



S'APPROPRIER SON POUVOIR D'AUTOFORMATION, CONDITION DE L'EMANCIPATION INTELLECTUELLE

Par Anne Delépine

Le postulat de l'égalité a motivé les luttes féministes. Les inégalités persistent, les violences faites aux femmes sont dénoncées mais ne faiblissent pas. Que propose la démarche féministe en éducation permanente pour contribuer à l'émancipation des femmes malgré le caractère systémique des inégalités sexistes ? Comment un engagement professionnel au sein d'un collectif féministe nourrit-il l'enjeu de l'émancipation de femmes ? Comparant la pédagogie féministe à la figure du maître ignorant développée par Jacques Rancière, nous abordons cette question dans une optique de modélisation et de transmission entre générations.

L'éducation permanente instituée par un Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles se présente comme un processus d'éducation informelle¹. Elle se conçoit généralement comme une « pédagogie de projets », visant la construction de savoirs à travers la réalisation d'actions collectives de type culturel. Une relation de nature pédagogique s'installe entre les groupes et les professionnel.les de l'animation².

¹ Décret de 2003, cf. <http://www.educationpermanente.cfwb.be/>

² Cette analyse a été rédigée à partir d'une réflexion menée avec Marie-Jo Macors, militante de la première heure au CVFE, animatrice en éducation permanente fraîchement retraitée et Héloïse Husquinet, jeune chercheuse au CVFE.

L'autoformation caractérise la démarche féministe

Dans une perspective d'émancipation, les connaissances à acquérir sont des savoirs critiques sur la condition des femmes. Aujourd'hui encore, cette matière n'est pas dispensée à l'école, le sujet est généralement ignoré. Les femmes doivent les découvrir par elles-mêmes. Les groupes de conscientisation féministes des années 60-70 ont joué un rôle innovant dans la construction et la diffusion des savoirs à propos des femmes. Pensons aux *Cahiers du Grif* en Belgique³. La politologue québécoise Diane Lamoureux, professeure à l'Université de Laval de Québec, a décrit l'importance historique de ces groupes de conscientisation :

« *Le consciousness raising a joué un rôle fondamental dans la formulation des enjeux féministes et a induit un rapport entre théorie et pratique qui ne fait pas découler la pratique d'une théorie préalable, mais qui construit simultanément la théorie et la pratique en essayant de coller à l'expérience vécue des femmes. (...) permettant de constituer les femmes en groupe social capable de lutter collectivement sur des enjeux communs* »⁴.

Claudie Solar, pédagogue et professeure à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, a expliqué en quoi la démarche féministe a été pour de nombreuses femmes à l'époque un parcours d'autoformation⁵ : sorte de quête d'une compréhension du monde dans lequel les femmes sont visibles, un parcours d'acquisitions de connaissances sur les femmes, réinvesties ensuite dans l'action. Comme il n'existait pas de lieu de transmission institué, cet apprentissage ne pouvait s'envisager que comme une démarche personnelle, faite de lectures et d'échanges. Ces femmes, en se formant, changeaient leur cadre de référence.

Il s'agissait d'une démarche existentielle, en lien avec l'expérience, répondant à un besoin de comprendre, selon une méthode inductive. La démarche se déclinait en trois étapes, pas nécessairement linéaires : la prise de conscience, l'acquisition de connaissances et l'engagement dans l'action ou la réinsertion sociale. Il s'agissait d'une formation intense, autodirigée, visant la compréhension de la dimension collective de la situation des femmes.

Car, dans les années 60-70, « *la prise de conscience féministe se déroulait en synchronie avec l'histoire, en même temps que le mouvement des femmes prenait de l'ampleur* »⁶.

L'autonomie dans l'apprentissage,

³ Rappelons l'expérience des « Cahiers du Grif » (1973-1978), revue issue d'un groupe de conscientisation rassemblé autour de la philosophe Françoise Collin à Bruxelles.

⁴ Lamoureux (Diane), *Les possibles du féminisme. Agir sans 'nous'*, Montréal, Les éditions du remue-ménage, 2016, p. 43.

