

HISTOIRES DE L'ÉDUCATION DES FEMMES ENTRE L'OCCIDENT ET LES COLONIES

Serena Iacobino



De la disciplinarisation
des jeunes filles
à la biopolitisation
des femmes
du XVIe au XIXe siècle.



BAMKO

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

HISTOIRES DE L'ÉDUCATION DES FEMMES ENTRE L'OCCIDENT ET LES COLONIES

*De la disciplinarisation des jeunes filles à la biopolitisation des femmes
du XVIe au XIXe siècle.*

Serena Iacobino¹

Introduction

L'école du XXIe siècle s'agit d'un combat perpétuel contre les crises polymorphes qui animent notre présent. Crise écologique, économique, sanitaire, sociale mais aussi une crise de l'instruction et de la culture, qui se dissolvent dans une politique sombre de la concurrence. Définie trop rapidement comme démocratique, l'école du XXIe siècle risque de naviguer entre le néopropriétarisme et la méritocratie (Piketty, 2019). Comment accompagner les élèves à lire le monde, alors que l'institution scolaire semble s'imbriquer dans ces nouveaux rythmes de production et de consommation ? Comment l'école peut-elle former à la conscientisation des disparités entre les classes sociales, des discriminations et des *patriarchies* ? Comment peut-elle enseigner la contre-narration ou le contre-récit du discours dominant ? Il s'agit alors de se questionner en quoi les dispositifs éducatifs peuvent être à la fois lieu de production du pouvoir des dominants, mais également lieu de résistance à ce même pouvoir. Pour ce faire, selon Thomas Piketty (2019), « connaître la multiplicité des trajectoires et des bifurcations de l'histoire peut nous aider à interroger les fondements de nos institutions et à discerner leur transformations » (p.13). De même, les revendications actuelles de la jeunesse (Fridays for Future, etc.), des mouvements des femmes (Ni Una Menos, etc.) ou des mouvements antiracistes (Black Lives Matter, etc.), nous le rappellent également : il s'agit de repérer tous ces aller-retours historiques qui nous invitent à conscientiser notre présent et à garder à l'esprit que l'histoire des « opprimés » est également une histoire de résistance.

Diagnostiquer l'« histoire du présent » nécessite d'aller repérer tous ces rapports de domination qui se sont construits et reproduits au fil des siècles, et plus spécifiquement au sein de l'institution scolaire. Toutefois, l'école n'a pas toujours été un lieu fermé et de diffusion de pouvoir (Foucault, 1975). De même, l'histoire des enfants, des femmes et des colonisés, mais aussi des maîtres et des élèves, témoigne de nombreuses

¹ Membre de Bamko asbl.

controverses et oppositions vis-à-vis des systèmes d'oppression. Comme le résume Elsa Roland (2017) à partir de plusieurs auteurs, avant le XVI^e siècle l'enfant n'était pas l'être scolaire à protéger (Ariès, 1960), la femme n'était pas reléguée à son rôle de mère éducatrice et ménagère (Federici, 2019), et les peuples autochtones vivaient au sein de sociétés fonctionnant sans la privatisation des terres (Federici, 2015). À partir du XVI^e siècle, par l'émergence de nouvelles formes de savoir/pouvoir², les individus deviennent sujets à l'intériorisation et à la reproduction de la domination. À l'instar des travaux de Michel Foucault, nous explorerions ainsi l'histoire des dominés à travers des *formes d'assujettissement*, c'est-à-dire où les enfants, les femmes et les colonisés sont à la fois objets et sujets de domination (Roland, 2017, p.12). En bref, cette étude présente trois axes intersectionnels tel nommés la production de l'enfance, des femmes et des colonisées. À partir de ce croisement il propose un focus sur les histoires de l'éducation des jeunes filles : l'intérêt est celui de faire de leur *éducationnalisation*³, un objet central d'analyse intersectionnelle.

Afin d'interroger les rapports de domination, nous nous sommes d'abord intéressées à la **méthode généalogique** de Michel Foucault (1997). En effet, plusieurs travaux (Vinck, *et al.*, 2007 ; Coloma, 2011) montrent à quel point la généalogie foucauldienne est intéressante en Histoire de l'éducation, car elle invite à analyser les *continuités* et les *discontinuités* (autrement dit des allers-et retours) entre les discours et les pratiques de domination qui se sont construits dans les écoles en « métropoles » et en « colonies ». De même, la généalogie nous propose d'interroger les continuités et discontinuités entre les siècles, entre le passé et le présent (Vinck, *et al.*, 2007). Toutefois, les études féministes, postcoloniales et décoloniales montrent les limites de l'approche généalogique: Foucault semble appliquer la généalogie à un sujet historique indifférencié, non genré. Afin de pallier cette généralisation, ces dernières nous invitent à diagnostiquer l'articulation entre les multiples catégories de domination telles que la « race », la « classe », le « genre » et l'« âge », produites au sein des écoles. C'est pourquoi, nous décidons d'ajouter à la généalogie, la **perspective intersectionnelle**, qui permet de penser conjointement l'articulation de ces multiples catégories de domination (Chrenshaw, 2005). Pour rappel, l'intersectionnalité c'est « l'expression par laquelle on désigne l'appréhension croisée ou imbriquée des rapports de pouvoir » (cité dans Séchet, 2012, p. 80). Les travaux qui s'y sont intéressés, surtout en Histoire de l'éducation féminine (Rogers, 2019), montrent comment l'intersectionnalité permet d'interroger les discours, les instruments techniques (tel que les programmes, les lieux, les outils, les pratiques, les pédagogies, les savoirs, etc.), mais aussi les acteurs (les élèves, les moniteurs, etc.) qui produisent cette articulation du

² Selon Foucault « toute la philosophie de l'Occident consiste à montrer ou à réinscrire le savoir dans une sorte de sphère idéale, de sorte qu'il n'est jamais atteint par les péripéties historiques du pouvoir. [...] Cela a donné les thèmes de l'idéalité du savoir, d'une part, cela a donné aussi cette très curieuse et très hypocrite division du travail entre les hommes du pouvoir et les hommes du savoir. Tout cela, c'est la fable que l'Occident se raconte pour masquer sa soif, son appétit gigantesque de pouvoir à travers le savoir » (cité dans Roland, 2023, p.3).

³ L'*éducationnalisation*, terme proposé par Marc Depaepe (Roland, 2017, p. 151), est « ce mouvement d'extension et de disciplinarisation de l'éducation qui apparaît au XVI^e siècle et explose tout au long du XIX^e siècle ».

« genre », de la « race », de la « classe » et de l'« âge » au sein des écoles. Néanmoins, étant donné les diverses controverses par rapport aux modalités d'articulation, dans le cadre de cette recherche et à l'instar de Danièle Kergoat (2001), ces rapports ne seront pas considérés comme une simple addition (classe+genre+race+âge), mais comme des rapports *consubstantiels* (ils ne peuvent pas être « séquencés ») et *coexistentiels* (ils se produisent et se reproduisent mutuellement).

À l'instar des travaux foucauldien et des études sur l'intersectionnalité, j'ai tenté d'esquisser, dans la continuité de la thèse d'Elsa Roland (2017), une généalogie des rapports d'assujettissement entre femmes/hommes (genre), enfants/adultes (âge), et colonisateurs/colonisés (race), en pensant ces rapports en termes de consubstantialité coextensivité (Roland, 2017). Afin de cerner ces rapports, j'ai décidé de m'intéresser particulièrement à l'histoire des jeunes filles qui vivent au même temps l'oppression liée au genre (car elles sont des femmes), à l'âge (car elles sont des filles), à la classe (en regardant les différences entre femmes bourgeoises et populaires) et à la race (en regardant les différences entre femmes en métropoles et en colonies).

Pour ce faire, nous sommes parties des travaux épars de Michel Foucault (dans ses ouvrages et ses Cours au Collège de France) sur les rapports entre la « pastoralité chrétienne »⁴ et la formation de ce qu'il nomme les « grands schémas de la pédagogie » — que l'on retrouve aujourd'hui dans la littérature en Sciences de l'éducation étudiés sous le terme de « forme scolaire ». Dans une perspective d'intersectionnalité, pour densifier et prolonger les analyses de Foucault, les travaux de Silvia Federici (2015 ; 2019) permettent d'ajouter la variable sexe au sein d'une histoire de la scolarité et de l'éducation, souvent non-générée. Sirma Bilge (2009) nous invite également à ne pas oublier la variable « classe » dans tous ces rapports d'assujettissement qui affecteront particulièrement les relations entre la femme bourgeoise et la femme populaire (Donzelot, 1977 ; Meyer, 1977), ainsi que le développement du capitalisme qui ne peut être conçu, en tant que système économique et social, indépendamment du sexisme et du racisme (Federici, 2015). De plus, afin d'éviter ce que Bilge définit comme le « blanchissement de l'intersectionnalité » (cité par Curcio, 2019), nous avons décidé de repérer les discontinuités et les continuités entre la forme scolaire en Occident et celle aux colonies, comme lieu de diffusion de rapports d'assujettissement entre colonisateurs/colonisés. Pour ce faire, les travaux du féminisme Noir et postcolonial (Lorde, 1997 ; Dorlin, 2005 ; Bilge, 2009 ; Collins, 2015 ; Davis, 2018 ; Hooks, 2020), ainsi que ceux sur le féminisme décolonial (Vergès, 2017 ; 2019), nous permettent de nous inscrire dans une visée désoccidentalisée de l'histoire, de l'éducation et de l'épistémologie.

Pour résumer, cette étude s'intéresse à observer trois aspects intersectionnels de

⁴ Selon Foucault, il s'agit d'une forme particulière de « pouvoir pastoral », défini comme un ensemble de techniques, de manières de gouverner et de soigner une collectivité d'individus qui seront reconnus comme « un peuple » (Simone, *et al.*, 2009, p. 264).

l'Histoire (ou des multiples *histoires*) de l'éducation des femmes :

1) À partir de la mutation du pouvoir au XVI^e siècle, nous relevons un processus d'*enfermement des enfants à l'école*. Ce processus se poursuit par la conjonction de plusieurs conditions historiques et sociales telles que la naissance du capitalisme, les nouveaux rythmes de production, la division du travail plus sexuée, la privatisation des terres. Ces conditions viennent briser non seulement les relations coopératives entre la classe paysanne qui caractérisaient l'époque précapitaliste, mais également la sociabilité entre les femmes et les enfants. Enfermer les enfants à l'école semble devenir une des solutions sociales pour discipliner les résistances vis-à-vis de ce nouveau pouvoir.

