HAL
open science

Pédagogies féministes et conscientisation

Vanina Mozziconacci

To cite this version:

Vanina Mozziconacci. Pédagogies féministes et conscientisation. Inter Pares : revue électronique de jeunes chercheurs en sciences humaines et sociales, 2015, α, pp.99-103. halshs-01345853

HAL Id: halshs-01345853

https://shs.hal.science/halshs-01345853v1

Submitted on 16 Jul 2016

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.

INTER PARES

UNIVERSITÉ DE LYON

ÉCOLE DOCTORALE EPIC485 ÉDUCATION PSYCHOLOGIE INFORMATION COMMUNICATION

Numéro α | 2015

Article - Des conditions de possibilité pour enseigner et éduquer.

Pédagogies féministes et conscientisation

Vanina Mozziconacci

Laboratoire Triangle – Ecole Normale Supérieure de Lyon

Résumé

L'objet de cet article est de revenir sur un débat au sein du féminisme états-unien contemporain entre les partisan-e-s d'une pédagogie critique ou pédagogie « libératrice » et les théoricien-ne-s qui se réclament du post-structuralisme. Une synthèse des principaux arguments sera proposée, et l'accent sera particulièrement mis sur les discussions autour de la notion de « conscientisation ». Les écrits des féministes post-structuralistes ayant pour la plupart une teneur critique, un prolongement de ces travaux vers des pistes plus positives sera ensuite esquissé, dans une reconstruction qui emprunte à la philosophie pragmatiste.

Mots clés : féminisme, pédagogie critique, essentialisme, identité, école

Abstract : Feminist pedagogies and conscientisation

In this article, I provide an overview of a debate in contemporary U.S. feminist theories education, confronting thinkers who support a pedagogy inspired by critical pedagogy and poststructuralists, focusing on the question of « conscientisation ». Since poststructuralist feminism is mainly negative, I will try to move beyond its deconstruction using pragmatist philosophy.

Key words : feminism, pedagogy, essentialism, identity, school

Pour citer cet article :

Mozziconacci V. (2015). Pédagogie féministe et conscientisation. *Inter Pares α*, 99-103. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_α.pdf

Pour contacter l'auteur : vanina.mozziconacci@ens-lyon.fr

Except where otherwise noted, this work is licensed under http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/

Pédagogies féministes et conscientisation

Vanina Mozziconacci

Du fait notamment de l'essor des *Women's Studies* outre-Atlantique, les écrits cherchant à élaborer une pédagogie féministe se sont multipliés aux États-Unis depuis la fin des années 1970 et le début des années 1980. L'enjeu était alors de faire coïncider le fond et la forme de l'enseignement, avec la conviction que des cours portant sur le féminisme et les études de genre ne pouvaient être menés d'après les principes d'une pédagogie classique : le geste féministe d'émancipation devait se retrouver dans la façon même d'enseigner (Middleton, 1993). Les professeur-e-s féministes ont pour ce projet trouvé une ressource précieuse dans la « pédagogie critique », dont le texte fondateur est la *Pédagogie des opprimés* de Paulo Freire (Freire, 1970,1974). Un certain nombre de ses principes trouvaient un écho dans la pensée féministe elle-même – parfois du fait de racines théoriques « marxiennes » communes – notamment la conviction que révéler le jeu dialectique entre la biographie personnelle et l'histoire sociale permettait d'accéder à une « conscience authentique ». Pour celles et ceux qui soutenaient que « le personnel est politique » et dont les groupes de consciences (« *consciousness raising groups* ») étaient une partie importante du mouvement dans les années 1970, ces idées ne manquaient pas d'attrait. Or, depuis les années 1990, tout un pan du féminisme contemporain qui se réclame du post-structuralisme critique ces pédagogies et plus précisément la notion de « conscientisation » (Luke et Gore, 1992), en tant qu'elle constituerait en réalité un contrôle de la protestation et porterait avec elle une forme d'essentialisation des identités[1]. L'objet de cet article est dans un premier temps de revenir sur ce débat au sein du paysage féministe états-unien entre les partisan-e-s d'une pédagogie critique ou pédagogie « libératrice » et les théoricien-ne-s qui se réclament du post-structuralisme afin d'esquisser les principaux positionnements et arguments. Ce travail de synthèse nous semble nécessaire car cette littérature est relativement méconnue en France. Les écrits des féministes post-structuralistes ayant pour la plupart une orientation « négative », critique, nous chercherons dans un second temps à prolonger ceux-ci vers des pistes plus positives, dans une reconstruction qui emprunte à la philosophie pragmatiste (ici avec les travaux de Richard Rorty). Sa théorie de la connaissance est un cadre qui permet de changer de modèle de conscientisation, en l'occurrence qui permet de passer de l'« identification » à la « création ».