⁵ Solar (Claudie), « Autoformation féministe », in *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, vol 8, n° 1, 1994, pp. 41-58. Claudie Solar est professeure titulaire au département de psychopédagogie et d'andragogie, de l'université de Montréal.

⁶ Solar (Claudie), *loc. cit.*, p. 47

condition de l'émancipation intellectuelle

En écho à la manière dont se déroulaient ces groupes de conscientisation du mouvement féministe de la seconde vague, la réflexion que nous développons ici s'attache à comprendre ce qui favorise l'autonomie des femmes qui participent à un groupe d'éducation permanente. L'autonomie n'est pas un donné, elle se travaille.

Nous partons du principe que l'autonomie des participantes dans leur quête de savoirs est la condition de leur émancipation intellectuelle. En effet, comme le philosophe Jacques Rancière en fait la démonstration en développant la figure du « maître ignorant », pour tout type d'apprentissage, inculquer aux individus de façon verticale et descendante les savoirs nécessaires à leur émancipation est contraire à cet objectif.

Dans *Le Maître Ignorant*, Rancière explique les raisons des effets inégalitaires de la pédagogie traditionnelle, celle d'un maître qui détient un savoir supérieur et qui apprend ce qu'il sait à un élève qui ne sait pas, présupposant chez lui une intelligence inférieure que l'acte pédagogique ne fait que confirmer.

Le philosophe critique la conception dominante de l'intelligence, qui sépare les individus en deux catégories et permet de les hiérarchiser. L'instruction scolaire est fondée entièrement sur ce postulat de deux formes d'intelligences, l'une supérieure à l'autre.

« Premièrement, elle suppose la distinction radicale entre deux types d'intelligences : d'un côté, l'intelligence empirique des êtres parlants qui se racontent et se devinent les uns les autres, de l'autre l'intelligence systématique de ceux qui saisissent les choses selon leurs articulations propres : aux enfants et aux intelligences populaires les histoires, aux êtres rationnels les raisons. L'instruction apparaît alors comme un point de départ radical ou une seconde naissance, le moment où il ne s'agit plus de raconter et de deviner mais d'expliquer et de comprendre. Son acte initial est de diviser en deux l'intelligence, de renvoyer à la routine des ignorants les procédés par lesquels l'esprit a, jusqu'à elle, appris tout ce qu'il sait »⁷.

Dans la pédagogie classique, l'élève reçoit l'explication du maître alors qu'il pourrait la trouver lui-même :

« L'explicateur est celui qui porte le fond obscur à la surface claire et qui inversement rapporte la surface faussement évidente au fond plus secret qui en rend raison. Cette verticalité oppose la profondeur de l'ordre savant des raisons à la manière horizontale des apprentissages autodidactes qui se déplacent de proche en proche en comparant ce qu'ils ignorent à ce qu'ils savent »⁸.

Le développement de l'esprit ne pouvant se faire que dans un certain ordre, le savoir sera découpé pour être présenté à l'élève par étapes, correspondant au développement supposé de son intelligence :

⁷ Rancière (Jacques), « Sur le maître ignorant », <http://www.multitudes.net/Sur-Le-maitre-ignorant/> (consulté le 26-07-2017).

⁸ *Ibidem*.

« Cela suppose un certain ordre du temps. Le voile se lève progressivement, selon la capacité que l'on peut accorder à l'esprit enfantin ou ignorant à tel ou tel stade. Autrement dit le progrès est toujours l'autre face d'un retard. La réduction de la distance ne cesse de la réinstaurer et de vérifier ainsi l'axiome inégalitaire »⁹.

Pour Rancière, un maître doit au contraire postuler l'égalité des intelligences. A ses yeux, c'est la base d'une éducation qui respecte la démocratie et vise l'émancipation intellectuelle de celle/celui qui apprend.

On peut penser que les animatrices/-eurs en éducation permanente se trouvent face à un défi similaire quand elles/ils cherchent à développer une pratique cohérente dans une optique féministe et à éviter aux femmes la répétition de la perte de confiance en soi vécue dans de trop nombreuses occasions.