2) De manière semblable, j'identifie un processus d'*enfermement des femmes au foyer*. Si au XVI^e siècle les femmes perdent le pouvoir (en particulier avec la chasse au sorcière), le XIX^e siècle s'ouvre avec la possibilité pour les femmes de travailler. Pourtant, l'éclatement du capitalisme industriel nécessite une main d'œuvre plus productive et docile. Nous observons ainsi un mouvement de délégitimation du travail des femmes et de naturalisation de leur rôle au sein des murs domestiques, afin de s'occuper des enfants et des travailleurs. Cette mutation de la place des femmes impactera profondément l'éducation des jeunes filles, qui seront formées uniquement à être des épouses dévotes à l'Église et à la famille. Nous observons ainsi une diffusion des écoles ménagères, afin d'éduquer la femme (nouvelle alliée d'État, des philanthropes et médecins) dans le but de domestiquer et soigner la force-travail.

3) Enfin, la domestication des enfants et des femmes n'est pas présente uniquement en territoire européen. Dans les colonies, la *racialisation* des colonisés montre un autre versant de la domination, souvent oublié dans le récit occidental. Le colonialisme devient le cheval de bataille du capitalisme dans une exploitation des colonies. Les violences sur la femme Noire sont utilisées comme arme de répression et ont pour effet de la fragiliser. La figure de la femme Noire en colonie se construit en antithèse de la femme blanche en métropole : l'une est « l'abusive » et l'illégitime à éduquer les enfants, l'autre la pure et la chaste. Il s'agit ainsi d'un processus qui voit *enfermer la femme Noire dans sa « Noirceur »*. L'éducation des jeunes filles colonisées se construit sur le même modèle que leurs contemporaines européennes, avec la particularité que ces dispositifs participeront à la reproduction du pouvoir colonial sur les femmes.

En quelques mots, nous relevons que ces trois processus intersectionnels d'enfermement de l'enfance, des femmes et des colonisées, il est possible de les problématiser au travers un processus d'*éducationnalisation*. En effet, l'intérêt et l'originalité de cette étude est celui de tenter de mettre en dialogue des histoires d'éducation et d'oppression qui ont été trop souvent étudiées isolées l'une de l'autre.

Partie I : des nouvelles formes de pouvoir

De la souveraineté à la discipline

Dès le XVI^e siècle, s'esquisse un processus d'organisation du pouvoir étatique ainsi que la création d'une raison d'État,⁵ celle que Foucault appelle la « gouvernementalité »⁶. La gouvernance n'est plus simplement affaire et problème du *Prince* comme chez Machiavel. Ce sont également les sujets du corps social (père de famille, maître d'école, ...), les acteurs des pratiques gouvernementales multiples. En effet, selon Foucault, on observe à l'époque moderne une métamorphose du pouvoir qui n'est plus celui du souverain, mais qui devient *disciplinaire*.

En effet, selon Foucault le pouvoir de souveraineté se caractérise par un rapport direct et asymétrique entre le souverain et le sujet, et il est fondé sur le droit divin et ancestral (Foucault, 2003). Par son caractère « fictif » et transcendantal, le pouvoir souverain se veut un pouvoir fragile qui pour assurer sa permanence doit faire appel à la violence. Pourtant ce pouvoir ne s'applique pas à l'individu-corps : dans cette forme de pouvoir, le souverain est le point de convergence et tous les autres individus se trouvent au-dessous du seigneur, comme une masse hétérogène et indistincte (Foucault, 2003, p.47). Dans le pouvoir de souveraineté il y a ainsi une non-individualité des sujets.

Au contraire, le pouvoir disciplinaire se caractérise par une jonction de corps et de pouvoir. Le pouvoir disciplinaire fonctionne, selon Foucault, par l'exercice corporel, le dressage du corps, le contrôle continu des sujets et l'occupation constante du temps des corps (Foucault, 2003) : « on peut dire d'un mot que le pouvoir disciplinaire, et c'est là sans doute sa propriété fondamentale, fabrique des corps assujettis (...). Il est individualisant [en cela seulement que] l'individu [n'est pas] autre chose que le corps assujetti » (Foucault, 2003, p. 57). Cette nouvelle forme de pouvoir apparaît au XV^e siècle au sein des communautés religieuses, en se caractérisant par la « diffusion des techniques disciplinaires et pédagogiques » (Roland, 2017, p. 16). Par la suite, il pénétrera la société du XVI^e siècle et deviendra, après coup, une forme sociale généralisée au sein du corps social, des institutions, des manières de gouverner (Foucault, 2003, p. 43).

⁵ Cette raison d'État est à entendre non pas comme un État qui veut avoir le monopole des droits sur le citoyen et rationalise les droits en sa faveur, mais plutôt comme une nouvelle manière de penser rationnellement sa gouvernance (Foucault, 2004a).

⁶ Par ce concept Foucault (2004a) entend une manière par laquelle l'Etat exerce le pouvoir sur la population, gouverne ses conduites, les richesses, la surveillance.

Les grands schémas de la pédagogie : une technique disciplinaire

Plus précisément, cette disciplinarisation débute à partir de ce que Foucault appelle « les grands schémas de la pédagogie ». Il s'agit de l'ensemble de méthodes et de pratiques qui tracent la genèse de celle qui aujourd'hui est appelée la « forme scolaire » (Roland, 2017). Selon Foucault, les grands schémas de la pédagogie trouvent leur appui dans la formation de clercs au XVI^e siècle. En effet, hormis les universités et les petites écoles, est aussi créée la congrégation des Frères de la Vie commune. Ainsi, nous observons comment les collèges⁷ se structurent à travers le système de la classe : les élèves sont regroupés au sein d'une même pièce en fonction de leur niveau de connaissance. Ce dispositif se caractérise par l'enseignement simultané, le passage successif entre une année et l'autre, le découpage des savoirs et les examens à la fin de chaque année (Roland, 2017). Vers les XVI^e et XVII^e siècles apparaissent également les congrégations de l'ordre des Jésuites et les Frères des Écoles Chrétiennes, dont les plus connus sont Ignace de Loyola et Jean Baptiste de la Salle. L'ordre et la discipline sont les méthodes nodales adoptées par ces institutions. La pédagogie devient l'art du dressage et de la surveillance : l'organisation par rang, l'occupation constante du temps des élèves par les devoirs, le châtement corporel, le contrôle mutuel entre élèves, la compétition, la mise en place du test âge-niveau, la non-mixité des classes et enfin l'enseignement simultané. Tous ces éléments caractérisent la « forme scolaire », dont le modèle commence à être diffusé tant en Europe qu'aux colonies. Cette diffusion est encouragée par les grands mouvements chrétiens de l'époque, de la Réforme à la Contre-Réforme.⁸

De la discipline au biopouvoir

Si le XVI^e siècle se caractérise par l'émergence d'un processus d'organisation étatique basé sur la discipline des corps, c'est finalement le XIX^e siècle que se distingue par une nouvelle mutation du pouvoir : le biopouvoir. Pour Foucault, la biopolitique est une technique qui s'imbrique au pouvoir disciplinaire mais qu'« à la différence de la discipline, elle s'adresse au corps de la vie des hommes, ou encore, si vous voulez, elle s'adresse non pas à l'homme-corps, mais à l'homme vivant, à l'homme être vivant; à la limite, si vous voulez, à l'homme-espèce » (Foucault, 1976, p. 216). L'hypothèse du biopouvoir explique une relation entre le pouvoir et la vie. Nous voyons donc comment la biopolitique de l'enfance, des femmes mais aussi des colonisés, ne commence guère avec la naissance de l'idée de « population » et

⁷ Apparition des premiers collèges jésuites au XVI^e siècle. Le premier collège jésuite est fondé par Ignace de Loyola en 1548 à Messine (Sicile) (Roland, 2017).

⁸ Martin Luther (1517) en évoquant le droit du peuple à la libre interprétation des écritures, sans l'intervention de médiateurs religieux (les clercs), demande une instruction pour tous. Cet élément va permettre le développement de nombreuses écoles. En réponse, dans un souci de bloquer la vague protestante, le mouvement de la Contre-Réforme met en place l'ordre des Jésuites chargé de diffuser l'instruction catholique, au dépit de celle protestante. Dans cette même période, l'invention de l'imprimerie par Gutenberg (XV^e siècle) va également contribuer au développement massif des écoles dans toute l'Europe (ID., 2017).

l'étude de la procréation, de la natalité, de la fécondité, en lien avec les changements économiques et politiques de l'époque (le capitalisme industriel) (*ibid.*, p. 216). Apparaissent ainsi les statistiques, la démographie, l'étude des épidémies, l'hygiène, le travail social et l'Assistance Publique.

Biopolitique de l'action coloniale

La « vie » devient alors centre des intérêts gouvernementaux du XIXe siècle : une population saine et durable signifie une force travail puissante et productive. Mais si l'objectif c'est la vie, comment alors justifier le droit de tuer, le pouvoir de la mort ? C'est là que pour Foucault se glisse la question du racisme : « en effet, qu'est-ce que le racisme ? C'est, d'abord, le moyen d'introduire enfin, dans le domaine de la vie que le pouvoir a pris en charge, une coupure : la coupure entre ce qui doit vivre et ce qui doit mourir (...). Cela va permettre au pouvoir de traiter une population comme un mélange de races ou, plus exactement, de traiter l'espèce, de subdiviser l'espèce qu'il a prise en charge en sous-groupes qui seront, précisément, des races. C'est là la première fonction du racisme, de fragmenter, de faire des césures à l'intérieur de ce continuum biologique auquel s'adresse le biopouvoir » (Foucault, 1997, p. 227). Ainsi, dans la longue histoire de la colonisation,⁹ il s'agit d'identifier les métamorphoses biopolitiques de l'action coloniale. Le discours de l'humanisme et l'universalisme colonial ont pu fonctionner sous l'excuse de l'appropriation des richesses et d'infériorisation des individus, au travers de l'exercice du droit de vie ou de mort sur les sujets conquis : « c'est la raison pour laquelle la relation coloniale oscille constamment entre le désir d'exploiter l'autre (posé comme racialement inférieur) et la tentation de l'éliminer, l'exterminer » (Mbembe, *et al.*, 2006, p. 119).

Toutefois, les travaux d'Ann Laura Stoler (2013) mettent en exergue certaines limites de la vision foucauldienne de la « race ». Stoler critique la non prise en compte par Foucault de la situation coloniale dans la construction de la race et du racisme. Si pour Foucault le racisme est une étiologie interne qui est le résultat d'une Europe en guerre contre elle-même (Stoler, 2013), selon Stoler il faut remettre en cause la chronologie du racisme proposée par Foucault : le racisme européen n'est pas antécédent au discours bourgeois, comme défendu par le philosophe français. Le racisme se féconde dans l'histoire coloniale et il est intrinsèquement lié aux « fondements » de l'entreprise coloniale.

