

Genre, citoyenneté, formation. Les identités asymétriques

Gender, citizenship, education. Asymmetric identities

SIMONETTA ULIVIERI

Résumé: *Le néo-féminisme des années soixante dix a explicité de la part des femmes une évaluation convaincue de son propre soi sexué. Avec force il est émergé que les inégalités entre hommes et femmes ne dérivent pas de la différence naturelle et biologique de leurs corps, différemment sexués, mais qu'elles sont le produit historiquement donné de la construction sociale des deux genres, voués à deux destins différents, l'un public et l'autre privé, l'un d'auto affirmation et de force, l'autre de soumission et de faiblesse. Le sexe, comme ensemble des caractéristiques physiologiques qui identifient les femmes comme agents de la reproduction, comme corps voués à la maternité, devient l'élément séculaire de distinction entre hommes et femmes et la différence sexuelle est utilisée et exploitée pour bâtir des rôles stéréotypés et asymétriques de genre. Si le sexe nous différencie dès la naissance, de toute façon c'est seulement le renforcement symbolique et social qui transforme les différences sexuelles en différences où les genres son encadrés à travers des stéréotypes et des préjugés.*

Abstract: *In the Seventies the new feminism explicited a certain evaluation of one's self sexed by women. It strongly emerged that inequalities between men and women don't derive from biological and natural difference of their bodies, differently sexed, but they are the product historically determined of the social construction of two genders, voted in two different destinies, one public and the other one private, one of self affirmation and strength and the other one of submissiveness and weakness.*

Sex, as a whole of physiological characteristics aimed to identify women as agents of reproduction, as bodies devoted to motherhood, becomes the secular element of distinction between male and female, and sexual difference is used and instrumentalized to construct stereotypical and asymmetric gender roles.

If sex differentiates us from birth, however only the big symbolic and social reinforcement changes sexual differences in other differences where genders are included by stereotypes and prejudices.

Keywords: *Gender Pedagogy, Difference, Civil Rights, Citizenship, Education.*

Mots clés: *Pédagogie du Genre, Différence, Droits Civils, Citoyenneté, Éducation.*

Le XXème siècle. Le siècle des femmes

La question féminine et les luttes des femmes pour réaliser l'émancipation et la parité se sont imposées avec force pendant tout le XXème siècle. Cela a permis de réaliser des conquêtes civiles et de citoyenneté pratiquement impensables et, de toute façon improposables les siècles précédents, à partir du droit de vote, de l'égalité juridique en famille, de l'autonomie économique, de la saine réalisation de sa propre sexualité, du contrôle de son propre corps en lien avec la maternité.

Dans le passé, le rapport de la valeur sociale et économique entre l'homme et la femme était très asymétrique et dévalorisant pour le genre féminin. Dans l'histoire, on a toujours donné et raconté, comme dominant, le sexe masculin. Françoise Héritier a remarqué que «La valeur de la différence entre les sexes suppose que dans nos représentations le masculin soit supérieur au féminin» (Héritier, 2004, 82). Pour cela, la recherche du genre tend à interpréter la condition humaine féminine dans des termes de justice niée, d'oppression et de violence. Il s'agit d'une lecture un peu générique qui se relie à celle de l'histoire des plus faibles et de toutes les minorités. Les rares valorisations du féminin que l'humanité a connues, concernent surtout la notion de maternité et cela se relie à l'idée universellement répandue que toutes les femmes peuvent être considérées par un homme comme un objet sexuel, fait exception de sa propre mère qui acquiert une valeur, non pas comme personne, mais comme mère de cet homme en particulier (Muraro, 1992; Ulivieri, 2010). La maternité, pour des siècles, a représenté un culte, à partir du mythe ancien de la "Grande Mère", culte fondé sur le potentiel féminin de "donner naissance" donner vie, une fécondité du corps féminin à respecter à craindre, à gagner (D'Amelia, 1997; Rangoni, 2005).

Le féminisme des premières années du XXème siècle, répandu dans l'Europe entière, a trouvé une représentation dans notre pays aussi. Il a été représenté par des femmes qui, même au milieu des plusieurs contradictions existentielles, ont trouvé la force et le courage d'inaugurer des manières nouvelles de se rapprocher, de se référer à la réalité politique philosophique, littéraire et pédagogique (Ales Bello, Brezzi, 2001; Mapelli, Seveso, 2003).

De Anna Kuliscioff à Camilla Ravera, de Lina Merlin à Nilde Iotti, de Sibilla Aleramo à Elsa Morante, de Rita Levi Montalcini à Margherita Hack, de Rosa e Carolina Agazzi à Maria Montessori, et à tant d'autres pionnières de la culture, de la politique de l'art et de la science. On ne peut pas dire que les jeunes femmes d'aujourd'hui n'ont pas d'importan-

te généalogie féminine derrière elles (Iori, 1994; Durst, 2005; Cagnolati, 2008; Dato, De Serio, Lopez, 2009; Pironi, 2010).