L'éducation désigne ici l'éducation scolaire, à savoir le processus de socialisation consciente et réflexive qui prend place au sein de l'Ecole comme institution. Compte tenu de la variété des pensées féministes – dont notre texte ne présente qu'une partie – une définition peu discriminante du féminisme est nécessaire ; celui-ci s'entend ainsi 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.

De la pédagogie critique à la pédagogie féministe

La conception de l'éducation portée par Freire, celle d'un levier pour une lutte radicale (qui envisage le changement à la « racine », par opposition à une perspective réformiste) est apparue pertinente pour un nombre important de féministes de la « deuxième vague » (années 1960-1970) qui refusaient d'en rester à une vision libérale[2] considérant l'éducation comme étant seulement un moyen pour « l'accès et le succès » des femmes dans un monde inchangé (Kenway et Modra, 1992). *La pédagogie féministe revient à enseigner avec un dessein politique et une vision pour le changement social et la libération* (Manicom, 1992). Cette influence s'est particulièrement développée et affinée aux Etats-Unis, où la question se posait concrètement pour celles et ceux qui enseignaient au sein des départements de *Women's Studies* et de *Gender Studies* : Freire cherche précisément à montrer qu'une éducation synonyme d'émancipation ne peut s'en tenir à un simple changement dans les contenus. La façon même d'enseigner est une socialisation à la soumission ou une libération : de là sa critique de la relation « verticale » que la pédagogie traditionnelle instituerait entre professeur-e et élève, qu'il qualifie de modèle « bancaire », dans lequel le ou la professeur-e est actif-ve et l'élève passif-ve. Celle-ci consisterait en fait d'après lui en une narration à sens unique où se produit

[1] En France, bien que ce débat n'existe pas de façon aussi claire et marquée parmi les féministes au sujet de l'éducation, on peut toutefois trouver des travaux qui semblent reprendre ces positions. Voir Mathieu, 2002. Ces discussions sont éclairantes quant aux paradoxes des « éducations à ».

[2] C'est-à-dire fondée sur la théorie politique qui vise la protection des droits et libertés individuels, et qui envisage l'égalité comme égalité formelle d'accès.

un « dépôt de savoir » dans l'élève. Changer une telle forme serait alors nécessaire pour mettre fin à l'oppression, car une éducation qui encourage les élèves à la passivité ne peut leur donner les moyens de refuser l'imposition des idées (des) dominant-e-s.

Le procédé désigné par Freire sous le nom de « conscientisation » est central dans la pédagogie alternative qu'il développe. Il a été repris et réinterprété par de nombreux-ses pédagogues féministes.

La conscientisation peut être définie comme l'accès à une « conscience authentique » qui est à la fois individuelle et collective, impliquant de chasser une conscience oppressive et étrangère. Pour y parvenir, il est nécessaire de saisir la dimension sociale et politique de sa propre biographie : d'où l'importance de partir de la vie de celles et ceux qui apprennent. Il convient ici de rappeler que la pédagogie des opprimé-e-s trouve ses racines théoriques et politiques dans le marxisme, en particulier sa pensée de l'idéologie et de la fausse conscience[3]. L'idéologie est définie comme le système de représentations qui permet la domination ; elle est une vue partiale sur le monde qui soutient la domination d'un groupe et qui est adoptée par les groupes dominés à travers la mystification. D'après Freire, les dominé-e-s ont tendance à accueillir l'oppresseur dans leur esprit et à adopter ses valeurs car les chasser signifierait devoir affronter un « vide » ; cependant, l'éducation doit toujours être élaborée contre l'idéologie dominante, afin de remplacer cette conscience étrangère par une conscience authentique[4]. Les appropriations de la pédagogie critique par les féministes sont diverses mais ces principes sont généralement respectés. Ainsi, la pédagogue féministe Sue Middleton va plus loin quant à l'articulation entre l'histoire personnelle et l'histoire politique et sociale en exigeant qu'elle soit mise en pratique et exposée non seulement par les élèves mais également par les professeur-e-s. Cela revient à refuser l'idée que les élèves auraient des points de vue « situés » tandis que le ou la professeur-e aurait une position neutre de « maitre-sse de vérité », position très suspecte pour un-e féministe.