Civiliser les non-savants

À partir des travaux foucauldien, plusieurs auteurs dénoncent ainsi un colonialisme qui n'a pas seulement été physique, de rapport de force, mais aussi discursif et mental, qui s'enracine dans la psychologie de la population et s'accroche à sa culture et à ses sciences : ils dénoncent un colonialisme épistémique (Mbembe, *et al.*, 2006, p. 123). Selon Robert Young (2009, p.16), il s'agit alors de penser l'histoire

⁹ Nous tenons à souligner que la colonisation est un processus historique, économique et social qui s'origine bien avant le XIXe siècle, alors que le colonialisme est une entreprise de pouvoir qui persiste encore de nos jours.

coloniale en dehors des paradigmes occidentaux, de déconstruire le discours dominant colonial, en mettant en lien les analyses historiques avec les récits des colonisés.

L'avancée coloniale se base donc sur une domination qui repose sur le discours de *civilisation*, c'est-à-dire une idéologie qui justifie la violence sur ceux considérés « sauvages » au nom du progrès (Mbembe et al., 2006, p. 129). Selon Manfred Liebel (2017), en citant Laura Cannella et Radhika Viruru (2005), le colonialisme a fondé son entreprise sur une stricte séparation entre celui qui détenait le pouvoir et le savoir, et celui qui était opprimé car considéré ignorant. Une séparation entre celui qui sait (le savant, l'humain, le civilisé) et celui qui ne sait pas (le non-savant, le sub-humain, le sauvage). La même séparation est observable entre l'adulte et l'enfant, là où le pouvoir se trouve chez l'adulte, chez celui qui détient le savoir, la force, l'expérience. Au contraire, la dénomination même d'enfance est associée à une idée d'incomplétude, de dépendance ou de subordination, en imposant ainsi à l'enfant une « violence épistémique que limite les possibilités humaines » (Liebel, 2017, p.11).

De même, ce processus d'infantilisation a été transféré sur les peuples autochtones : « les catégories de progrès et de développement ont servi à dévaloriser certains groupes de population et à assurer sa propre supériorité sur les personnes d'autres cultures. L'idée de "développement infantin" est transférée aux adultes d'autres cultures, ce qui les "infantilise" sans doute. Comme les peuples colonisés du monde entier, les enfants sont obligés de se voir à travers les yeux de ceux qui les contrôlent et ne sont pas autorisés à rejeter les hiérarchies de surveillance, de jugement ou d'intervention dans leur vie » (Liebel, 2017, p. 11). C'est une relation morale qui s'érige entre le colonisateur et le colonisé, la même qui s'instaure entre l'adulte et l'enfant.

En particulier dans le champ éducatif, comme dénonçait déjà Césaire (1955), les écoles ont été le produit de l'idéologie de la *civilisation* : il s'agissait d'inculquer aux colonisés leur infériorité. Comme le révèle Young (2009, p. 19), la culture et la manière d'éduquer européenne sont considérées comme la norme : les « sauvages » doivent assimiler la manière de gouverner, de faire de l'art, d'aimer, d'écrire, de faire la science, de parler des européens. Par ce détriment de l'humain, l'impérialisme a fragilisé ainsi des sociétés *ante* et *anti* capitalistes, fondées sur la communauté (*ibid.*, p. 25). La civilisation est donc un processus avant tout économique mais aussi culturelle. La preuve est qu'aujourd'hui, cette domination culturelle et éducative est toujours présente et nécessite d'être problématisée : de nos jours, « ce sont les indigènes d'Afrique ou d'Asie qui réclament des écoles et c'est l'Europe colonisatrice qui en refuse » (Césaire, 1955, p. 28).

En conclusion, dans cette première partie nous avons ainsi détaillé les différentes métamorphoses du pouvoir, à partir de conjonctures historiques spécifiques, telle que l'émergence de l'État moderne au XVI^e siècle ou l'impérialisme de la fin du XIX^e siècle. Nous avons tenté de montrer l'articulation des différentes mutations du pouvoir, — disciplinaire puis biopolitique — et leurs effets sur les individus, les savoirs et les institutions, telle que l'école. Dans la transition au capitalisme, nous soulignons

également une résistance opérée par les femmes et les enfants (telle que la chasse aux sorcières ou la participation des enfants dans les révoltes paysannes), dans le refus de s'adapter aux nouveaux rythmes disciplinaires et de production. Il s'agit alors de montrer dans la suite du travail, comment chaque volonté de gouverner les enfants, les femmes et leur éducation, a été une tentative de domestication, d'*enfermement*, au plus précisément encore une fois, d'*éducationnalisation*. C'est d'abord dans l'histoire de « l'enfance » proposée par Philippe Ariès (1960) et ensuite par Foucault (1999), que nous relevons comment l'attitude devant l'enfant a profondément changé au fil des siècles, tant aux métropoles qu'aux colonies, et comment les transformations du pouvoir ont conduit à la clôture de l'enfant au sein des murs scolaires.

Partie II : Production de l'enfance

Un nouveau sentiment envers l'enfance

L'hypothèse développée par Ariès (1960) soutient que la société médiévale ne conçoit pas l'enfant. En effet, Ariès démontre qu'au Moyen Âge, on devenait adulte et on quittait la condition d'*infans* dès qu'on était capable de parler, marcher, travailler. Même dans l'iconographie de l'époque, l'« enfant » est représenté comme un petit adulte en miniature, mais déjà capable d'intégrer la société des adultes. C'est l'instauration des techniques disciplinaires des corps-individus qui, selon Ariès (1960), influenceront la *production* d'un « nouveau sentiment » envers l'enfance au sein des familles et la conception d'une enfance plus « longue ».

Dans la continuité des travaux de Roland (2017), nous interrogeons ainsi comment le changement d'attitude devant l'enfance, qui s'observe à partir des transformations du pouvoir au XVI^e siècle, voit l'enfant enfermé au sein de la famille, ainsi que dans l'institution scolaire. Selon Ariès (1960, p.298) certains enfants passeront de « l'externat à l'internat », d'une condition de liberté à une condition d'obéissance et subordination. Pourtant, des critiques seront adressées à Ariès dont sa méconnaissance de la psychologie infantile avant l'âge des sept ans (l'âge auquel l'enfant est considéré adulte au Moyen Âge) et une mystification d'une enfance heureuse dans la rue avant de cet enfermement, alors que l'histoire des enfants a été depuis toujours été une histoire de violence (Becchi & Julia, 1998, pp.12-26).

En effet, afin d'apporter des nuances à la vision de l'enfance décrite par Ariès, Egle Becchi et Dominique Julia (1998) révèlent que l'enfant du XVI^e siècle n'est pas seulement l'être assujéti à l'institution scolaire et à la famille, mais aussi l'enfant révolté qui participe aux émeutes ou l'enfant sorcier qui est accusé de sorcellerie avec les adultes, imputé d'adorer le diable et ainsi brûlé sur le bûcher. Pourtant les auteurs révèlent également que l'arrivée de la scolarisation et l'importance que l'enfant prend à l'intérieur de la famille, accorderont une primauté croissante à l'instruction (Becchi & Julia, 1998). J'observe ainsi, déjà au XVI^e siècle, l'émergence d'une

conception de l'enfant comme un sujet qui doit apprendre. Dans une époque traversée par des controverses religieuses et politiques, l'impact des Réformes et la catéchisation de masse, la naissance de l'État moderne et de la bureaucratie, contribuent à la transformation de la vision de l'enfance.

Quant à la question pédagogique, Becchi et Julia (1998) soulignent également à cette époque la prédominance d'une école humaniste, sous l'influence d'Érasme, dans la relation maître/élève et dans la relation entre les enfants. Il s'agit d'une pédagogie de l'exemple, où l'adulte (le maître, la famille, ...) est le modèle à suivre et observer. Selon Foucault, cette manière de concevoir la pédagogie est imbriquée à la nouvelle gouvernementalité du XVI^e siècle qui fonde le pouvoir de gouverner sur une continuité ascendante et descendante (Foucault, 2004a). Encore une fois, l'art de gouverner n'est plus affaire du Prince, pouvoir externe et discontinu par rapport au corps social, mais devient aussi l'affaire du père de famille, du maître d'école, du pédagogue (Roland, 2017, p. 29). La gouvernance se fonde ainsi sur une continuité ascendante car afin de pouvoir gouverner il faut d'abord gouverner soi-même, sa famille, ses enfants ; et descendante, car c'est uniquement quand l'État lui-même sera bien gouverné, que les pères de famille, les maîtres et les adultes pourront gouverner leur famille et en particulier les enfants (et les femmes) (Roland, 2017). Autrement dit, à partir des « grands schémas de la pédagogie » et du développement d'un nouveau sentiment envers l'enfance, la nouvelle gouvernementalité a fait de l'enfant un être assujéti et gouverné par les adultes et les institutions.

Conservation des enfants

Si le XVI^e siècle est marqué par une profonde transformation de l'attitude devant l'enfance, la société du XIX^e siècle pose l'enfant au centre de ses intérêts sentimentaux et de ses pratiques de vie. Ainsi, un nouvel amour obsédant se déploie dans un processus de conservation de l'enfance, c'est-à-dire un processus qui voit l'enfant enfermé dans un état d'infirmité, de vulnérabilité. L'enfant doit être ainsi préservé, conservé, protégé face aux difficultés et dangers de la vie, auxquels il ne peut pas faire face au vu de sa petite portée (Ariès, 1960). C'est à la famille et à l'institution scolaire qu'est assigné le rôle de préserver les enfants.

Ariès (1960) révèle ainsi que le processus de conservation des enfants se fonde sur un discours de protection des enfants de leur naïveté, négligence et capacité de se mettre en danger ou devenir délinquants en participant aux émeutes urbaines. Pour ces raisons, il s'agit non plus seulement de discipliner mais aussi de « normaliser », c'est-à-dire de disqualifier tout enfant considéré inadapté (surtout l'enfant populaire), d'investir dans la tutelle toute enfance irrégulière et exalter un modèle d'« enfant Dieu », auquel tout enfant, si l'on veut qu'il rentre dans les « normes de normalité », doit faire référence (Foucault, 1999).