Depuis le second après-guerre, à partir de 1945, ce processus d'évolution de la société italienne, vis-à-vis de la valeur du genre, a une importante accélération et le dépassement d'anciens préjugés anti féminins trouve une réalisation législative concrète dans l'admission des femmes au vote et dans la rédaction et l'émanation de l'article 3 de la *Constitution* républicaine qui proclame, entre autres, la parité juridique homme/femme. Dans un certain sens la révolution des idées, c'est-à-dire l'antifascisme et les nouveaux principes de liberté et de démocratie, à laquelle fit suite, au moins au niveau des normes, celle législative, n'a pas agi immédiatement au niveau de prise de conscience, à tous les niveaux sociaux, d'une nouvelle réalité féminine qui se présentait à l'histoire et à la politique, ni comme souterraine "révolution des mœurs" (Ginsborg, 1998, 32).

D'ailleurs, il n'y a pas eu de véritable épuration par rapport au passé. Plusieurs lois promulguées pendant le précédant régime fasciste, carrément en contradiction avec le principe égalitaire constitutionnel, n'ont jamais été abrogées, comme les dispositions du Code Rocco, qui réduisaient la peine aux hommes qui tuaient les femmes de leur famille pour des motifs d'honneur, ou comme le nouveau Code Civil, qui établissait, en famille, l'autorité du chef de famille, c'est-à-dire du mari sur sa femme et sur ses enfants, justifiant même l'utilisation des moyens de correction sur les membres du groupe familiale. Tout cela donne la sensation précise que dans notre Pays n'était pas encore passé le message de la nouvelle réalité des femmes, née des nombreuses souffrances subies pendant la guerre, du travail fait en remplacement des hommes envoyés au front et, qui s'était activée grâce à l'adhésion à la Résistance et à la lutte pour la paix et pour une plus grande dignité à réaliser dans les relations en famille et dans le travail. Comme Francesca Marone écrit: «Pendant les années cinquante on assiste à la crise d'un système culturel. Les femmes vivaient une importante dilemme intérieur entre leur ressenti particulier, intime et le rôle social de mère et d'épouse dans un moment de transition entre la valeur de la famille traditionnelle et les valeurs nouvelles nées de la société de consommation du premier après-guerre, unies au désir de ne plus être invisibles et de se sentir libérées des rôles de la famille petite-bourgeoise où, comme l'établit le droit de famille, l'autorité est l'apanage des pères» (Marone, 2012, 30).

Réaffirmer les valeurs du foyer comme élément dominateur de la vie des femmes, constitue une tentative anachronique de limiter et d'effacer tous

les changements qui, depuis des dizaines d'années, s'étaient produits, en méconnaissant les capacités et les ressources féminines, le changement des styles de vie d'hommes et de femmes qui désormais minaient la présumée naturalité et la fixité des rôles sexuels (Sandrucci, 2005, 86-87).

De la contestation du 68 au "néo-féminisme"

La contestation étudiante et ouvrière du '68 a représenté plusieurs éléments de nouveauté et de changement: la mise en discussion du rôle autoritaire du *pater familias*, l'affirmation d'autonomie de pensée, l'adhésion à des choix politiques différentes de celles des partis présents au Parlement, la libération sexuelle des jeunes femmes, l'expérimentation de nouvelles typologies de vie en commun, la critique du mariage traditionnel, le projet d'une éducation antiautoritaire en famille et à l'école.

Dans la pédagogie, comme dans toutes les sciences humaines, on s'a-perçoit de la partialité d'une éducation pensée par des hommes pour des enfants et des garçons, en pensant au masculin et en écrivant au masculin. On se rend compte que la réflexion et l'action éducative étaient beaucoup au dessous de ce qu'elles auraient dû être car, jusqu'alors, on avait étudié et proposé une école secondaire dirigée par des hommes et pensée pour la classe dirigeante future qui était évidemment masculine (Albanesi, Lorenzini, 2011; Leonelli, 2012). Le fait que des petites filles et des jeunes femmes fréquentaient l'école supérieure ne constituait qu'un incident, d'autant plus que, jusqu'à la fin des années soixante, les classes étaient divisées en classes de garçons et en classes de filles, la coéducation était contrecarrée et crainte. Il manquait une réflexion éducative sur les thèmes des différences de genre. Il était nécessaire de fonder une pédagogie des femmes et des deux sexes (Ulivieri, 1995; Thery, 2007; Ulivieri, 2007).

Ce qui est mis sous accusation est le "principe d'autorité", une autorité qui souvent s'exprimait par de lourdes prises de position de la droite, surtout au niveau politique, avec des actions de force sur les places de la part de la police contre les ouvriers et les étudiants engagés dans des manifestations pour obtenir des conditions de travail meilleures, pour le droit à l'étude. Mais c'était aussi l'autorité paternelle et maritale que désormais les fils et les filles contestaient ouvertement en famille, souvent avec l'appui caché des mères. Dans ce contexte de demande de démocratie politique, venue de la base, exprimée par des délégations syndicales, mais aussi par des assem-

blées d'étudiants et des travailleurs, un nouveau mode d'être ensemble, de dialoguer s'affirmait, au-delà des genres et des générations.