Cependant, d'autres penseur-se-s féministes, la plupart influencé-e-s par le post-structuralisme[5], ont formulé un certain nombre de critiques à l'encontre de cette pédagogie et de sa pertinence pour le féminisme à partir des années 1990. D'après certain-e-s d'entre eux et elles, il ne suffit pas de « réformer » ponctuellement le modèle pour l'adapter au féminisme, mais il faut en questionner les fondements mêmes. Ces réflexions ont trouvé leur origine à la fois dans des mises en question théoriques et dans des expériences de mise en pratique dans les classes qui se sont avérées décevantes (Luke et Gore, 1992).

Critique féministe post-structuraliste de ces pédagogies

L'inscription de cette pensée féministe de l'éducation dans le post-structuralisme signifie que :

> *Les textes, les salles de classe, les identités, [y] sont lus comme des inscriptions discursives sur les corps matériels et les subjectivités. Les rencontres et les textes pédagogiques [y] sont lus comme étant à la fois des politiques de signification et une pratique culturelle historiquement contingente*. (Luke et Gore, 1992)

Son approche porte sur la façon dont les significations apparaissent et changent à travers leurs liens avec le pouvoir : chaque discours est ainsi une structure de catégories et de croyances spécifique à un lieu et un moment donnés. Le discours de la pédagogie critique apparaît ainsi d'abord en tant qu'il s'incarne dans des relations de pouvoir au sein de la classe. Là où les partisan-e-s de celle-ci ont l'intention d'émanciper, de libérer, de donner du temps et de l'espace pour des voix réduites habituellement au silence, les féministes post-structuralistes décèlent dans des signifiants tels que « donner le pouvoir », « voix authentique », « liberté démocratique » des techniques de contrôle et de régulation silencieuse. Parmi les principaux points sur lesquels porte leur critique, on peut relever : la réification du pouvoir portée par les pédagogies de l'« *empowerment* » qui le considèrent comme une « chose » qu'il s'agirait de transmettre dans un jeu à somme nulle, le fait que la caractérisation d'une voix ou d'une conscience « authentique » se fonde sur une conception du soi naïve, et le fait que la perspective

[3] Bien que l'expression « fausse conscience » ne se retrouve jamais sous la plume de Marx.

[4] C'est la raison pour laquelle Freire juge par exemple que la réforme agraire des années 1960-1970 au Chili n'est pas une libération, car en faisant des paysan-ne-s des propriétaires, elle les rend oppresseur-e-s à leur tour, ce qui est une autre forme d'adoption d'une conscience étrangère dominante.

[5] On peut voir dans ce débat le prolongement sur le point précis de l'éducation d'une confrontation plus vaste entre le post-structuralisme et les pensées marxistes et socialistes. Contre l'ambition d'une critique « totalisante » des secondes, le premier insiste sur le caractère local de toute opposition (autrement dit sur les « résistances » plutôt que sur l' « émancipation »). Ceci est notamment la conséquence de sa déconstruction du sujet (qui est susceptible de reconstruction et de reconfiguration permanentes) et du pouvoir (qui se joue dans des microdynamiques).

téléologique qui traverse le processus de « conscientisation » conduit à des formes d'essentialisme. Ces différents aspects sont liés, mais nous choisissons ici de nous concentrer sur le dernier, qui s'avère particulièrement saillant.