Inventer l'enfance et la sauvagerie

Face à la contraposition d'un modèle idéal de normalité de l'enfance, c'est-à-dire l'enfant blanc, bourgeois et européen, et d'une enfance anormale, « sauvage » et délinquante, les auteurs postcoloniaux ont relevé un parallélisme entre l'idée de « développement d'enfance et le développement du monde ».

Pour se replonger dans l'Histoire, il est intéressant de remarquer comme les Jésuites (après les Frères de la Vie Commune) ont été les prôneurs d'une colonisation de la jeunesse, marquée tant par la diffusion d'écoles sous un système disciplinaire, que par la répression des peuples autochtones, au nom d'une civilisation théologique (Foucault, 2003, p. 71).

Selon Olga Nieuwenhuys (2011), « le colonialisme et l'enfance sont indissociablement liés pour interpréter la vie humaine comme une trajectoire menant vers une perfectibilité croissante et sans fin. Ce n'est que lorsque l'enfant et le colonisé pouvaient être envisagés comme représentant des spécimens imparfaits de l'homme européen éclairé (en d'autres termes comme des « devenirs » vulnérables, passifs et irrationnels), que l'effort sans fin pour réaliser ce que l'on appelle maintenant « développement » - à la fois de l'enfant et du monde - gagnait au point d'être, aujourd'hui, dominant » (p. 5). Le récit dominant a pu justifier son action civilisatrice et normalisatrice, au nom du progrès mais aussi de l'apprentissage : inventer « l'enfance » (au singulier) et la « sauvagerie » sont des constructions qui permettent de voir le monde comme défectueux (Nieuwenhuys, 2011). Les études postcoloniales sont les premiers à remettre en cause ce récit, en proposant un bouleversement entre le Nord et le Sud, en rendant interchangeables les frontières disciplinaires (Nieuwenhuys, 2011, p. 6). De nos jours, Lucia Rabello de Castro (2020) relate les dangers dans l'émergence d'un *global child*, c'est-à-dire une enfance qui est produite de la globalisation et du capitalisme. Ainsi l'enfant du Sud doit ressembler à l'enfant du Nord, la manière d'enseigner aux enfants du Nord doit être imitée dans le Sud : « pourquoi les études sur l'enfance du Nigeria, de Colombie ou de l'Inde ne sont pas autant lues que les études anglaises, norvégiennes ou de l'Amérique du Nord ? » (de Castro, 2020, p. 54).

En conclusion, que ce soit l'enfant sorcier, ouvrier, indigène, colonisé ou bourgeois, cette étude examine comment les nouvelles gouvernances et les métamorphoses du pouvoir ont eu un impact sur la construction de l'« enfance », tant dans les pays du Nord que du Sud. Nous remarquons en effet comment à partir des conjonctures historiques spécifiques, la métamorphose du pouvoir au XVI^e siècle disciplinise l'enfant, et la biopolitique au XIX^e siècle tente de le rationaliser et le normaliser : le pouvoir colonial fixe l'enfant et le colonisé au centre de son action colonisatrice. L'école, elle, s'imbrique au sein de ces mécanismes et devient le cœur pulsant d'un système correctif : l'institution scolaire, lieu de disciplinarisation, de normalisation et de colonisation, doit corriger l'enfant irrégulier. Le nouvel amour obsédant qui pose l'enfant au centre des intérêts étatiques et religieux donne lieu à un processus qui voit enfermer la jeunesse, auparavant plus libre et autonome, au sein de l'école et de la famille : il s'agit de *produire une enfance disciplinée*, une

population assujettie.

Conjointement, si la place de l'enfant au sein de la société a radicalement changé, la place de la femme a également transmué au fil des siècles. Il s'agira dans la suite de ce travail de montrer l'articulation des rapports d'assujettissement entre enfants et femmes et de démontrer comment la place des femmes au sein de la société a toujours été imbriquée à celle des enfants, entre actions policières et lutte pour les biens communs. Pour rappel, j'ai dédié une majorité de notre recherche à repérer les mécanismes d'assujettissement des jeunes filles et les effets sur leur éducation : produire des jeunes filles éduquées à leur rôle de mères et les enfermer au sein du foyer devient un nouveau projet biopolitique, afin de domestiquer toute forme d'insurrection, toute forme de résistance aux nouvelles mutations du pouvoir.

Partie III : Production de la femme

Savoirs, programmes et lieux d'éducation destinés aux femmes au XVIe siècle

Comment le souligner plusieurs autrices (Duby & Perrot, 1991 ; Silvia Federici, 2015) au Moyen Âge il n'y avait pas d'intérêt pour la division sexuelle ni dans le monde du travail, ni dans la transmission des savoirs. Pourtant, Au XVe siècle, si Christine de Pisan¹⁰ commence à manifester l'importance de l'éducation des femmes, il faut attendre le XVIe siècle pour que cela fasse débat (Beauvalet-Boutouyrie, 2003, p.56). En effet, à partir du XVIe siècle, nous observons l'émergence de pratiques éducatives qui se veulent propre aux « différences » entre garçons et filles, ainsi qu'une multitude d'institutions scolaires diverses pour les unxs et pour les autres (*ibid.*). En 1523, Jean-Louis Vivès¹¹ fut un des premiers à parler d'une éducation et d'un enseignement des lettres et de l'écrit destinés aux jeunes filles (Duby & Perrot, 1991a). D'autres pédagogues, comme Erasme et Rabelais, envisagent au contraire une éducation des filles¹² destinée uniquement à l'harmonie du foyer et de la famille (*ibid.*, 1991a).

Pour ces raisons, l'éducation des jeunes filles au XVIe siècle se fait principalement à la maison où la mère de famille devient éducatrice des petits enfants et ensuite tutrice des adolescentxs. La mère est en effet l'institutrice à domicile, peu importe la classe sociale à laquelle elle appartient.¹³ Si les garçons pouvaient aller à l'école, les filles

¹⁰ Christine de Pisan est une femme française qui défend l'éducation des femmes dans *La Cité des dames* et *Le Livre des trois vertus*, écrits au début du XVe siècle (Beauvalet-Boutouyrie, 2003, p. 55).

¹¹ En 1523, Juan Luis Vivès publie *De institutione feminae christianae*, un des premiers ouvrages abordant la question de l'éducation des filles. Vivès défend l'idée d'une alphabétisation et d'un accès à l'écriture des jeunes filles mais uniquement dans un but de moralisation des femmes, en tant que porteuses de la foi chrétienne au sein de leurs maisons et de la société (Duby & Perrot, 1991a).

¹² Au contraire de Vivès, d'autres humanistes n'envisagent aucune forme d'instruction pour les femmes. Si ces auteurs parlent d'éducation, il est uniquement question d'une éducation domestique, « de comportements adéquats », qu'une femme doit apprendre afin de créer un environnement favorable à la maison (ID., 1991a).

¹³ Les femmes bourgeoises étaient souvent aidées par plusieurs domestiques dans l'éducation des enfants. Cela créait un collectif de femmes autour des enfants dans des maisons aisées, dédié constamment aux soins et à

étaient éduquées par leurs mères aux travaux ménagers et à la « bienfaisance ». La jeune fille populaire travaille à côté de sa mère au marché, la jeune fille noble apprend à coudre et à bien se comporter, elle accompagne sa matrone dans les salons. Comme le révèle également Beauvalet-Boutouyrie (2003), dès le XVI^e siècle tant la femme populaire que noble apprennent en tout premier au sein de la famille.

Parallèlement à l'éducation à la maison, les lieux d'éducation seront les couvents, les petites écoles et les pensions laïques (Duby & Perrot, 1991a). Sonnet nous explique que le couvent devient la résidence primordiale des filles d'aristocrates ou de la petite « bourgeoisie », alors que les filles des classes populaires sortiront principalement des petites écoles. Nous observons, surtout par le biais des couvents, une éducation féminine qui se veut disciplinaire et de la haute surveillance, entourée par des murs religieux (Duby & Perrot, 1991a). Au sein des couvents, il s'observe ainsi la naissance de « la classe par niveau », mises-en place par les religieuses (Sonnet *in* Duby & Perrot, 1991a, p. 124). C'est ainsi que grâce aux travaux de Sonnet, nous pouvons faire un parallèle et un prolongement des écrits de Foucault et d'Ariès sur la disciplinarisation des savoirs et des enfants au sein de la classe et de l'école. Ici, il semble que les mêmes dispositifs éducatifs soient observables. Cependant, la particularité de ces établissements, par rapport aux petites écoles et aux collèges, est qu'ils ont été construits pour les femmes par les femmes elles-mêmes. Ainsi nous pouvons hypothétiser que les pratiques de disciplinarisation décrites par Foucault affectent l'éducation des garçons comme des filles, au travers d'une production et réception mutuelle de la domination : une discipline qui vise à la discipline, une éducation qui produit de l'éducation. En ce qui concerne les femmes, elles héritent, respirent et intègrent leur condition de dominées et la retransmettent par *éducationnalisation* à leurs voisines.

Finalement, l'époque moderne ne conçoit pas la femme ni en dehors de son rôle social, ni de sa famille, ni de son organe reproductif, ni de sa progéniture, ni de sa maternité. Le christianisme, déployé au sein des structures scolaires, signera la « charte des bonnes conduites d'obéissance » que les femmes (et les enfants) doivent embrasser. Le « pastorat chrétien » instaure ainsi un système de haute surveillance morale réciproque entre femmes (des mères vers les filles, des religieuses vers les adeptes, des monitrices vers les élèves, mais aussi des filles entre elles...), encadré par l'ordre et la discipline. En réponse, nous observons également qu'au fil des siècles plusieurs résistances et contre-conduites qui sont venues s'opposer à ces dispositifs d'oppression, dont les pratiques de sorcellerie sont exemplaires. Malgré ces tentatives, il faudra attendre les premières vagues féministes pour venir questionner ce système de coextensivité et consubstantialité au sein duquel les rôles de la femme (fille puis mère) sont imbriqués (Curcio, 2019).

l'éducation de ces derniers. (ID., p. 50).