Une spécificité du genre féminin va émerger qui prend conscience d'être l'objet d'une double forme de soumission et d'exploitation: comme travailleuses et étudiantes, et comme femmes. Les travailleuses sont sous payées plus souvent que les travailleurs. En général elles ont des fonctions de second ordre ou font des travaux précaires. Souvent les contrats nationaux de défense des travailleurs ne leur sont pas attribués, étant donné qu'elles travaillent dans de petites ou moyennes entreprises où elles travaillent avec des horaires établis pas les employeurs et dans des milieux qui souvent manquent de sécurité ou qui sont nuisibles pour leur santé. Dans ces conditions, la maternité même n'était pas protégée et plusieurs femmes perdaient leur travail lors de leur grossesse. Le travail au noir était très répandu. Il exploitait le besoin d'emploi des femmes qui se retrouvaient à travailler à la maison avec des travaux avilissants et dépourvus de perspectives et, tout cela, non pas seulement au sud, mais aussi dans les provinces de la Vénétie, de la plaine du Po, de la Toscane. En outre, ce travail silencieux, exécuté dans les zones les plus pauvres de notre Pays, dans sa parcellisation sur le territoire, en fait, empêchait aux femmes de prendre conscience de l'exploitation à laquelle elles étaient soumises, comme, par contre, il arrivait dans les usines où la syndicalisation des travailleuses était très active avec des présences féminines dans les cadres syndicaux aussi. Les importantes luttes ouvrières des années soixante dix sont à la base d'une conscience de classe et de genre chez les travailleuses, surtout chez celles des grandes industries du triangle industriel. L'instruction ouvrière de base, établie avec le droit des travailleurs à 150 heures payées à consacrer à l'étude, n'est pas seulement l'occasion pour beaucoup de femmes d'obtenir le diplôme de l'école moyenne (collège), qu'elles ne possédaient pas, mais, se soudant à une analyse du spécifique féminin, elle devient aussi le moyen pour entreprendre une réflexion sur le corps, sur la santé, sur l'alimentation, sur la procréation, sur la contraception, sur la maternité consciente, sur l'avortement, sur la sexualité, sur la relation avec les partenaires, sur les modes et les rôles à remplir dans le soin et dans l'éducation des enfants.

Cette nouvelle conscience des femmes des classes moins aisées va confluer dans le sillon de la contestation pour les droits, des femmes bourgeoises. Elle va aussi se joindre à la lutte des étudiantes universitaires et de l'école secondaire qui prenaient leur distance des règles de la famille bourgeoise, en envisageant des relations et des unions avec l'autre sexe choisies

et non imposées, une «gestion» plus libre et autonome de leur propre corps, dans ce qu'on a nommé *le mouvement pour la «libération» des femmes*, où les femmes ont lutté pour une “redéfinition d'un soi ouvert avec l'éros et la connaissance”, comme a écrit Franca Bimbi (Bimbi, 1985, 10).

A partir du néo-féminisme des années soixante dix une évaluation convaincue de son propre soi sexué allait naître chez les femmes: c'est-à-dire que les inégalités entre hommes et femmes n'étaient pas le conséquent naturel de leurs corps, différemment sexués, mais, elles étaient le produit, historiquement établi, d'une construction sociale d'un genre, le genre féminin, depuis toujours identifié stigmatisé comme inférieur. Le sexe, comme ensemble des caractéristiques physiologiques qui identifient les femmes comme des agents de la reproduction, comme des corps voués à la génération et à la maternité, devient l'élément séculaire de distinction entre hommes et femmes. Cette différence sexuelle sert, est utilisée pour une construction sociale précise avec des rôles stéréotypés de genre. Les sociétés, au cours du temps, ont donc interprété les différences homme/femme, masculin et féminin pour construire leurs organisations sociales où le culturel appartenait à l'homme et le reproductif à la femme selon des logiques de supériorité/infériorité.

En 1973 dans *Dalla parte delle bambine* un petit mais grand livre, qui eut entre les jeunes femmes de l'époque un succès incroyable, Elena Gianni Belotti remarquait: «La culture à laquelle nous appartenons, comme toute autre culture, se sert des moyens à sa disposition pour obtenir des individus des deux sexes le comportement le plus convenable aux valeurs qu'elle veut garder et transmettre. On rejoint très tôt l'objectif de l'identification d'un enfant avec le sexe auquel il a été assigné, et il n'y a pas d'éléments pour déduire que ce phénomène complexe a des racines biologiques» (Gianni Belotti, 1973, 6).

