (1993). *Educating Feminists: Life Histories and Pedagogy.* New York, NY: Teachers College Press.

Mosconi, N. (2008). Mai 68: le féminisme de la « deuxième vague » et l'analyse du sexisme en éducation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 41*(3), 117-140.

Mozziconacci, V. (2011). Filles, garçons: qui sont les mal élevés? *Ex Aequo,* 23, 149-162.

Pelletier, M. (1906, janvier). Les femmes et le féminisme. *La Revue socialiste*, 37-45. Récupéré le 14 mars 2014 du site Marie Victoire Louis: http://www.marievictoirelouis.net/

Pelletier, M. (1907, mai). Les facteurs sociologiques de la psychologie féminine. *La Revue socialiste,* 508-518. Récupéré le 14 mars 2014 du site Marie Victoire Louis: http://www.marievictoirelouis.net/

Pelletier, M. (1908a, avril). La tactique féministe. *La Revue socialiste*, 318-333. Récupéré le 14 mars 2014 du site Marie Victoire Louis: http://www.marievictoirelouis.net/

Pelletier, M. (1908b, avril). La question du vote des femmes. *La Revue socialiste,* 329-341. Récupéré le 14 mars 2014 du site Marie Victoire Louis: http://www.marievictoirelouis.net/

Pelletier, M. (1911, novembre). Pour les institutrices. *La Suffragiste*. Récupéré le 14 mars 2014 du site Marie Victoire Louis: http://www.marievictoirelouis.net/

Pelletier, M. (1978). *L'éducation féministe des filles.* Paris, France: Éditions Syros.

Percheron, A. (1993). *La socialisation politique.* Paris, France: Armand Colin.

Perrot, M. (2004). Préface. Dans E. Gubin, C. Jacques, F. Rochefort, B. Studer, F. Thébaud et M. Zancarini-Fournel (dir.), *Le siècle des féminismes* (p. 9-14). Paris, France: Les Éditions de l'Atelier.

Riot-Sarcey, M. (2008). *Histoire du féminisme.* Paris, France: La Découverte.

Rivière, C. (2014). *Domination.* Récupéré le 14 mars 2014 du site *Encyclopædia Universalis:* http://www.universalis-edu.com.acces.bibliotheque-diderot.fr/encyclopedie/domination/

Sand, G. (1971). Correspondances (Georges Lubin éd.). Paris, France: Garnier.

Sartre, J.-P. (1960). Critique de la raison dialectique. Paris, France: Gallimard.

Scott, J. (1998). La citoyenne paradoxale. Les féministes françaises et les droits de l'homme. (traduit par Marie Bourdé et Colette Pratt). Paris, France: Albin Michel.

Suissa, J. (2010). *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective*. Oakland, CA: PM Press.

Zaidman, C. (2005). Peut-on enseigner le féminisme à l'Université? *Les cahiers du CEDREF*, *13*, 35-51.

Zaidman, C. (2007). Madeleine Pelletier et l'éducation des filles. *Les cahiers du CEDREF, 15*, 265-281.

Notice biographique

Vanina Mozziconacci est agrégée de philosophie et ancienne élève de l'École Normale Supérieure de Lyon (France). Elle y est à présent doctorante (laboratoire Triangle, UMR 5206) et occupe un poste d'attachée temporaire d'enseignement et de recherche à l'ÉSPÉ Lille Nord de France (laboratoire RECIFES, EA 4520). Elle a auparavant dispensé des cours à l'École Normale Supérieure de Lyon, à l'Université Lyon 1 – parmi lesquels des cours d'introduction aux études de genre – et a enseigné en lycée. Ses recherches portent principalement sur les théories féministes et l'éducation. Depuis janvier 2014, elle est coresponsable du laboratoire junior GenERe (Genre : Épistémologie & Recherches).