Désapprendre le sexisme pour changer son cadre de référence

Avec le concept d'*habitus*, le sociologue Pierre Bourdieu souligne l'intrication irréductible de la dimension corporelle et de la dimension intellectuelle des dispositions et des comportements des individus, résultat de l'incorporation des normes et de l'ordre social :

« ...les postures véhiculent des catégories de perception et des valeurs sociales, qui s'ancrent ainsi profondément dans les individus, avec d'autant plus d'efficacité que, n'étant pas formulées explicitement, elles sont relativement inaccessibles à la critique »¹⁰.

« L'exemple le plus parlant, et le plus universellement éprouvé de cette 'pédagogie implicite', est sans doute l'apprentissage de la masculinité et de la féminité', qui 'inscrit la différence des sexes dans les corps' en inculquant des manières censément opposées de tenir le corps ou telle ou telle de ses parties (par exemple, les yeux) aux hommes et aux femmes »¹¹.

L'image dévalorisée des capacités intellectuelles des femmes constitue un obstacle au développement de leur pouvoir d'autoformation. Nous observons que l'idée d'une intelligence inférieure des femmes est très présente dans les groupes¹². C'est la première idée qu'il faut casser, en démontrant que c'est un stéréotype, une hiérarchie construite pour justifier la domination des hommes sur les femmes.

La hiérarchie des intelligences est une norme sociale entretenue par le système scolaire. Elle crée des sentiments négatifs, des complexes. L'animatrice en

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Nordmann (Charlotte), *Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, Editions Amsterdam, Paris, 2006, p. 26.

¹¹ Nordmann (Charlotte), *op.cit.*, p. 27. Les citations de Bourdieu : Bourdieu (Pierre), *Méditations pascaliennes*, p.169 et *La domination masculine*, chap.1, pp. 13-39.

¹² Les observations à propos du vécu des groupes sont rédigées à partir des échanges avec Marie-Jo Macors.

éducation permanente doit réfléchir à son rôle en tenant compte de l'expérience scolaire vécue par les femmes. Le but, c'est que les femmes désapprennent le sexisme. Il leur faut trouver des mots, des théories, des stratégies qui guérissent de l'oppression et de la douleur vécue. Or, les conditionnements sociaux, scolaires, familiaux marquent souvent les attentes et les comportements des femmes impliquées dans un groupe. Dépasser le rapport négatif des femmes au savoir fait partie des obstacles à franchir.

Beaucoup de femmes ont acquis le réflexe de se mettre en retrait et de dévaloriser leur intelligence. La peur du jugement ou leur éducation les amènent à penser que ce qu'elles savent n'a pas de valeur. Elles se persuadent que cela ne vaut pas la peine d'apprendre parce qu'il ne sera pas possible de valoriser ces savoirs dans la société en tant que femme.

Les femmes doivent pouvoir construire ou consolider le sentiment de leur valeur. C'est un préalable à la réalisation du projet, mais c'est aussi un rôle que l'animatrice doit maintenir tout au long du processus groupal. Les femmes peuvent revivre des inquiétudes fortes, des doutes qui alimentent une faible estime d'elles-mêmes. L'animatrice doit rester attentive à la croissance de chacune, cela peut prendre du temps. C'est incontestablement en rapport avec le vécu de violences, mais c'est aussi le conditionnement subi par la plupart des femmes, à l'école, dans la famille, dans la société en général.

Le maître émancipateur comme source d'inspiration

L'accès des filles à l'instruction scolaire et aux mêmes filières que les garçons est un acquis essentiel de nos démocraties et des luttes féministes¹³. L'école est un lieu d'émancipation, qui offre des clés pour améliorer les positions sociales des individus. Mais c'est aussi un lieu de reproduction des inégalités, comme l'ont analysé Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron¹⁴. Les inégalités font partie du système.

Ces inégalités sont de classe : elles pèsent plus ou moins sur les individus en fonction de leurs origines sociales. Seule une minorité parvient à changer de statut social.