Dans la société humaine, pour des milliers d'années, et, dans la société actuelle, encore dans plusieurs parties du monde, les individus bâtissent des relations asymétriques entre les sexes qui vont donc légitimer, dans le temps, des rapports de pouvoir inégaux entre hommes et femmes. Voilà l'ordre du genre' donné, consolidé dans la société où nous vivons. L'ordre d'alignement et d'appartenance que chaque petit garçon ou petite fille apprend dès sa naissance, en famille, à l'école, dans la société. Margarete Durst réfléchit: «Pour ce qui concerne le cas des femmes «élevées et éduquées» à des pratiques de soin, il faut une prise de conscience de ce qui signifie une si longue histoire d'assistance pour toutes et pour chacune. Ce n'est pas un

cas si l'éducation, terme où retentit quelque chose qui a à faire avec l'émancipation, a été longtemps entendue, si référée aux femmes, comme pratique de conformation aux bonnes manières» (Durst, 2012, 54-55).

L'analyse de la condition féminine, l'introduction et la définition conséquente du concept de genre ont été utiles pour arriver au dévoilement que la différence n'était pas à priori dans le sexe où chaque sujet était plus au moins inscriptible. À partir du sexe, le monde, la réalité étaient divisés en deux parties, à travers la construction, dès la naissance, de chacun des deux parcours, de façon que les hommes et les femmes appartiennent à deux styles différents, deux paradigmes formatifs différents. En fait, les différences, les asymétries entre hommes et femmes n'étaient pas de produits du sexe d'appartenance, mais elles étaient le résultat complexe de longs parcours d'organisation sociale et de formation, selon des normes bâties *ad hoc* et par des dispositifs de conformisation, d'attentes socioculturelles qui indiquaient à chacun son propre, plus convenable processus d'adaptation à un rôle social et familial déterminé (Ulivieri, 1992). Comme Irene Biemmi remarque. «Dès l'enfance, les garçons et les filles sont persuadés qu'il existe des caractéristiques et des rôles masculins et des caractéristiques et des rôles féminins et qu'ils sont continuellement «corrigés» si pendant leur période de croissance s'éloignent du chemin déjà tracé par la tradition et vont envahir des espaces non indiqués pour leur propre sexe d'appartenance» (Biemmi, 2012, 7-8). On vit les effets de cette "formation au genre", dans les choix esthétiques du quotidien (la coupe des cheveux, l'utilisation des mises et des vêtements, la gamme des couleurs), dans celles du domaine de l'instruction secondaire et universitaire, jusqu'aux choix de travail où depuis toujours on a indiqué aux jeunes femmes les secteurs de l'assistance, de l'aide et des services par rapport aux choix plus ambitieuses et plus rétribuées proposées aux jeunes hommes (Ulivieri, 2001).

Ce fait de grandir de façon différente, selon les attentes des autres, ce fait d'être rassurants (ou rebelles) vers son propre rôle pré-conformé représente en fait "un destin" auquel difficilement on échappe même dans l'adolescence et dans la jeunesse. *Volevo i pantaloni* (Cardella, 1989) Lara Cardella écrit, en 1989, dans un bref roman à la saveur autobiographique. Le texte, qui raconte les difficultés lourdes et le malaise d'une fille sicilienne à être et à se représenter dans des façons différentes (définies inconvenantes) de comment le père, la famille et la société machiste et obtuse, où elle vivait, voulaient la voir, c'est-à-dire 'normale' avec la jupe,

aura un succès de public national et international. Le texte va presque à interpréter la volonté de beaucoup de jeunes femmes de la province italienne, où le féminisme n'était pas encore arrivé à diffuser et à implanter des idées nouvelles et la mentalité plus traditionaliste n'avait pas changé, à se regarder et à se sentir dans des formes plus convenables à la représentation de son propre corps et de son propre soi. Il est assez symbolique que l'héroïne, en outre d'être l'objet d'un important ostracisme social, soit battue et ségréguée par le père, soit obligée d'abandonner le lycée et subisse une tentative de violence de la part d'un oncle. Il semble que cette série de violences dissimulent une nécessité rééducative à agir sur elle et sur son corps rebelle, pour la ré-insérer dans le sein de conduites féminines traditionnelles et acceptables.

Si le sexe nous différencie, lors de notre naissance, de toute façon, ce n'est que le gros renforcement symbolique et social qui transforme les différences sexuelles du départ dans des différences où les deux genres sont encadrés par des stéréotypes et des préjugés. (BRR, 2000; Piccone Stella, Saraceno, 1996).

Comme Giulia Selmi remarque, avec perspicacité, l'appartenance de genre comme représentation culturelle du sexe, est quelque chose de "performatif", c'est-à-dire on est des hommes *vrais* ou des femmes *vraies*, si nos comportements se montrent comme tels. Pratiquement, selon Selmi, la société exige des comportements conformes à l'être homme ou à l'être femme, au-delà de la donnée strictement biologique. En pratique un corps transsexuel qui est interprète de pratiques symboliques et culturelles acceptées par la société et se définit en s'adaptant au masculin ou au féminin, réussit à assumer une identité de genre plus répondant aux attentes de la société appelée à le reconnaître. Selmi écrit «L'adjectif 'vrai' renvoie à l'univers normatif où ces *performances* de genre doivent nécessairement s'installer. Afin que nos comportements soient reconnus et acceptés socialement comme masculins et féminins, en effet, on doit savoir utiliser avec soin la pratique de genre que la société met à notre disposition (...). Il suffit de penser à l'appellatif 'efféminé' qui est utilisé pour décrire ces hommes qui ne se comportent pas en 'vrais machos' ou qui donnent libre cours à leurs émotions 'trahissant' l'univers symbolique de la masculinité dominante; ou encore à comment sont considérées 'masculines' les femmes qui investissent beaucoup de leurs énergies dans un parcours professionnel et de carrière plutôt que dans un projet de couple et de maternité (Selmi, 2010, 19-20).