À partir du XVIIe siècle, les couvents se diffusent et deviennent les principales lieux d'éducation des femmes. J'observe, en effet, la consolidation et la multiplication de congrégations fondées par les Jésuites à l'aide des femmes, pour une éducation uniquement féminine (Sonnet *in* Duby & Perrot, 1991a). Comme nous explique Sonnet, en Angleterre, Mary Ward crée un institut pour les religieuses et les filles « sans habit ni clôture » (*ibid.*, p. 114), dénommés les « Jésuitines ». ¹⁴ En 1607, Bordelaise Jeanne de Lestonnac (nièce de Montaigne), fonde la Compagnie de Marie-Notre-Dame qui se propagera du Sud-Ouest de la France jusqu'en Amérique Latine. En 1610 et 1621, sont respectivement créées à Paris et à Annecy, les premières maisons d'Ursulines ¹⁵ et la congrégation de la Visitation (*ibid.*, p. 114). Les Ursulines ont été fondées en 1533 par Angèle Merici ¹⁶ en Italie et diffusées ensuite en France. Si dans un premier temps elles se développent comme une organisation séculière, permettant une vie consacrée à l'extérieur du couvent, elles seront ensuite soumises à la clôture (Beauvalet-Boutouyrie, 2003, p. 168). Paradoxalement, tous ces mouvements d'une part conçoivent l'instruction des jeunes filles uniquement dans une perspective d'accomplissement de leur rôle de bonnes épouses et religieuses, d'autre part permettent la naissance d'un pouvoir éducatif qui sera purement réservé aux femmes (Sonnet *in* Duby & Perrot, 1991a). Les Jésuites ont ainsi joué un rôle nodal, non seulement pour la propagation d'une forme scolaire destinée aux garçons, mais également dans la construction d'instituts pour les jeunes filles, dont les femmes elles-mêmes étaient les co-fondatrices et se voyaient recevoir le rôle de représentantes de la volonté ecclésiastique de l'époque. En ce qui concerne la ville de Bruxelles, j'observe la même propagation. Selon Philippe Anneart (2015, p. 6) : « la première fondation enseignante féminine de l'époque baroque à Bruxelles est intimement liée aux jésuites. Il s'agit de la maison de Sainte Catherine, dont l'histoire demeure assez méconnue. On sait cependant que dès l'année 1599, plusieurs filles dévotes prennent en charge l'instruction des jeunes filles de la ville ».

¹⁴ « Mary Ward (1585-1645). S'inspirant des constitutions des jésuites et ne voulant dépendre que du Saint-Siège, elle crée à travers l'Europe à partir de 1609, un réseau d'écoles de filles, l'institut de Bienheureuse-Vierge-Marie, qui compte rapidement jusqu'à 500 élèves » (Beauvalet-Boutouyrie, 2003, p. 169).

¹⁵ Les Ursulines sont issues de l'ordre de Sainte-Ursule fondé en 1535 (Anneart, 2015). Il s'agit d'un ordre qui s'occupait surtout des orphelins, des malades et ensuite de l'éducation des jeunes filles.

¹⁶ « Angela Merici (1474-1540) est une religieuse italienne fondatrice de l'ordre de Sainte-Ursule » (Beauvalet-Boutouyrie, 2003, p. 167).

À côté des congrégations de Sainte Catherine, de Notre-Dame et des Ursulines, émerge également le mouvement des béguines¹⁷, qui, si dans un premier temps se propose d'accueillir les enfants orphelins, va ensuite s'imposer comme une « véritable institution d'enseignement qui tient des pensionnaires et assure l'instruction élémentaire des jeunes filles de la ville » (*ibid.*, p.10). Jusqu' au XVIe siècle, comme le souligne Federici (2015), les mouvements allemands et flamands des béguines se conçoivent différemment. Il s'agissait plutôt d'une autogestion de femmes laïques de classe moyenne, indépendantes de toute soumission masculine et religieuse. Or, en moins d'un siècle, en raison de l'oppression et du massacre envers les femmes (chasse aux sorcières), elles transforment leurs résistances en un enseignement religieux et patriarcal (Federici, 2015, p. 59).

Très brièvement, ce modèle semble se prolonger jusqu'au XVIIIe siècle. Les penseurs de l'époque des Lumières envisagent une éducation féminine "utilitariste" et imbriquée dans le rôle sexué qui lui est assigné. Selon Scarlett Beauvalet-Boutouyrie (2003), ni dans la philosophie de Rousseau,¹⁸ ni dans le théâtre de Molière ou dans la pédagogie de Condorcet, l'éducation des femmes n'est envisagée au même titre que celle des garçons. On attribue aux femmes un manque d'intelligence due aux différences physiologiques.

Pour résumer, il est possible de souligner comment les programmes destinés aux jeunes femmes convergent uniquement vers la formation des domestiques, ainsi qu'aux deux missions éducatives qui leur sont destinées : l'éducation des enfants et le soin des malades. C'est sur la charité et la dévotion que le modèle éducatif se construit, phénomène qui voit s'ajouter aux instituts d'enseignement aussi les instituts hospitaliers, construits à côté des couvents, dans lesquels certaines jeunes filles apprennent l'art du soin (Beauvalet-Boutouyrie, 2003, p. 177). La destinée féminine assujettie à une fonction reproductrice vitale pour une population qui ne maîtrise pas la survie de ses enfants conditionne les enjeux placés dans l'éducation des filles : « elles doivent à tout prix devenir mères, et puisqu'elles seront mères autant leur inculquer, afin qu'elles transmettent les valeurs religieuses et morales qui fondent le corps social. Les filles apprennent finalement à lire parce que la lecture fixe les enseignements de la religion, mais la société n'a pas besoin qu'elles sachent plus » (*in* Duby & Perrot, 1991a, p. 139).

¹⁷ Le mouvement des béguines est né au XIIIe siècle à Liège et s'est répandu dans plusieurs villes du nord de l'Europe, surtout dans les régions flamandes et hollandaises (Bruges, Anvers, Amsterdam, ...), pour ensuite arriver jusqu'en Allemagne, en France et en Espagne. Au départ, le béguinage était une association de femmes veuves ou célibataires et sans dote, qui s'étaient mutuellement assurées une protection grâce à des systèmes de vente et d'autogestion au sein du béguinage (elles cousaient les ourlets, vendaient des œufs, ...). Pour que ce mécanisme fonctionne, les béguines avaient voulu s'associer à l'Église catholique en tant qu'ordre religieux non pratiquant et laïque. Par leur système indépendant, autogéré et laïque, elles ont été ensuite vues d'un mauvais œil par l'Église catholique et furent victimes de multiples persécutions entre le XIIIe et le XVe siècle, avant de finir par être réintégrées et identifiées comme une association du Tiers-Ordre (Anneart, 2015).

¹⁸ Nous retrouvons dans l'*Emile* de Rousseau : « toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. Leur plaire, leur être utiles, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce : voilà les devoirs des femmes dans tous les temps, et ce qu'on doit leur apprendre dès leur enfance » (cité par Sonnet, *in* Duby & Perrot, 1991a, p. 119).

Différer la femme bourgeoise de la femme populaire au XIXe siècle

À partir du XIXe siècle, cette vision de la femme (surtout bourgeoise) se cristallise autour de la figure de la « pure et chaste », dévote au mari, mère et éducatrice des enfants (Federici, 2015). En opposition à la figure de la sorcière, le discours médical et religieux enferme la femme dans une « féminité idéale », garante de l'ordre sociale au sein de la famille (Beauvalet-Boutouyrie, 2003, p. 395). Grâce aux travaux de Donzelot, nous voyons émerger un processus de réorganisation des familles qui pose la femme au cœur de son fonctionnement : « il s'agit donc d'étendre à toute la société le régime de la tutelle, à toute les mères l'attribution des secours éducatifs et du contrôle sanitaire, afin qu'elles soient payées¹⁹ comme nourrices de leurs propres enfants et qu'elles les élèvent non pour elles-mêmes mais pour l'État » (Donzelot, 1977, p. 166).

Par ces conditions, la femme bourgeoise se trouve pourtant confrontée à une perte radicale de son pouvoir en société à cause de sa clôture au sein de la famille. Afin de réussir à recréer un nouvel espace de pouvoir qui leur est propre, certaines accepteront d'assumer le nouveau rôle de policière que l'État va leur offrir. C'est-à-dire que, au sein d'une société animée par les théories hygiénistes, la femme bourgeoise s'inscrit dans un processus de dénonciation et dénigrement de toutes les pratiques ménagères et sanitaires des femmes populaires et de leurs rôles (servantes, sages-femmes, couturières, ...). En effet, les femmes ont depuis longtemps pratiqué une médecine "alternative" à celle pratiquée et enseignée aux hommes par les hommes. Cette médecine, ces remèdes de « bonnes femmes », visaient à guérir les enfants mais également à pratiquer l'avortement. Ce genre de médecine a été banni par les médecins, l'Église et l'État, car vue comme une opposition au contrôle des naissances (Duby & Perrot, 1991b). C'est à la femme bourgeoise, qu'est ainsi assigné le rôle de préserver la pureté, l'hygiène, l'ordre et l'économie de la famille, et surtout des enfants (Stoler, 2013). Afin de reconstituer son pouvoir, la femme bourgeoise devient alors la nouvelle alliée des médecins (hommes), en participant à l'assujettissement des femmes populaires. Pourtant, elle est tout autant sujette au patriarcat que les femmes populaires, sur qui elle reproduit cette domination. Par son action, elle moralise la femme populaire pour son manque de discipline, elle dénigre son travail et ses pratiques, et se moque de son incapacité à gérer les enfants et leur éducation (Donzelot, 1977).

Fabriquer des ménagères

Pour ce qui concerne la femme populaire, à l'ouverture du XIXe siècle et avec l'arrivée de l'industrialisation, les jeunes filles populaires seront principalement formées pour de nouveaux emplois au sein des industries textiles. Il est ainsi intéressant de souligner la place centrale que les femmes occuperont tout au long du

¹⁹ Par paiement, ici l'on entend que la femme ne reçoit pas un véritable salaire. Au contraire, le travail éducatif que les femmes assument à l'égard de leurs enfants s'inscrit dans une vision étatique qui ne conçoit pas la femme comme travailleuse, mais comme sujet de domination destiné à accomplir la volonté étatique (Federici, 2015).

développement industriel : main d'œuvre habile et pas chère, elles étaient fortement convoitées par les patrons. Ce nouvel emploi au sein des industries engendre un déplacement de la population des campagnes aux villes, où les femmes obtiennent petit à petit une dote qui leur est propre. Si certaines devenaient ouvrières dans l'industrie du textile, d'autres se dirigeaient vers l'industrie des vêtements, les petits métiers (laveuse, vendeuse ou marchande dans la rue, ...) ou vers un artisanat via le travail à domicile.