Elles sont aussi liées au sexe : si les femmes sont nombreuses à être diplômées, les choix d'orientation des filles ont un impact négatif sur les positions professionnelles et publiques qu'elles occupent plus tard. C'est toute l'institution scolaire qui fonctionne de façon inégalitaire : la hiérarchie entre les hommes et les femmes, visible dans le corps enseignant, de la maternelle à l'université, est une démonstration de la persistance des inégalités.

¹³ Cf. Baudelot (Christian) et Establet (Roger), *Allez les filles, une révolution silencieuse*, Paris, Editions du Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1992.

¹⁴ Cf. Nordmann (Charlotte), *op.cit.*, pp. 43 et sv.

« L'école échoue à réaliser l'égalité parce que l'apparence égalitaire dissimule la transformation du capital culturel socialement hérité en différence individuelle »¹⁵.

Cette critique très radicale envers l'institution scolaire doit nous faire réfléchir aux risques de répéter les mêmes formes de discrimination en éducation permanente. L'éducation permanente peut-elle contribuer à renverser ce rapport inégalitaire et à dépasser les déterminismes ? La figure du maître ignorant peut nourrir la réponse à cette question :

« Le maître ignorant, c'est celui qui révèle à l'autre sa capacité de progresser dans la connaissance par sa seule intelligence, au lieu de l'abrutir en essayant de lui transmettre un savoir qu'il pourrait acquérir seul »¹⁶.

Comme l'explique Gaëlle Jeanmart :

« C'est une méthode qui dédramatise donc l'erreur, considérée non pas de manière monolithique comme l'opposé de 'la' vérité, mais comme la position d'incertitude et de partialité à partir de laquelle chacun s'exprime quand il cherche »¹⁷.

« L'autorité du maître, c'est de démasquer dans la phrase 'je ne peux pas' la logique inégalitaire intégrée par l'ignorant »¹⁸.

« Le second rôle est de contraindre à l'attention et à l'effort de concentration une intelligence qui ne peut que si elle veut »¹⁹.

La démarche féministe : de la découverte à la différenciation

L'éducation permanente constitue un cadre privilégié pour proposer aux femmes d'acquérir des connaissances sur les femmes et de les acquérir par elles-mêmes, en consolidant leur autonomie et en développant la conscience de leur pouvoir d'apprendre²⁰.

Dans la recherche émotionnelle de l'attention de l'autre, en particulier l'attention de l'animatrice, chaque personne a tendance à annihiler ses capacités personnelles pour se conformer aux normes, c'est-à-dire « ce que je pense que l'autre attend de moi » afin d'être acceptée. Une fois qu'elles commencent à analyser ces phénomènes, les femmes peuvent alors oser agir et penser à contre-courant de ce qu'elles croient qu'il est attendu d'elles.

Dans la mise en pratique d'une pédagogie féministe, l'autorité de l'animatrice s'incarne dans le fait d'obliger les femmes présentes à se questionner sur les mécanismes sociaux discriminants et opprimants liés au fait d'être des femmes.

¹⁵ Rancière (Jacques), « Sur le maître ignorant », *loc. cit.*

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ Jeanmart (Gaëlle), « L'émancipation. Regards croisés de trois philosophes (Aristote, Rousseau, Rancière) », Liège, CDGAI, *Collection Mobilisations sociales*, 2013, p. 39 (www.cdgai.be).

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹ *Ibidem.*

²⁰ Solar (Claudie), *loc. cit.*, p. 52.

Ce qui est attendu, c'est que les participantes s'engagent dans un questionnement critique des inégalités hommes/femmes. C'est très large.

L'autorité de l'animatrice est une prise de pouvoir légitime, mais cette autorité doit pouvoir être contestée, cela fait partie du jeu. Les femmes mesurent leur reprise de confiance quand elles se permettent de se confronter au point de vue porté par une personne qui a autorité. Le féminisme est un mouvement pluriel, il y a des débats, des oppositions, des contradictions... En outre, le féminisme rejoint d'autres luttes sociales. Les droits fondamentaux englobent les femmes et les hommes. C'est à tout cela qu'on leur demande de s'intéresser, en commençant par un bout de la lorgnette, par un projet qui les concerne.