Sororité et “maîtrise” des femmes. Les women studies

Nous avons souligné comment dans le passé, mais aujourd’hui encore, les adultes, et, en ce cas les enseignants et les éducateurs aussi sont mus par des attentes différentes envers les garçons et envers les filles et tendent à adopter, lorsqu’ils s’adressent aux uns et aux autres des modèles relationnels et des comportements émotionnels différents. Dans certains cas on peut parler aussi d’expressions et de réglages de voix. Certainement, aux petites filles sont réservées des modalités de relation gentilles, mais aussi plus sournoises. On leur demande directement (ou indirectement) des comportements agréables et aimables.

En somme, la douceur, la complaisance, l’acceptation de la volonté d’autrui sont données aux petites filles comme des règles de comportement acceptées et normées. Par contre, des comportements divergents et d’auto affirmation de la part des petits garçons, sont positivement appréciés comme preuve d’un début de maturité et d’acquisition d’un caractère viril et mûr.

Comme je soulignais déjà en 1995, «Les valeurs socioculturelles transmises en famille et ensuite soulignées à l’école sont l’expression d’une précise hégémonie culturelle et pédagogique carrément machiste qui a, à plusieurs reprises, éduqué la femme à être l’agent ignorant de la reproduction et des premiers soins des enfants, en lui empêchant en fait toute forme d’instruction et d’élaboration théorique, en lui niant même la capacité intellectuelle d’accomplir des généralisations abstraites» (Ulivieri, 1995, 230).

Ces relations, si asymétriquement organisées, on les relève encore, au niveau mondial, de manière très importante, d’autant plus que dans plusieurs Pays du monde on nie aux petites filles l’instruction et, dans certains cas aussi la nourriture qui est distribuée aux petites filles de façon inégale par rapport aux garçons. De même que, dans certains Pays, l’avortement sélectif est pratiqué par les couples en privilégiant la vie des garçons au détriment des petites fillettes. Mais, en Italie aussi, chaque année les données ISTAT confirment qu’en moyenne les femmes, chaque jour, travaillent de trois à quatre heures plus que leurs partenaires et maris car, après avoir accompli leur travail extra-familial, elles doivent encore faire le travail familial qui, en général, n’est pas partagé avec leurs partenaires. C’est le thème du “double travail” et de la “double présence” qui n’est pas seulement la simple sommative du temps-travail dehors de la maison et dedans la maison, mais, il représente un entrelacement symbolique entre les compétences de l’assistance et les compétences professionnelles. (Sarracénie, 1990; Zavatta, 1997; Gigli, 2007; Corsi, Stramaglia, 2009; Gigli, 2010).

La *Double présence* n'indique pas seulement un rôle double mais un mode particulier d'être, *double travail* indique une hiérarchisation entre les responsabilités familiales et du travail et une participation séquentielle à deux organisations temporelles fortes, tandis que *Double présence* indique le fait d'être en même temps dans deux réalités différentes, en essayant de les concilier et de les recomposer en unités. La femme donc se trouve à transiter et à répondre aux besoins des autres à plusieurs niveaux et dans plusieurs domaines : la famille, la communauté, le travail, les services et les lieux de l'action collective.

Les années quatre vingt marquent le passage historique du féminisme, entendu comme lutte sociale et politique pour changer la société, pour établir des normes nouvelles sur la famille et sur le corps des femmes, résumé par le slogan "je suis à moi", à une proposition théorique de la différence de genre qui présente un nouveau modèle identitaire pour les femmes, celui de la différence. De l'"émancipateur-revendicatif", de l'idée d'une éducation et d'une instruction historiquement niées on passe à une nouvelle proposition, celle de la philosophie de la différence et de la pédagogie de la différence. Du féminisme de l'égalité qui avait marqué en sens positif les revendications politiques et sociales des femmes des années cinquante aux années soixante dix, pendant les années quatre vingt on affirme un "féminisme de la différence" (Pace, 2010).

La ré-définition des catégories de genre et le changement réorganisé de la relation entre hommes et femmes, s'accompagne à la critique du modèle de connaissance fondée sur un système conceptuel masculin qui empêche de voir la richesse et la complexité de la réalité multiforme qui nous entoure.

Les *women studies*, déjà très répandus aux États unis et en Angleterre, naissent en Italie aussi.