La conception du savoir post-structuraliste implique qu'il n'existe pas quelque chose comme une perspective « démystifiée » ou une « conscience authentique » à opposer à des vues partiales ou à une idéologie. Dans cette pensée de la subjectivité, *l'idéologie n'est pas vue comme une fausse conscience mais comme un effort pour faire sens dans un monde fait d'informations contradictoires, de contingence radicale et d'indéterminations* (Lather, 1991). L'idée même de démystification, qui présuppose un discours qui ne serait pas « contaminé » par les relations de pouvoir et qui serait sans biais, est invalidée. Par conséquent, les enseignant-e-s ne peuvent plus être considéré-e-s comme désintéressé-e-s et forcément du côté des opprimé-e-s ; elles et ils n'ont pas d'accès privilégié à une expérience ou un langage « authentiques » puisque les expériences des élèves sont si diverses que la connaissance de chaque personne dans la classe est partielle. La pédagogie critique, en considérant que l'enseignant-e est capable d'identifier la conscience démystifiée – définie *a priori* – vers laquelle elle ou il guiderait les élèves, nie la partialité des points de vue et ne reconnaît pas la limite des connaissances de celle-ci ou de celui-ci. Ce mythe de l'enseignant-e d'emblée impartial-e et du côté des dominé-e-s permet un contrôle de la protestation, dans lequel certaines revendications sont sélectionnées et validées et pas d'autres. L'aporie de la théorie de la conscientisation est ainsi que :

> *Parce qu'elle présuppose la « prise de conscience » par les dominés de quelque chose qu'eux-mêmes ignorent nécessairement mais que, par contre, savent pertinemment ceux qui les soutiennent, elle contribue à doter les seconds d'une complète maîtrise du sens et des formes que doit prendre la « libération » des premiers.* (Mathieu, 2002)

Sans pour autant considérer que les critiques post-structuralistes invalident définitivement le projet de la pédagogie critique, il nous semble que la tension est bien réelle, entre d'un côté une volonté de respecter la lecture du monde des opprimé-e-s et de l'autre une prise de conscience prédéfinie par celles et ceux qui enseignent. Cette perspective téléologique, dans laquelle la fin est une « conscience authentique », peut être lue comme une forme d'essentialisme, elle-même fondée sur une conception de la connaissance comme représentation. Le pragmatisme, en tant qu'il remet en question cette dernière à partir des pratiques, pourrait permettre de traduire la critique en prescriptions pour les éducations féministes.

Éducation pragmatiste : les femmes ne sont pas à « trouver » mais à « créer »

Pour cette dernière partie, dans laquelle nous cherchons à retrouver, à partir du pragmatisme, des possibilités pour une éducation qui ferait sens dans une perspective féministe après le passage de la critique post-structuraliste, nous choisissons de partir d'un texte de Rorty (1991) sur le féminisme. Mobiliser d'autres textes pragmatistes, en particulier ceux de John Dewey sur l'éducation, aurait été pertinent et fructueux, mais dépasse l'ambition de cet article.

Dans une conférence donnée en 1990 et intitulée « Feminism and Pragmatism », Rorty reprend un texte célèbre de la féministe Catherine Mac Kinnon (1987) duquel il retient un point particulier, à savoir le fait que pour percevoir une injustice comme telle, même pour celles et ceux qui la subissent, il faut inventer un rôle qui n'a pas été joué précédemment, rôle qui implique un nouveau langage. En effet, le langage enseigné par les oppresseur-e-s aux opprimé-e-s est tel que les opprimé-e-s qui se décriraient comme tel-le-s paraîtraient dire une folie. Rorty adhère à cette thèse de Mac Kinnon jusqu'à un certain point. Celle-ci pense les oppositions entre « langage des oppresseurs » et « nouveau langage », entre « femmes dans une société patriarcale » et « nouvelle femme » comme recoupant l'opposition entre apparence et réalité, entre distorsion et conformité. Cela ne va pas sans rappeler le couple « fausse conscience »/ « conscience authentique » et ce n'est pas un hasard compte tenu de l'inspiration marxienne de Mac Kinnon. Or, d'après Rorty, il n'est pas nécessaire et il est même dommageable de partir d'une pensée réaliste et représentationnaliste (c'est-à-dire une pensée qui considère qu'il existe un « réel » que les discours cherchant la vérité doivent « représenter ») pour critiquer les constructions sociales injustes du patriarcat. Présupposer une essence « femme » authentique préexistante qui serait dissimulée et déformée par la société telle qu'elle est mène à un certain nombre d'apories, affirme-t-il. Cela conduit à *l'embarras des revendications universalistes à propos des êtres humains ou des femmes, qui sont les noms d'essences sans changement, d'espèces anhistoriques et naturelles ayant des traits intrinsèques permanents* (Rorty, 1991) et cela soulève *des questions sans réponse à propos de la pertinence de leur représentation de l'expérience des femmes.* (*Ibid*). Rorty suggère de changer de modèle, et plutôt que de penser une perception de la réalité qui serait « déformée » et qui serait à corriger, il affirme que *nous*