À partir de la Seconde Révolution Industrielle le salariat devient la norme,²⁰ la famille devient plus close et s'observe le passage d'une industrie légère (textile) à une industrie lourde (charbon, métallurgie) (Federici, 2019). Cela comporte le besoin d'un nouveau travailleur plus fort, en meilleure santé et plus habile. Pour ces raisons, la femme populaire se retrouve domestiquée, destinée à apaiser le travailleur exploité et à lui permettre ainsi d'être plus productif (Federici, 2019, p.17).²¹ C'est aux femmes populaires qu'est alors assigné le rôle de s'occuper des enfants des ouvriers, afin de gérer et prévenir les troubles sociaux : « la population boraine ne peut être générée que par la femme, par elle viendront l'éducation, l'instruction ; par elle, la morale sera renouvelée et le bonheur pourra renaître au foyer domestique ! », déclarait le docteur Querton (cité par Gubin, 2007, p.165). Les dirigeants politiques et religieux semblent faire ainsi un lien étroit entre le travail de la femme au foyer et la gestion des troubles urbains et au sein de la famille (*ibid.*). Comme souligne Federici (2019), enfermer la femme populaire au foyer devient « une stratégie de classe (...), pour produire non pas de la marchandise mais des travailleurs. Le capitalisme investit dans la reproduction pour acquérir une main-œuvre plus disciplinée et productive » (*ibid.*, p. 53).

Pour ces raisons, alors que la femme bourgeoise est clôturée au sein de la famille bourgeoise comme gérante de la maison et devient alliée des médecins en participant au dénigrement des femmes populaires, l'avenir du capitalisme patriarcal sort la femme populaire de l'usine et l'enferme dans son rôle de domestique au foyer. La non-reconnaissance du travail de reproduction, fut le début d'un processus de *biopolitisation* des femmes qui a accouché d'un modèle d'école destiné aux jeunes filles (école de ménage, école de couture, ...). Selon l'historienne Éliane Gubin (2007), c'est dans l'éducation élémentaire et ménagère²² que résidera le moyen de prévenir les désordres sociaux. Ainsi, en orientant les jeunes filles (surtout populaires) à l'école

²⁰ À la différence du Moyen Âge où la société artisanale était le modèle de référence. L'artisanat est un modèle protectionniste qui permet au travailleur d'être payé une fois le produit terminé. Le travailleur, l'artisanat, est alors propriétaire de son produit. Le modèle salarial, se caractérise par une aliénation au patron, car le travailleur est fixé à son travail par un contrat, qui définit sa paie et son temps de travail et qui n'est plus propriétaire du produit qu'il a créé (Federici, 2020).

²¹ Ce modèle familial perdure jusqu'à nos jours. Pour Federici, le neoliberalisme contemporain est la réponse aux luttes des années 1960, une nouvelle vague d'accumulation primitive. Pour ces raisons, de nos jours, nous ne pouvons pas séparer la lutte anticapitaliste de la lutte pour la préservation de la nature et de la lutte antipatriarcale. Il faut rendre visible le processus de reproduction qui a été invisibilisé aux siècles précédents et qui perdure dans un obscurantisme, typique de notre contemporanéité (Federici, 2019, p. 18).

²² L'enseignement ménager est officiellement mis en place en Belgique à partir du 1842 (Gubin, 2007).

pour qu'elles puissent apprendre l'art du ménage et l'économie domestique, les femmes seront éloignées du travail et destinées uniquement à la prise en charge de la progéniture (*ibid.*, p.160). L'intérêt de ce modèle a été de disqualifier le travail des femmes, naturaliser leur rôle de mère au foyer et s'en servir pour domestiquer la classe ouvrière. Face à la nécessité d'une demande de travailleurs plus « experts » et dociles, l'école du XIXe siècle intervient pour gérer les garçons, futurs force-travail, et domestiquer les filles, futures ménagères. Comme l'explique l'historienne Éliane Gubin (2007) « si l'on veut sérieusement améliorer la condition physique, morale et intellectuelle de la classe ouvrière, il est indispensable de s'occuper d'abord des enfants des ouvrières » (pp.160-161).

Finalement, comme l'expliquent Marie Claire et Hooock Demarle (*in* Duby & Perrot, 1991b), on observe dans l'Europe du XIXe siècle, un processus de diffusion d'écoles primaires et secondaires pour les jeunes filles, centrées sur une éducation spécifiquement domestique (p. 151). C'est les « travaux d'aiguilles », l'hygiène et l'économie domestique que les femmes populaires doivent apprendre, alors qu'il est considéré inutile de leur enseigner les lettres ou les mathématiques, leur destin étant celui d'être des femmes au foyer. L'invention de la ménagère a été, pour Federici, la solution sociale des patrons face à « l'inadéquation » des classes populaires à se reproduire (Federici, 2019). Cette campagne qui « naturalise » le rôle des mères au foyer et expulse les femmes des usines, se traduit également par la glorification de la famille et l'instauration du salaire familial (*ibid*). La femme n'est donc plus destinée au travail salarié, mais à une éducation scolaire du domestique.

Partie IV : Production des colonisées

Différer la femme blanche et bourgeoise de la femme Noire et populaire

Dans le processus de *production des femmes*, l'analyse du XIXe siècle révèle ainsi des continuités et discontinuités entre l'Europe et les colonies. Pour rappel, en Europe la condition de la femme devient celle de « bonne épouse », destinée à s'occuper des enfants et à participer au dénigrement de la femme populaire. Grâce aux travaux de Stoler (2013) j'ai repéré comment, au sein des colonies, la femme bourgeoise détient une importance vitale dans la garde des frontières raciales : c'est la famille bourgeoise qui détient les mœurs et au sein de celle-ci, c'est à la femme bourgeoise d'être la gardienne de la moralité.

Stoler (2013) relate en effet une disqualification opérée par les européennes blanches vis-à-vis des femmes colonisées. Plus spécifiquement, afin d'éviter la contagion culturelle et sexuelles entre les colons et les indigènes, l'État colonial fait de la femme bourgeoise la « force auxiliaire de l'effort impérial », la gardienne morale du devoir racial. Par le dénigrement des colonisées et la garde morale des maris, la femme bourgeoise est destinée à préserver une « race vigoureuse », pure, en bonne santé, qui ne soit pas mélangée, métissée, contaminée avec les colonisés. Au sein des colonies, Stoler (2013) nous montre comment la relation entre femmes européennes

et nourrices indigènes est fragilisée par l'intérêt que prend la maternité au sein de l'empire : la peur de la stérilité, de la « dégénérescence »²³, de la contagion culturelle, posent la reproduction au centre de la construction coloniale (p.111). Pour préserver la pureté raciale, il faut également s'occuper de la prise en charge des enfants et de leur éducation. C'est à la « mère blanche moderne » de s'occuper du soin et de la garde des enfants, en les écartant de l'influence des nourrices indigènes : « il fallait ainsi prendre des mesures contre le "danger sexuel", contre le manque d'hygiène des domestiques ou contre une "stupide négresse" qui pouvait laisser un enfant au soleil » (Stoler, 2013, p.113). Ainsi, c'était aux femmes bourgeoises de « remplir leurs multiples devoirs impérieux et surveiller leurs maris et leurs domestiques tout en restant maîtresses de l'éducation culturelle et morale de leurs enfants » (*ibid.*, p.115).

Ainsi, les femmes bourgeoises deviennent garantes d'une ségrégation non seulement avec les classes populaires aux métropoles, mais également avec les classes colonisées : « les femmes européennes ont donc été des agents de la ségrégation raciale dans les colonies au moments où les rapports entre l'éducation des enfants et le pouvoir colonial, l'allaitement maternel et les frontières culturelles, les domestiques et les sentiments, ou la sexualité illégitime, les orphelins et la race sont devenus des enjeux prioritaire pour l'État, au cœur de la politique coloniale » (Stoler, 2013, p. 57). Encore une fois, c'est donc au sein du foyer domestique, tant aux métropoles qu'aux colonies, que se dessinent les pratiques de distinction qui permettent aux classes bourgeoises de produire et de reproduire les frontières entre dominants et dominés, entre européens et non-européens. Conjointement aux colonies indiennes décrites par Stoler, aux États-Unis nous remarquons des conditions similaires concernant les femmes Noires²⁴ (Curcio, 2019). Ces dernières, non seulement rendues domestiques et esclaves, seront considérées inadaptées à être « bonnes mères » et persécutées comme reproductrices biologiques d'une force-travail (Curcio, 2019, p. 35). Les Noires seront ainsi non seulement opprimées par les hommes colonisateurs et colonisés, mais également par les femmes blanches arrivées aux Amériques. Cette même analyse, avec toutes ces complexités, peut être hypothétisée aux colonies africaines (Lauro, 2020).

Pourtant, selon Stoler (2013), il s'agit également de nuancer le discours qui fait de la femme bourgeoise une « profonde raciste ». Pour rappel, l'arrivée des femmes blanches aux colonies coïncide, selon Stoler (2013), avec un besoin de l'État colonial de renforcer les séparations raciales, d'éviter les contacts culturels entre les enfants et les domestiques, ainsi que les « mélanges sexuels » des colons avec les indigènes et de préserver la moralité de leur époux (p. 57). Comme le relate Stoler (2013), « si les

²³ Stoler (2013) nous montre comment la peur de la dégénérescence affecte l'État colonial. L'on peut la définir comme « l'éloignement du type humain normal (...) transmis génétiquement et menant progressivement à la destruction. La dégénérescence, causée par des facteurs environnementaux, physiques, moraux, pouvait être évitée par la sélection eugéniste et l'élimination des éléments inadaptés ou des contagions environnementales et culturelles qui les avaient engendrés » (p. 97).

²⁴ Tout au long du texte, l'utilisation du terme « Noir » en majuscule, vient souligner une catégorie qui a été adressée aux hommes et aux femmes colonisés, qui n'as donc rien de naturel, mais qui est le produit d'une construction sociale, raciale et discriminante.

femmes blanches ont accentué les tensions raciales, elles ne les ont pas créées pour autant. Enfin, dans les colonies, elles avaient des raisons particulières d'être attachées à la séparation raciale. En ville ou dans les plantations, il était encore plus difficile qu'en Europe de vivre en dehors du mariage et de la maternité. Ces femmes avaient pris fait et cause pour un ordre moral qui limitait les activités sexuelles de leurs époux tout en leur permettant d'exercer un contrôle vigilant sur la maison et le jardin – espaces au sein desquels leur présence était requise » (p. 58). Ainsi la femme blanche bourgeoise, tant aux métropoles qu'aux colonies, reste clôturée au sein de la famille. Par sa condition, elle devient à la fois objet et sujet du pouvoir patriarcal et colonial. Elle subit l'oppression et elle la reproduit sur les femmes colonisées.