Adriana Cavarero, Luisa Muraro, Anna Maria Piussi, Elvia Franco et le mouvement des femmes, des étudiantes de Vérone qui se réunissent dans le groupe "Diotima" s'ouvrent à une nouvelle vision du "être au monde" des femmes: la valorisation de la différence, entendue non plus comme infériorité, mais, comme identité féminine à reconnaître, à apprécier, à défendre, à proposer comme valeur. A partir de ces thèses, étaient examinés des faits acquis qui avaient exclu historiquement la femme de la réflexion philosophique, du gouvernement de la *res publica*, des choix de mariage et de vie, en la privant de ses droits en tant que personne sexuée au féminin, par rapport aux personnes sexuées au masculin auxquelles était réservé l'accès au savoir

et au pouvoir. (Piusi, Bianchi, 1995). La modalité même de transmettre l'histoire humaine, bâtie avec des méthodes et des idées machistes, avait écarté du savoir transmis aux générations successives les femmes, en amputant la culture d'une partie importante de l'humanité, celle du genre féminin. Il faut rappeler à ce propos l'intéressante relecture faite par quelques pédagogues d'un point de vue didactique de la "longue" mise à l'écart de l'enseignement scolaire, de thèmes considérés scandaleux ou scabreux, comme ceux de l'éducation sexuelle (Gallelli, 2012).

Sur l'exclusion historique des petites filles et des femmes de l'école et de la formation, accordée éventuellement à peu d'elles et sous une forme édulcorée et réduite (Ulivieri, 1999), Francesca Marone écrit: «Cet ostracisme a engendré la souffrance et la marginalisation de façon que le curriculum féminin peut se dire une relation éducative niée. Les femmes, victimes d'un destin prétendu comme déterminisme biologique, pour longtemps n'ont pas pu suivre les mêmes parcours formatifs des hommes, et parce que considérées par nature différentes de ces derniers et avec un rôle social différent et parce que considérées inférieures du point de vue physique et intellectuel» (Marone, 2003, 44).

Le modèle pédagogique-différentialiste proposé par les intellectuelles réunies autour de Diotima propose en fait, dans l'éducation scolaire aussi, l'hypothèse d'une séparation partielle de filles et de garçons dans la didactique en classe, qui implique, dans certains moments, une réflexion critique selon un point de vue féminin, où devient centrale la subjectivité féminine. La relation éducative contribue alors à former des styles cognitifs et affectif-.relationnels qui mettent en valeur les caractéristiques spécifiques féminines, depuis toujours effacées dans un enseignement neutre, qui, en réalité, avait posé au centre les savoir masculins et les langages où le masculin résumait toutes les diversités possibles.

D'une différente "maîtrise" des femmes comme enseignantes, pouvait donc partir une révolution dans les temps scolaires, dans les styles d'organisation de l'être ensemble des jeunes, dans les savoirs revisités et étendus à proposer, dans les langages, non plus sexistes, appelés à représenter les femmes et leur place dans l'histoire et dans la société (Meghnagi, 1993). Au niveau didactique on proposait une "école de la confiance" (Franco, 1987, 153-171), où la femme enseignante contribuait à promouvoir et à appuyer activement "toute tentative de sémiotisation du soi et du monde" (*Ibidem*, 168) de la part des filles et manifestait constamment vers elles des attentes positives et encourageantes.

Par rapport au féminisme, qui avait repensé l'histoire dans le sens de la réappropriation de sens et de pouvoir de la part des femmes, *la thèse de la différence* pensait à l'histoire non pas comme à une simple revendication pour les femmes pour laquelle on irait enquêter dans l'histoire des femmes, du privé ou du quotidien, comme étant des "lieux" rarement ou jamais précédemment retenus dignes d'étude et d'attention scientifique. Elle considérait qu'on devait repenser les concepts mêmes d'après lesquels nous pensons l'être femme/homme et donc allons interpréter le passé. La donnée incontestable, de fait, est que la mise à l'écart de la valeur de genre est intervenue surtout au niveau éducatif en effaçant d'une histoire racontée par les intellectuels hommes ou par les intellectuels femmes plagiées par le logos masculin, comme histoire politique faite par les grands hommes et par les grands conflits, des générations complètes de femmes condamnées à vivre, à travailler en silence. Le groupe de Diotima écrit: «Il est nécessaire de se demander comment le politicien bâtit la notion de différence des sexes et comment la différence de sexes produit le politicien. On ne peut pas faire l'histoire des femmes sans enquêter dans ce rapport. La sphère privée, où souvent les femmes apparaissent reléguées, est en réalité une création de la sphère publique et elle participe de la définition des rapports de pouvoir. En effet celui qui apparemment se tait, dit de façon éloquente le sens du pouvoir et participe à la formation de l'histoire» (Diotima, 1987, 31).