devrions parler du besoin de modifier nos pratiques de façon à prendre en compte les descriptions nouvelles de ce qui se passe. (*Id.*). C'est précisément sur ce point qu'il pense que le pragmatisme peut être utile au féminisme, puisque son épistémologie rejette la distinction entre ce qui est « constaté » et ce qui est « fait ». Un-e féministe pragmatiste chercherait ainsi à *participer à créer les femmes plutôt qu'à chercher à les décrire de façon plus exact*e (*Id.*) ; à créer une expérience, un langage, une identité.

La position de Rorty pose un certain nombre de problèmes pour les revendications féministes. Toutefois, il nous semble qu'elle s'avère féconde pour le domaine d'action spécifique qu'est l'éducation. En effet, celui-ci ne peut faire l'économie d'une pensée des possibles. Celle-ci est, entre autres, une recherche de nouveaux langages : l'enjeu éducatif est de décrire mais également de *redécrire*. Cette visée positive nourrit tout projet qui porte l'émancipation, car si celle-ci suppose d'abord une « découverte » de l'injustice, elle ne peut s'en contenter. Un effort spécifique est nécessaire pour la transformation, effort qui ne se réduit pas au moment critique, moment qui permet « seulement » de sensibiliser et de déconstruire. Si la philosophie a une ambition normative, et en particulier la philosophie de l'éducation, alors elle ne peut faire l'économie d'une pensée « utopiste », au sens d'une pensée des alternatives.

Des identités et des fins qui ne sont pas données

Il importe de revenir sur le lien dans la pédagogie critique entre démarche téléologique et essentialisme. Peut-être est-ce parce qu'on présuppose quelque chose comme une identité que l'émancipation est pensée selon une fin prédéfinie. Si cela est juste, il faudrait considérer que plutôt que de déterminer des identités à partir desquelles travailler, l'objet de l'éducation serait de montrer la façon dont celles-ci se construisent. Ainsi, plutôt que de chercher, par exemple, dans l'histoire des différences et des minorités, des expériences qui seraient « la vérité » d'une identité, cela reviendrait à s'intéresser à la façon dont celles-ci émanent de sujets qui sont eux-mêmes contingents (Scott, 1992). Le « nous » ne précéderait ainsi pas la question mais n'en serait que le résultat temporaire.

Une telle éducation ne se présenterait cependant plus comme *moyen* pour résoudre *directement* certaines questions politiques et sociales (notamment l'injustice faite aux femmes en tant que femmes). Cela ne signifie bien évidemment pas que l'éducation doive se définir sans ambition normative, comme transmission de savoirs qui seraient neutres et sans implications en termes de valeurs. Supposer d'ailleurs une telle chose possible implique de croire que la construction des savoirs n'est pas toujours en même temps, évaluation – ce que ne font pas les féministes.

Bibliographie

Freire, P. (1970/1974). *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*. Paris, France : Maspero.

Kenway, J. et Modra, H. (1992). Feminist Pedagogy and Emancipatory Possibilities. Dans. J. Gore et C. Luke (dir.) *Feminisms and Critical Pedagogy*, 138-166. New York/Londres : Routledge.

Lather, P. (1991). *Getting smart : Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York/Londres : Routledge.

Luke, C. et Gore, J. (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York/Londres : Routledge.

MacKinnon, C. A. (1987). *Feminism unmodified : Discourses on life and law*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

Manicom, A. (1992). Feminist pedagogy : Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 17*(3), 365-389.

Mathieu, L. (2002). La « conscientisation » dans le militantisme des années 70. Dans P. Hammam, J.-M. Meon et B. Verrier (dir.) *Discours savants, discours militants : mélange des genres*, (pp. 252-270). Paris, France : L'Harmattan.

Middleton, S. (1993). *Educating feminists : life histories and pedagogy*. New York : Teachers College Press.

Rorty, R. (1991). Feminism and Pragmatism, *Michigan Quarterly Review, 30*, 231-258.

Scott, J. (1992) Experience. Dans J. Butler et J. Scott (dir.), *Feminists Theorize the Political*, (pp. 22-40). New York/Londres : Routledge.