L'animatrice doit pouvoir reconnaître les différences de position chez les femmes impliquées dans une démarche féministe. Claudie Solar décrit les différents états qu'elles traversent²¹. Il y a celles qui ne savent pas, qui ont tout à découvrir. À côté, il y a celles qui doutent, qui sont bouleversées par ce qu'elles découvrent. Celles qui adhèrent aux analyses féministes et s'affilient au groupe social des femmes peuvent y perdre une partie de leur identité et traduire leur adhésion au féminisme en pensée dogmatique et sans nuance. Celles qui ont changé leur cadre de référence et qui souhaitent approfondir leurs connaissances auront, elles, une meilleure conscience de leur identité personnelle. Elles admettront aussi plus volontiers les différences entre femmes.

Nous pensons que cette étape de la différenciation est importante, pour que la dimension collective du changement opère, car accepter que toutes les femmes sont différentes, qu'elles ont des besoins différents, permet d'enrichir et de nuancer le concept d'égalité. L'égalité, ce concept important dans la pensée féministe est à la base des solidarités nécessaires pour mener les luttes d'émancipation. Les différences deviennent des ressources, cela fait gagner de l'énergie au groupe. Concrètement, il sera possible d'encourager les échanges, l'apprentissage grâce aux pairs, ce qui évoque l'égalité des intelligences.

Conclusion

Le mouvement féministe appartient à l'éducation populaire²². Ces femmes qui s'impliquent dans les groupes sortent de l'effacement.

« Les études de genre montrent que donner la parole aux personnes tenues dans le silence, qui ne parlent pas, à qui on ne demande rien, qui finissent par penser qu'elles n'ont rien à dire et dont on ne retient pas la parole lorsqu'elles parlent, donner la parole, donc, permet de mettre à jour des perspectives innovantes. Celles-ci sortent les femmes des parenthèses, mènent les femmes et les hommes sur la voie des pris pour compte. Le recours à ces savoirs inclusifs ouvre sur un futur toujours à réinventer »²³.

²¹ *Ibidem.*

²² Solar (Claudie), *loc. cit.*, p. 50.

²³ Solar (Claudie), « Apport des études de genre à l'éducation et à la formation des adultes », in *Savoirs*, n° 22, 2010/1, pp. 53-62. (Professeure titulaire, département de psychopédagogie et d'andragogie, université de Montréal, membre du CRIFPE, du CIRDEP)

Le cadre en perpétuelle réflexion de l'éducation permanente (la dimension 'praxéologique' dont parle Christian Maurel)²⁴ ouvre des chemins pour conquérir la liberté de penser, construire la critique des systèmes qui perpétuent les inégalités. Le féminisme comme pédagogie est un vaste champ à explorer pour l'éducation permanente.

²⁴ Maurel (Christian), *Education populaire et travail de la culture. Eléments d'une théorie de la praxis*, Paris, Editions L'Harmattan, 2000, p.158 : « *La raison pratique est attachée à la réussite de l'action. La raison praxéologique recherche et construit les savoirs de la pratique les mieux adaptés à la conduite de l'action et au-delà, cherche à élaborer une théorie générale de la praxis. Mais dans les deux cas, il y a une pensée qui se met à l'épreuve des faits, s'attache à travailler le réel pour ensuite se penser à un niveau supérieur de conscience et d'intelligence.* »

**S'approprier son pouvoir d'autoformation,
condition de l'émancipation intellectuelle**

Collectif contre les violences conjugales et l'exclusion (CVFE asbl) : rue Maghin, 11- 4000 Liège.

Publications (analyses et études) : www.cvfe.be

Contact : Roger Herla - rogerherla@cvfe.be – 0471 60 29 70

Avec le soutien du Service de l'Education permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Wallonie.