Par contre, grâce à l'éducation, et, en assumant conscience de soi, les femmes peuvent développer des formes d'estime de soi même et d'auto-conscience qu'elles peuvent non seulement projeter de façon significative dans leur propre parcours existentiel mais qu'elles peuvent réverbérer par leur "maîtrise" sur les nouvelles générations de femmes en se proposant comme modèle positif d'auto affirmation et de *empowerment*. Dans ce contexte de reconnaissance de son propre soi dans les autres femmes, du plaisir de se découvrir spéculaires, égales et différentes entre femmes, on établit le rapport de "sororité" avec les autres. Pour une femme le corps et la parole des autres femmes sont la reconnaissance de son propre soi, aussi bien au niveau horizontal avec les sœurs du même âge qu'au niveau vertical dans un itinéraire prolongé dans le temps, qui se pose aussi comme une généalogie entre femmes, où les petites filles, les jeunes femmes et les femmes âgées, comme dans un tableau connu de Umberto Boccioni *Tre donne* [1909-1910] se retrouvent et se reflètent dans les différentes âges de la vie, en se reconnaissant comme des figures en devenir d'une même image.

Vanna Iori écrit: «Les recherches relatives au *gender* ont le but de repérer les traces de la présence féminine et d'avancer une reconnaissance de cette présence *différente* non conforme, irréductible au masculin. Les femmes, pour des siècles, ont été racontées avec la parole masculine. Il est donc important pour les femmes et pour les hommes d'acquérir et de diffuser la conscience de cette *voix différente* qui, seulement depuis peu de décennies s'est présentée dans la culture et dans l'histoire» (Iori, 2001, 52-53; Musi, 2008).

Les questions de genre dans l'éducation doivent être enlevées du « cône d'homme » dans lequel sont restées longtemps. D'après Silvia Leonelli, même si en pédagogie on fait de la recherche sur ces thèmes déjà depuis les années soixante, de toute façon la formation concernant les questions de genre présente un cours irrégulier. « Pendant les derniers quarante ans parfois ont été au centre de l'attention – écrit la spécialiste chercheuse bolognaise – parfois ont perdu d'intérêt, comme si les problèmes avaient été déjà surmontés et quelques conquêtes déjà acquises d'une façon permanente, en outre elles ont eu des temps et des cours différents en Italie, si on examine le territoire national entier. Voilà le point critique : dans notre pays le lien entre *genre et éducation* n'a jamais été thématiqué au niveau national. La possibilité de faire un discours public sur le lien entre genre et éducation, n'est pas retenue intéressante et, sans *input* au niveau ministériel et politique, et surtout sans les ressources nécessaires, il manque des recherches et des projets formatifs de longue haleine qui savent partir de l'examen de *l'état des faits*, par exemple à l'école, pour stimuler des discussions et des expérimentations» (Leonelli, 2012, 299).

Montrer ce qui a été mis à l'écart, cultiver et connaître la pensée pédagogique et les propositions éducatives des femmes (pédagogues, éducatrices, formatrice) représentent l'un des parcours possibles des sciences humaines et formatives dans le pluralisme culture actuel. Pour décider, à partir de la réflexion de Martha Nussbaum (1999), de "cultiver l'humanité" qui est en nous en formant des citoyens et des citoyennes d'un monde complexe et d'interrelations : en proposant l'idéal d'un citoyen/ne qui est fidèle de façon primaire à tous les êtres humains, abstraction faite des fidélités nationales, locales et de groupe, qui doivent être considérées secondaires, ou en acceptant que les choix prioritaires de chacun de nous, naissent et soient déterminées par une pluralité de points de vue.

Author's presentation: Simonetta Ulivieri is Full Professor at University of Firenze (Italy). She is President of SIPED.