Toutefois, dès la première moitié du XIXe siècle, on retrouve des discours dénonçant la ségrégation raciale entre femmes blanches et femmes colonisées. Dans cette perspective, Claudia Jones publiera en 1949 *An end to the Neglect of the Problems of the Negro Woman !* où elle décrit la condition des femmes Noires pendant l'esclavage. Jones relate d'une force-travail féminisée, racisée et reléguée aux ordres des autres femmes blanches, au sein des familles bourgeoises (Curcio, 2019, p. 32). La prééminence des femmes blanches sur les Noires cristallise un stéréotype qui fait sortir la Noire de la catégorie de « femme » tout court. Ainsi, selon Dorlin (2005), « la dimension violemment antagonique de la domination a tracé une frontière bien plus hermétique entre les femmes elles-mêmes — blanches et Noires — qu'entre les hommes et les femmes » (p. 86). Par conséquent, la condition des femmes Noires sera négligée aussi par les femmes blanches. Le féminisme occidental, défini comme *mainstream* par Elsa Dorlin ou *civilisationnel* par Françoise Vergès, propose une vision de la domination qui exclut les Noires et se replie sur la *blanchitude* de la lutte (Curcio, 2019). Comme le souligne également Angela Davis (2018a) : « dans la propagande dominante, le mot "femme" devient synonyme de "mère" et de "maîtresse de maison", et ces fonctions étaient définies comme inférieures. Mais ce vocabulaire n'était jamais employé chez les Noires asservies. Les aménagements économiques de l'esclavage contredisaient cette nouvelle idéologie au niveau de la hiérarchie sexuelle. Les relations hommes-femmes dans la communauté esclave ne pouvaient donc s'intégrer à l'idéologie dominante » (pp.14-15). Davis montre également qu'« aux yeux des esclavagistes, les Noires n'étaient pas des mères ; elles étaient simplement des instruments de renouvellement de la main-d'œuvre. Elles étaient seulement des ventres, du bétail, dont la valeur était fonction de ses capacités à se multiplier » (*ibid.*, p.11).²⁵

En effet, afin d'assujettir les femmes et rétablir les rapports de domination, au XIXe siècle, asservir la relation femme/enfant permettait un meilleur contrôle des naissances, processus déjà rencontré lors de la chasse aux sorcières du XVIe siècle. Ainsi, nous considérons que de la chasse aux sorcières au colonialisme, les relations

²⁵ Par conséquent, nous comprenons la publication de texte du *Black Women's Manifesto* par le collectif Third World Women's Alliance, un siècle plus tard, en 1970 : « la femme Noire demande une nouvelle gamme de définitions de la femme, elle demande à être reconnue comme citoyenne, une compagne, une confidente et non comme une vilaine matriarche ou une auxiliaire pour fabriquer des bébés » (Dorlin in Wallace 2008, *et al.*, p. 21).

enfants/femmes ont été brisées par les différents systèmes d'oppression, tant aux métropoles qu'aux colonies. Pourtant, nous observons une discontinuité entre l'assujettissement des femmes en Europe et des Noires aux colonies, car ces dernières ont vécu une oppression liée à leur condition de "colored" et ont été exclues systématiquement des savoirs et des sciences. Or, il y a un « savoir Noir » et le témoignage d'une « éducation Noire » qui nous permettent, à l'heure actuelle, un « déblanchissement de l'intersectionnalité » (Curcio, 2019, p. 40).

Civiliser c'est christianiser et éduquer

Si le Black feminism porte en lumière les récits des femmes colonisées aux Amériques, et en particuliers des femmes esclaves aux États-Unis, le mouvement narre également la condition des femmes africaines esclavagées qui seront ensuite envoyées aux Amériques entre le XVIe et le XIXe siècle, pour travailler au service des pouvoirs coloniaux. Nous repérons ainsi des continuités entre l'assujettissement des femmes tant aux colonies étasuniennes qu'africaines. Plus précisément, l'entreprise coloniale du XIXe siècle en Afrique²⁶ fait du système éducatif un pilier qui transmet encore une fois l'idéologie de la civilisation. Pour rappel et comme le relate le philosophe Marcien Towa, les principes de l'éducation coloniale se fondent sur l'idée de « civiliser ces incurables sauvages, d'éduquer ces inéducables » (Towa, 1963, p. 25). Derrière un intérêt économique, la mission civilisatrice coloniale en Afrique (ainsi que dans le reste du monde) fait de l'éducation un moyen pour transformer les croyances, les idées des peuples autochtones et leur inculquer un sentiment d'infériorité (*ibid*). Selon Towa (1963), cette opération a pour objectif de « détruire à la racine toute velléité de résistance, instiller la résignation, la soumission, la bassesse, bref, substituer à la mentalité d'homme libre une mentalité de sujet, façonner au colonisé une âme d'esclave » (p. 25). De plus, selon Towa, depuis les colonisations du XVIe siècle (1492), le christianisme a joué un rôle central dans l'éducationnalisation des peuples autochtones, afin non seulement de civiliser mais également de christianiser.

De l'enfance blanc à l'enfant métis

Pourtant, comme le relate Stoler (2013), c'est d'abord l'éducation des enfants européens qui était primordiale au sein des colonies. Il s'agissait d'éduquer des enfants à l'« européanité », pour qu'ils ne soient pas influencés ou influençables par le milieu indigène. C'est seulement à partir de la seconde moitié du XIXe siècle, que la politique coloniale s'intéresse également aux métissages, et à tous ces enfants métis abandonnés ou en vagabondage dans les rues. Il s'agissait alors également de discipliner ces enfants, de les surveiller et les civiliser, en les éloignant de l'influence de leur mère indigène (Stoler, 2013, p. 177). C'est en effet à la mère populaire et indigène que sont adressées toutes les causes du mal-être, de négligence et de paupérisation de leurs enfants. C'est ainsi à l'école qu'est confiée la responsabilité de les préserver

²⁶ Chaque pays d'Afrique porte ses spécificités, ici dans cet études nous avons pas le temps de le développement mais on peut y observer des tentatives généralisation qui peuvent être appliqué : dont une idéologie assimilationniste ou adaptationniste

d'une influence néfaste.

C'est seulement à partir du 1874, nous voyons apparaître des centres préscolaires destinés aux enfants métis, où on leur enseigne les langues européennes et la morale chrétienne (*ibid.*). Dans la même période, au sein des colonies africaines, les écoles coloniales d'orientation chrétienne seront accessibles aux enfants colonisés et deviennent un moyen pour les enfants « de pouvoir jouer quelque rôle dans la société coloniale. Pour bénéficier des écoles chrétiennes, une seule condition : devenir chrétien » relate Towa (1963, p. 30). Alors qu'aux métropoles l'enseignement laïque commença à prendre pied, aux colonies une fervente éducation chrétienne détient le monopole de l'enseignement et est encouragée par les États occidentaux (*ibid.*).

Pourquoi éduquer la jeune fille colonisée ?

Mais si l'important pour l'Etat colonial sont les enfants blancs (voir les métis considéré blancs) pourquoi éduquer les colonisés et spécifiquement les filles ? À partir de la deuxième moitié du XIXe siècle, l'éducation des colonisés s'organise en bonne partie sous l'emprise des mouvements missionnaires religieux. Plus précisément, l'éducation des jeunes filles dans l'Afrique noire, devient le point de rencontre entre l'Histoire de l'éducation, l'Histoire des femmes et l'Histoire coloniale. À la différence des siècles précédents où l'éducation des filles était donnée à la maison par un précepteur privé et uniquement destinée aux filles des colons, selon Rebecca Rogers (1997) les sociétés missionnaires et les congrégations religieuses du XIXe siècle s'intéressent aux jeunes filles africaines afin de les éduquer à l'évangélisation et au soin des enfants (p.189). Dans un siècle qui est obsédé par la mort des enfants (le XIXe siècle est animé par la mort infantile précoce et la dépopulation), l'Etat colonial nécessite une force-travail pour sa survie. Par conséquent, nous pouvons hypothétiser que si l'état colonial commence à s'intéresser à l'éducation des filles ce n'est pas pour l'intérêt de les instruire : il porte un intérêt avant tout aux enfants, et en particulier à la survie des enfants. Ils représentent la future force militaire et travail de l'état et c'est aux femmes d'apprendre l'art de permettre leur survie.

Le schéma reste ainsi inchangé : le seul *fatum* scolaire et social pour les jeunes filles est celui de les former à être des bonnes épouses et mères de famille afin d'assurer la survie d'une progéniture utile aux nécessités coloniales (Rogers, 1997, p.190). Les programmes pédagogiques proposent l'économie du ménage, l'aiguille, la couture et l'enseignement religieux (*ibid.*). Pourtant, les préjugés sur les femmes Noires impactent la condition des jeunes filles : « jugées perverses et séductrices, on les estime aussi faibles et plus malléables que les hommes. À travers elles, les missionnaires souhaitent restructurer la famille africaine » (Rogers, 1997, p. 190). Ainsi, la visée pédagogique, les contenus et l'organisation de l'enseignement des congrégations tant protestantes que catholiques voient la jeune fille Noire uniquement comme une domestique. Entre pensionnats, écoles primaires et écoles de village, l'éducation des jeunes filles doit se référer à une « éducation industrielle », à travers la formation des bonnes épouses et mères dévotes, tout en christianisant les familles africaines (Rogers, 1997).

Un bref focus sur le Congo

Pour proposer un bref exemple, grâce aux travaux de Pierre Kita Masandi (2004), nous repérons comme l'éducation féminine au Congo, à partir de la deuxième moitié du XIXe siècle, propose un enseignement pour les jeunes filles Noires qui est dicté par un système de domination patriarcal qui conçoit la femme uniquement dans un rôle de servante au foyer. Masandi (2004, p. 483) nous présente un tableau qui illustre la différence entre les deux sexes au niveau des contenus pédagogiques à destination des colonisés, vers le 1890-92:

Table 1. Objectifs et programmes des Colonies scolaires

	<i>GARÇONS</i>	<i>FILLES</i>
Objectifs	Former des auxiliaires nécessaires à l'implantation de la colonisation et de l'évangélisation: catéchistes, soldats, agents administratifs, artisans.	Former de bonnes épouses et mères chrétiennes.
Programme	<ul style="list-style-type: none"> — christianisation; — alphabétisation; — instruction intellectuelle élémentaire; — formation technique et professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> — christianisation; — alphabétisation; — techniques élémentaires de couture et de ménage.

