

Jane Roland Martin, *Reclaiming a Conversation : The Ideal of the Educated Woman.*

Leone Burton et Chantal Théry

Volume 1, numéro 1, 1988

À propos d'éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/057505ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/057505ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (imprimé)

1705-9240 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Burton, L. & Théry, C. (1988). Compte rendu de [Jane Roland Martin, *Reclaiming a Conversation : The Ideal of the Educated Woman.*]. *Recherches féministes*, 1(1), 121–123. <https://doi.org/10.7202/057505ar>

Jane Roland Martin, *Reclaiming a conversation — the ideal of the educated woman*, Yale University Press, 1985.

Voici un livre qui mérite d'être lu et relu. Jane Martin, philosophe de l'éducation, a utilisé les travaux de cinq auteur(e)s pour examiner la qualité et la justesse de l'éducation destinée aux femmes. Son intérêt principal porte moins sur l'analyse de la position de chaque auteur(e) que sur une meilleure compréhension des pratiques actuelles.

L'aspect le plus attrayant de ce livre réside dans la façon dont les auteur(e)s conversent ensemble, offrant aux lecteurs/lectrices, une fois le livre refermé, le plaisir d'avoir assisté par-delà les siècles à un séminaire savant. Les participant(e)s à ce séminaire font leur entrée, chapitre après chapitre : Platon tout d'abord, puis Rousseau, Mary Wollstonecraft, Catherine Beecher et Charlotte Perkins Gilman. Sans l'analyse perspicace de Jane Martin, qui sert de lien entre toutes les interventions, la conversation n'aurait pas lieu. C'est pourquoi le livre n'est pas seulement une présentation du point de vue de chaque auteur(e), ni un exercice d'analyse comparative. C'est plus qu'une synthèse, car Jane Martin elle-même participe activement à la discussion. En mettant en scène cette conversation, elle prend à parti des esprits célèbres et pose quelques questions critiques.

— La seule source d'information sérieuse se trouve-t-elle dans les traités savants ?

En utilisant *Herland* de Charlotte Perkins Gilman, comme l'une de ses sources, elle répond par un non catégorique. Elle justifie l'utilisation de sources telles que les lettres personnelles, les journaux intimes, la fiction, et l'histoire orale, en ce que les femmes ont été marginalisées par la société et que, par conséquent, les sources les plus riches les concernant ne peuvent vraisemblablement venir des lieux les plus conventionnels du savoir.

— Une philosophie de l'éducation peut-elle émaner des ressources inventives d'un seul individu ?

Encore une fois, l'auteure affirme que l'expérience des femmes tend à démontrer le peu d'intérêt des théories philosophiques développées par des individus. Il serait plus judicieux de s'intéresser à des mouvements sociaux, des groupes de personnes susceptibles d'avoir innové ou expérimenté dans le domaine de l'éducation : la mise en lumière de leur travail pourrait faire avancer les connaissances de façon significative. Elle qualifie d'interprétatives et d'évaluatives les compétences des historiens de la philosophie de l'éducation et les juge insuffisantes pour se réapproprier ou reconstruire les théories de l'éducation des femmes. En outre, de tels historiens devraient ajouter à leurs instruments d'analyse, de critique, d'interprétation et d'évaluation des techniques propres aux anthropologues.

— Les approches traditionnelles de la philosophie de l'éducation ne peuvent-elles être révisées afin de tenir compte des femmes ?

Jane Martin conteste l'opinion selon laquelle des philosophes comme Platon ou Rousseau auraient simplement omis de prendre adéquatement en considération l'éducation des femmes, ou Mary Wollstonecraft l'éducation des hommes. Elle souligne qu'une fois l'omission identifiée, elle porte avec elle des implications philosophiques touchant les postulats qui sous-tendent la théorie, le contexte social dans lequel la théorie est placée et la cohérence de la théorie elle-même.

« The major reason for rejecting the two-strand approach is not that the theoretical separation of females and males keeps out badly needed light, although it does. The more important fault is its failure to recognize that in our two-sex society, educational theory and philosophy must place males and females in one world — a world in which the sexes live together interdependently » (p. 183).

— Jusqu'à quel point est-il raisonnable de croire que l'histoire de la pensée de l'éducation est cumulative ?

De l'analyse de J. R. Martin, il ressort très clairement que chaque auteur(e) perçoit la question de l'éducation des femmes de son propre point de vue. Certain(e)s développent des approches déjà connues, d'autres les remettent en question ou les modifient. Mais chaque théorie à ses propres forces et faiblesses. Malheureusement, comme le dit clairement Jane Martin, quand les théories déjà élaborées disparaissent, chaque nouveau/nouvelle penseur(e) perd le bénéfice du travail créatif accumulé. « Fresh creative thinking about women's education is to be desired, but is not to be confused with de novo thinking. If it does not derive from discipleship, neither will it emerge without acquaintanceship, especially when the assumptions with which we approach our problem are so deeply entrenched in the culture that we do not even recognize their existence » (p. 176).