Références bibliographiques

- ALBANESI, C., LORENZINI, S. (sous la direction de) (2011), *Femmine e maschi nei discorsi tra compagni di classe. Il focus group nella ricerca sul genere in adolescenza*, Bologna, Clueb.
- ALES BELLO, A., BREZZI, F. (sous la direction de) (2001), *Il filo(sofar) di Arianna. Percorsi del pensiero femminile nel Novecento*, Milano, Mimesis.
- BIEMMI, I. (2012), *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*, Roma, Editions Conoscenza.
- BIMBI, F. (1985), "Introduzione", in A.R. CALABRÒ L. GRASSO (sous la direction de), *Dal movimento femminista al femminismo diffuso*, Milano, FrancoAngeli.
- BURR, V. (2000), *Psicologia delle differenze di genere*, Bologna, il Mulino.
- CAGNOLATI, A. (sous la direction de) (2008), *Tra natura e cultura. Profili di donne nella storia dell'educazione*, Roma, Aracne.
- CAMPANI, G. (sous la direction de) (2010), *Genere e globalizzazione*, Pisa, ETS.
- CARDELLA, L. (1989), *Volevo i pantaloni*, Milano, Mondadori.
- CORSI, M., STRAMAGLIA, M. (2009), *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando.
- D'AMELIA, M. (sous la direction de) (1997), *Storia della maternità*, Bari-Roma, Laterza.
- DATO, D., DE SERIO, B., LOPEZ, A.G. (2009), *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*, Bari, Progedit.
- DIOTIMA (1987), *Il pensiero della differenza sessuale*, Milano, La Tartaruga.
- DURST, M. (sous la direction de) (2005), *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie delle memorie*, Milano, FrancoAngeli.
- DURST, M. (2012), "La violenza delle donne: Simone de Beauvoir e la lotta contro il destino di essere seconde", en M. Durst, C. Cappa (sous la direction de), *Donne, trasgressività e violenza*, Pisa, ETS.
- FRANCO, E. (1987), "L'affidamento nel rapporto pedagogico", dans Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, Milano, La Tartaruga.
- GALLELLI, R. (2012), *Incontri mancati. Didattica e sessualità*, Bari, Progedit.
- GIANINI BELOTTI, E. (1973), *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli.
- GIGLI, A. (2007), *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*, Pisa, ETS.
- GIGLI, A. (2010), "Nuove donne per nuove famiglie", in M. Contini, S. Ulivieri (sous la direction de), *Donne, famiglia, famiglie*, Milano, Guerini.
- GINSBORG, P. (1998), *Storia d'Italia 1943-1996: famiglia, società, stato*, Torino, Einaudi.
- HERITIER, F. (2004), *Dissolvere la gerarchia. Maschile/femminile II*, Milano, Raffaello Cortina.
- IORI, V. (1994), *Eloisa o la passione della conoscenza: Le insegnanti e i saperi nella relazione educativa* (avec la collaboration de MUSI), Milano, FrancoAngeli.
- IORI, V. (2001), "La differenza di genere: alcune questioni", in D. Demetrio *et al.*, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini.

- LEONELLI, S. (2012), "Pensarsi femmine e maschi, diventare ragazze e ragazzi. L'educazione di genere a scuola", in S. ULIVIERI (sous la direction de), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Pisa, ETS.
- MACINAI, E. (2006), *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Pisa, ETS.
- MAPELLI, B., SEVESO, G. (2003), *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Milano, Guerini.
- MARONE, F. (2004), *Narrare la differenza. Genesi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Milano, Unicopli.
- MARONE, F. (2012), "Il lungo cammino delle italiane tra esclusione e mobilitazione (1850-1950). Riflessioni pedagogiche per una educazione alla differenza", dans F. Marone (sous la direction de), *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione ed emancipazione femminile tra passato, presente e futuro*, Napoli, Liguori.
- MEGHNAGI, S. (1993), "Curricolo e differenze di genere", dans A.M. AJELLO, S. Meghnagi (sous la direction de), *Conoscenza e differenza*, Roma, Ediesse.
- MURARO, L. (1992), *L'ordine simbolico della madre*, Roma, Ed. Riuniti.
- MUSI, E. (2008), *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*, Milano, FrancoAngeli.
- NUSSBAUM, M. (1999), *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci.
- PACE, R. (2010), *Identità e diritti delle donne*, Firenze, University Press.
- PICCONE STELLA, S., SARACENO, C. (sous la direction de) (1996), *La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, il Mulino.
- PIRONI, T. (2010), *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, Pisa, ETS.
- PIUSSI, A.M. (sous la direction de) (1989), *Educare nella differenza*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- PIUSSI, A.M., BIANCHI, L. (sous la direction de) (1995), *Sapere di sapere*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- RANGONI, L. (2005), *La Grande Madre. Il culto del femminile nella storia*, Milano, Xenia.
- SANDRUCCI, B. (2005), *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, Pisa, ETS.
- SARACENO, C. (1990), *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Bologna, il Mulino.
- SELMI, G. (2010), "Educare al genere. Spunti per una cornice interpretativa", dans C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi, *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci.
- THERY, I. (2007), *La distinction de sexe. Une nouvelle approche de l'égalité*, Paris, Odile Jacob.
- ULIVIERI, S. (1995), *Educare al femminile*, Pisa, ETS.
- ULIVIERI, S. (2001), "Genere e formazione scolastica nell'Italia del Novecento", dans D. Demetrio et al., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini.

- ULIVIERI, S. (2007), "Il silenzio e la parola delle donne", dans S. Ulivieri (sous la direction de), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini.
- ULIVIERI, S. (2010), "Il mito della Grande Madre", dans M. Contini, S. Ulivieri (sous la direction de), *Donne, famiglia, famiglie*, Milano, Guerini.
- ULIVIERI, S. (2011), "Donne tra famiglia e lavoro nell'epoca della crisi del welfare", in L. Martinello (sous la direction de), *L'infanzia in una stagione di crisi*, Napoli, Guida.
- ULIVIERI, S. (sous la direction de) (1992), *Educazione e ruolo femminile*, Firenze, La Nuova Italia.
- ULIVIERI, S. (sous la direction de) (1999), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza.
- ULIVIERI, S., BIEMMI, I. (sous la direction de) (2011), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Milano, Guerini.
- ZANATTA, A.L. (1997), *Le nuove famiglie*, Bologna, il Mulino.