Ainsi, malgré certaines formes de résistances vis-à-vis de ce système, l'éducation des jeunes filles Noires aux colonies reste une éducation du ménage, dans la droite lignée de l'éducation proposée à leurs contemporaines populaires aux métropoles : « la formation ménagère et les travaux manuels sont les objectifs principaux de l'enseignement. Toutes les élèves apprennent la lecture, l'écriture, le calcul, la lessive, le repassage, la cuisine, la couture et les petits travaux industriels. Après leur mariage, les filles quittent, pour la plupart, l'établissement pour aller résider dans les villages indigènes » (Masandi, 2004, p.483). Il s'agit pourtant de souligner qu'à la différence de leurs contemporaines blanches, la jeune fille Noire est considérée propriété de la famille blanche et antithèse de la femme blanche. Ainsi, l'éducation coloniale a entièrement participé à la *racialisation* des jeunes filles Noires. L'école prépare la jeune fille Noire pour être future épouse ou domestique : « la scolarisation féminine apparaît alors comme une simple antichambre à des mariages plus ou moins arrangés, pour ne pas dire forcés, par les responsables de l'école », dénonce ainsi Masandi (2004, p. 483). À différence des jeunes filles blanches, les jeunes filles Noires vivent ainsi de manière consubstantielle une oppression liée à l'« âge », « au genre », à la « classe » et à l'expérience de la *racialisation*.

Conclusion : de la libération des enfants et des femmes

En conclusion, les histoires d'éducation entre l'« Occident » et les « colonies », du XVI^e au XIX^e siècle, nous semblent relever la *production des enfants, des femmes et des colonisées* à partir des multiples instances de domination et vécu d'oppression. Si en Europe nous révélons un processus d'enfermement des enfants au sein de l'école et des femmes au sein du foyer, la racialisation d'un monde historiquement déformé voit les femmes colonisées enfermées dans l'expérience de la « Noirceur ». Autrement dit, des premières écoles des Jésuites au XVI^e siècle à l'impérialisme du XIX^e-XX^e siècle, la racialisation des jeunes filles, puis des femmes Noires — par les stéréotypes, le dénigrement des mères, les violences au sein des plantations, la ségrégation raciale — se veut un *apprentissage* de la domination lié à leur condition de « colored ». Quant à la question pédagogique, le pouvoir colonial est soutenu par un système éducatif et une « pédagogie de la race », qui diffuse l'idéologie de la civilisation et assujettit ainsi les jeunes filles Noires.

Pourtant la condition des jeunes filles, tant aux métropoles qu'aux colonies, nous rappelle non seulement la nécessité d'une coalition entre la lutte des travailleurs, des femmes et de la communauté Noire (Curcio, 2019, p. 42), mais également une liaison entre la lutte des femmes et des enfants, par la volonté de se désenchaîner des oppressions mutuellement imbriquées et subies. Angela Davis nous parle plus précisément d'une « intersectionnalité de la lutte » (Davis, cité par Curcio, 2019, p. 42), c'est-à-dire une lutte qui témoigne d'une désobéissance commune face aux systèmes d'oppression, que nous repérons tant dans l'histoire des enfants, que dans celle des femmes et des colonisées, souvent à partir de l'institution scolaire. Ces histoires sont donc à lire par les multiples formes de résistances qui viennent problématiser une manière catégorielle de penser les phénomènes sociaux ainsi qu'historiques. À la théorie des grands schémas de la pédagogie de Foucault, nous ajoutons ainsi une série de pratiques collectives entre opprimés, qui ont attesté d'un processus d'*éducationnalisation* marqué par des vives résistances. Devient alors plus claire l'intention de Simone de Beauvoir quand elle déclarera dans un entretien au Nouvel Observateur, le 14 février 1977 : « j'ai eu beaucoup de chance. J'ai échappée à la plupart des esclavages féminins : celui de la maternité, celui de la vie domestique. (...) Les femmes seront libérées seulement quand elles seront libérées des enfants et quand, par conséquent, les enfants seront libérés des adultes » (cité par Petrigani, 2019, p.121).

Bibliographie

- Annaert, P. (2015). L'éducation des filles à Bruxelles à la fin de l'Ancien Régime. *Cahiers*
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Civilisations d'hier et d'aujourd'hui). Paris : Plon.
- Beauvalet-Boutouyrie, S. (2003). *Les femmes à l'époque moderne : XVI-XVIII siècles*. Paris : Belin.
- Becchi, E., & Julia, D. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident (Tome I)*. Paris : Editions du Seuil.
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, 225(1), 70-88.
- de Castro (2020). « Why global ? Children and childhood from a decolonial perspective ». *Childhood*. Vol. 27(1), pp. 48-62.
- Césaire, A. (1955). *Discours sur le colonialisme. Suivi de Discours sur la Négritude*. Paris : Présence Africaine.
- Collins, P. H. (2015) No guarantees : Symposium on Black Feminist Thought, *Ethnic and Racial Studies*, 38:13, 2349-2354.
- Coloma, R. (2011). Who's Afraid of Foucault? History, Theory, and Becoming Subjects, *History of Education Quarterly*, 51, n°2, 184-210.
- Crenshaw, K. (2005). Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahiers du Genre*, 39(2), 51-82.
- Curcio, A. (2019). *Introduzione ai femminismi* (Coll. Input). Roma : DeriveApprodi.
- Davis, A.Y. (2018a). *Donne, razza e classe*. Roma : Edizioni Algre^[1]_{SEP}
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris : Éditions de Minuit.
- Dorlin (2005). De l'usage épistémologique et politique des catégories de « sexe » et de « race » dans les études sur le genre. « *Cahiers du Genre* », n°39, pp. 83-105.
- Duby, G. & Perrot, M. (1991a). *Histoire des femmes en Occident* (vol. III). Paris : Plon.
- Federici, S. (2015). *Calibano e la strega. Le donne, il corpo e l'accumulazione originaria*. Milano : Mimesis edizioni.
- Federici, S. (2019). *Le capitalismo patriarcal*. Paris : La Fabrique éditions.
- Gallimard^[1]_{SEP}
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir (Tome I)*. Paris : Tel Gallimard.
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France. 1976*. Paris : Gallimard/Seuil.
- Foucault, M. (1999). *Les Anormaux. Cours au Collège de France. 1974-1974*. Paris : Gallimard/Seuil.
- Foucault, M. (2003). *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France. 1973-1974*. Paris : Gallimard/Seuil.

- Foucault, M. (2004a). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977-1978*. Paris : Gallimard/Seuil.
- Gubin, E. (2007). *Choisir l'histoire des femmes*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Kergoat, D. (2001). « Le rapport social de sexe. De la reproduction des rapports sociaux à leur subversion ». *Actuel Marx*, n°30.
- Lauro, A. (2020). « Women in the Democratic Republic of Congo », *Oxford Research Encyclopedia of African History*. 29 Mai 2020.
- Lorde, A. (1997). Age, race, class and sex: Women redefining difference. *Cultural Politics*, 11. 374-380
- Liebel, M. (2017). « Children without childhood ? Against the postcolonial capture of childhoods in the Global South », published in '*Children out of Place' and Human Rights - In Memory of Judith Ennew*, Switzerland: Springer International Publishing, pp. 79-97.
- Masandi, P. K. (2004). L'éducation féminine au Congo belge, *Paedagogica Historica*, 40:4, pp. 479-508.
- Mbembe, A., Mongin, O., Lempereur, N., & Schlegel, J. (2006). « Qu'est-ce que la pensée postcoloniale ? Entretien avec Achille Mbembe ». *Esprit (Paris. 1932)*, Décembre (12), 117- 133. Doi : <https://doi.org/10.3917/espri.0612.0117>.
- Meyer, P. (1977). *L'enfant et la raison d'État* (Points Politiques ; 88). Paris : Seuil.
- Nieuwenhuys, O. (2011). « Theorizing childhood(s) : Why we need postcolonial perspective ». *Childhood*, Vol. 20 (1), pp. 3-8.
- Petrignani, S. (2019). *Lessico Femminile*. Bari-Roma : éd. Laterza. Piketty, T. (2019). *Capital et idéologie*. Paris : Seuil.
- Roland, E., Wolfs, J.-L., Kahn, S., Fouchet, P., Cormann, G., & Depaepe, M., D.-M. (2017). *Généalogie Des Dispositifs éducatifs En Belgique Du XVe Au XXe Siècle: Disciplinarisation Et Biopolitique De L'enfance : des Grands Schémas De La Pédagogie à La Science De L'éducation* (Doctoral dissertation). Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.
- Roland, E. (2020). *Histoire de la pédagogie*. [Document inédit], Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.
- Rogers, R. (1997). Education, religion et colonisations en Afrique aux XIX et XX siècles. *Clio. Femmes, Genre, Histoire, Femmes d'Afrique*, No. 6, pp. 189-194.
- Rogers, R. (2019) « Gender, class and race », quelle intersectionnalité dans l'histoire de l'éducation aux Etats-Unis ? Entretien avec Kate Rousmaniere. *Travail, genre et sociétés*, n°41, 181-184.
- Stoler, A., Roux, S., Prearo, M., & Fassin, E. (2013). *La chair de l'empire : savoirs intimes et pouvoirs raciaux en régime colonial*. Paris : La Découverte.
- Towa, M. (1963). Principes de l'éducation coloniale. *Abbia, Revue culturelle camerounaise*, No 3, pp. 25-38.
- Vergès, F. (2017). *Le ventre des femmes. Capitalisme, racialisation, féminisme*. Paris : Albin Michel (Bibliothèque Idées).

- Vergès, F. (2019). *Un féminisme décolonial*. Paris : La Fabrique éditions.
- Vinck, H., Briffaerts, J., Herman, F. & Depaepe, M. (2006). Experiences scolaires au Congo Belge: étude exploratoire. *Annales Aequatoria*, Vol.27, 5-101.
- Viruru, R. (2005). « The impact of postcolonial theory on early childhood education ». *Journal of Education*, No. 35.
- Wallace, M., et al. (2008). *Black feminism : Anthologie du féminisme africain-américain, 1975- 2000* (Bibliothèque du féminisme). Paris : L'Harmattan.
- Young, R. J.-C. (2009). « What is the postcolonial ? ». *Ariel*, Vol. 40, No. 1.

Pour citer cette étude

Histoires de l'éducation des femmes entre l'occident et les colonies. *De la disciplinarisation des jeunes filles à la biopolitisation des femmes du XVIe au XIXe siècle*. Serena Iacobino (Juillet 2023). Etude n°1, Edt. Kwandika de Bamko-Cran asbl, Bruxelles.

Cette étude de Bamko asbl est soutenue par une reconnaissance en Education Permanente (Fédération Wallonie-Bruxelles).
C'est l'aboutissement des discussions au sein des groupes de travail et d'autres activités de l'association.