D'après Jane Martin, il est aberrant de prétendre comme Platon que le fait d'offrir la même éducation à des personnes différentes produit les mêmes résultats. Dans *L'Émile* de Rousseau, elle souligne la contradiction entre l'union harmonieuse qu'on attend du couple Sophie-Émile d'une part, et d'autre part, l'écart entre leurs traits personnels et leur éducation. Elle place Sophie et Émile dans une relation d'affection hypothétique et les trouve incapables de faire face aux demandes de cette relation ou à leurs besoins personnels.

If Émile does not grow up within a family . . . he will not be able to develop the ties that as a citizen he must have to the state. If, on the other hand, he does grow up with parents and siblings, he will not be able to develop the rational autonomy a citizen must possess. He is thus damned if he does and damned if he doesn't. And so is Sophie, if or if Émile does not become a self-governing person, he will not constitute her « other half »; on the other hand, if Émile does not learn to be affectionate as a child in a loving family, he will not be able to develop the ties he must have to Sophie, let alone his state (p. 59).

Mary Wollstonecraft rejette l'éducation qui maintient Sophie dans la dépendance en soutenant que c'est une préparation inappropriée aux rôles de mère et d'épouse; en même temps, elle affirme avec Rousseau que les femmes devraient continuer à assumer leurs rôles traditionnels. Mais elle dénonce les modes dominants de socialisation des femmes qui refusent à ces dernières le plein exercice de leur raison. En affirmant que la rationalité est un attribut nécessaire pour que les femmes remplissent efficacement leur fonction traditionnelle, elle propose de la développer en étendant aux femmes l'éducation jusque là réservée aux hommes.

Catherine Beecher s'accorde avec Mary Wollstonecraft sur le rôle traditionnel des femmes mais propose un programme d'études spécifique. Elle tient à valider ce programme en lui donnant respectabilité et cohérence. En insistant sur les liens entre la théorie et la pratique, elle suggère une approche éducative qui reconnaît aux femmes leur besoin de comprendre, de résoudre des problèmes et d'agir au foyer comme des éducatrices à part entière.

Enfin, le roman de Charlotte Perkins Gilman, *Herland*, présente une société de femmes qui remet en question les stéréotypes conventionnels de la masculinité et de la féminité et dénonce la tendance à stéréotyper les rôles en fonction de chaque sexe et la validité du modèle masculin comme membre idéal de la société. Elle propose plutôt un type de société qui valorise non seulement les caractéristiques intellectuelles mais aussi les aptitudes à soigner et à éduquer.

Dans ce court compte rendu qui ne rend pas justice aux arguments ou à la manière dont ils sont présentés, il est déjà possible de discerner les différences et les similitudes autour desquels s'organise le dialogue suscité par Jane Martin. En recommandant son livre, je ne tiens pas seulement à attirer l'attention sur la qualité de l'argumentation mais à louer aussi la lisibilité du texte et le style qui pourrait, avec raison, servir de modèle à des essais du même genre.

Leone Burton

Thames Polytechnic, Londres

Traduction et adaptation de Chantal Théry

Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid, *Les couventines : l'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes 1840-1960*, Montréal, Boréal Express, 1986, 315 p.

Publié par Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid qui dirigent depuis quelques années le groupe de recherche en histoire de l'éducation des filles, *les Couventines* est un ouvrage se situant à mi-chemin entre le recueil d'articles et l'ouvrage-synthèse. À partir d'une base commune de monographies sur les diverses communautés religieuses enseignantes, chaque collaboratrice a analysé divers aspects de cette histoire : cadre de vie des couventines, programmes d'études, discours sur l'éducation, clientèles et institutions font l'objet de chapitres distincts. Ceux-ci sont précédés d'une excellente introduction générale dans laquelle l'univers des couventines est situé à la fois dans les perspectives de l'histoire des femmes (M. Dumont) et dans le cadre de l'histoire du système scolaire québécois (N. Fahmy-Eid).

Cet ouvrage a le grand mérite de dresser un portrait systématique de l'éducation des filles dans les communautés enseignantes. Si les « sujets », c'est-à-dire les « couventines », sont minoritaires dans la population féminine, puisqu'on dénombre 3 700 au milieu du 19^e siècle et 13 000 à la veille de la réforme de l'éducation dans les années 1960, les analyses présentées démontrent l'influence prépondérante du système mis en place par les communautés religieuses sur l'ensemble de l'éducation des filles. Les communautés sont des artisanes majeures de la définition des programmes, du discours éducatif et de la formation des enseignantes dans une société où l'État se préoccupe fort peu de l'éducation des filles. Le rayonnement des communautés enseignantes dépasse largement la formation des ouailles qui leur sont confiées : elles assurent la formation dans toutes les institutions francophones et « en 1960, elles détiennent encore 48% des postes de direction de tout le secteur catholique public et privé » (Dumont : 265). Il est clair qu'elles contrôlent l'encadrement de l'enseignement.