



Des îles et des ailes

Pratiques enseignantes pour plus d'égalité

Étude coordonnée par Benoît ROOSENS

Décembre - 2015

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Introduction	3
Première partie	
Ouvrir des horizons dès la maternelle	6
La littérature jeunesse. Outil de réflexion sur les stéréotypes de genre	11
Au-delà de l'égalité formelle filles/garçons... Comment être acteur ou actrice de changement ?	19
Enseignant-e : responsable mais pas coupable. La méthodologie de l'interculturalité au service de la dimension de genre	23
« Pourquoi et comment prendre en compte la dimension de genre dans mes pratiques pédagogiques ? » Enjeux en formation continuée	27
Deuxième partie	
Des îles et des ailes : sur les voies de l'émancipation	32
Bibliographie	37
Pour aller plus loin	39
Sélection d'albums de jeunesse	39
Sites internet	40

Introduction

Benoît ROOSENS

La période des fêtes de fin d'année et la kyrielle de catalogues de jouets pour enfants sont toujours un bon baromètre pour mesurer le poids des stéréotypes dans les représentations des rôles féminins et masculins. Un œil avisé se rendra vite compte que page après page, les filles sont préférentiellement destinées aux tâches créatives et de soins et les garçons aux tâches techniques et productives.

De telles représentations semblent à priori inoffensives, mais leur prégnance et leur récurrence posent questions. Si vous doutez encore, faites l'expérience de flâner en rue et d'analyser les publicités qui habillent les murs de nos villes. Faites de même en allumant la télévision ou en parcourant des magazines. Pour chacun de ces médias, comptez le nombre de fois que femmes et hommes apparaissent, dans quels lieux ils et elles se trouvent et quels métiers leurs vêtements et leurs accessoires évoquent. Regardez ensuite à quoi sont associé-e-s les femmes et les hommes. Enfin, examinez le type de relation entre les sexes qui nous est proposé. Le résultat sera sans appel et corroborera les faits constatés dans la plupart des catalogues évoqués ci-dessus à la nuance que pour ce qui concerne l'univers des adolescent-e-s ou des adultes, le corps de la femme voire des jeunes filles est de plus en plus érotisé.

Et l'École dans tout ça ?

Pourtant, aujourd'hui, l'égalité femmes/hommes apparaît à beaucoup comme un combat dépassé ou secondaire alors que les déterminismes sociaux sont toujours à l'œuvre dans la société et que l'émancipation sociale ne va pas de soi.

En ce qui concerne l'École, il n'est pas rare de constater dans les propos et les comportements que les membres de la communauté scolaire (élèves, professeurs, direction...) épousent les attentes d'une société où les rôles et les domaines d'activités sont répartis et « réservés » selon les sexes.

On constate également que la situation actuelle joue en défaveur des filles, en termes d'orientation par exemple, mais aussi en défaveur des garçons issus de milieux populaires. Ils sont généralement socialisés en fonction des normes de masculinité selon lesquelles bien réussir à l'école serait jugé trop « féminin »¹.

Ne faut-il dès lors pas se demander comment en tant qu'enseignant-e bousculer la société et l'École pour qu'elles tendent vers plus d'égalité entre filles et garçons ? Comment les aider à s'émanciper et à se construire une identité féminine ou masculine déchargée du poids de la tradition ?

Le genre est un outil doté d'une réelle « force politique ». Il permet d'analyser la différence entre filles et garçons comme une construction sociale qui établit un rapport de domination et non comme une différence naturelle et biologique entre les sexes. Dès lors, les facteurs à l'origine de cette hiérarchisation peuvent être identifiés et décodés. La reproduction des rôles et des attentes selon les sexes peut être remise en question et les rapports femmes/hommes transformés et réinventés.

Comme mouvement sociopédagogique et association d'éducation permanente, ChanGements pour l'égalité (CGé) s'est approprié cet outil et a voulu interroger le rôle émancipateur de l'École, c'est-à-dire examiner ce qu'elle ouvre comme horizon aux élèves pris en étau entre un discours égalitaire et une réalité qui ne l'est pas.

CGé a voulu donner la parole aux enseignant-e-s, aux formateurs et aux formatrices qui se mobilisent sur cette question. Pourquoi ils et elles se mobilisent ? Est-ce que ce sont des initiatives individuelles ou des projets d'école ? Qu'est-ce qu'ils et elles entreprennent dans leurs classes/groupes et avec quelles intentions ? Quelles sont les questions traitées, avec quelles méthodologies ? Comment le public réagit-il ? Quelles sont les réussites et les difficultés ? Quels sont les leviers éventuellement identifiés ?

Un dispositif d'analyse collective

Pour traiter ces questions, nous avons rencontré des enseignant-e-s des différents niveaux de l'enseignement - obligatoire et supérieur - qui ont mis en place des pratiques en matière d'égalité que ce soit dans leur cours ou avec l'aide d'une association. Le coordinateur de l'étude a également intégré ce groupe avec la casquette de formateur en charge d'un module traitant cette thématique.

Nous avons préféré bâtir un dispositif d'analyse collective plutôt que de procéder à des entretiens individuels afin de renforcer chez les participant-e-s la dimension praticien-réflexif. Trois séances de travail leur ont en effet permis de décrire leur pratique et de porter un regard réflexif sur les démarches, les résultats, les réussites, les doutes et les difficultés éventuellement rencontrés.

Lors de la première séance, les enseignant-e-s ont décrit à tour de rôle leurs pratiques à l'aide d'une grille de lecture permettant une base commune pour les présentations. Un temps était prévu ensuite pour des questions d'éclaircissement sur le contexte, le public, les objectifs ou les modalités de travail. La séance s'est

¹ DURU-BELLAT, M., *Filles et garçons, approches sociologiques et psycho-sociales*. 2^e partie : *La construction scolaire des différences entre les sexes* dans *Revue Française de Pédagogie*, n° 110, 1995.

terminée par un échange à propos des enjeux et des questions perçus par les participant-e-s et relevés au travers des présentations.

La seconde séance de travail a démarré par un temps de réflexion sur les enjeux et les questions pointés lors de la première séance. Ils allaient servir d'ingrédients pour lancer la tâche d'écriture des récits de pratiques. La séance a ensuite été découpée en plusieurs étapes :

- un premier temps d'écriture personnel. La forme stylistique souhaitée était un récit ou l'auteur-e parlait en « je ».
- un temps d'échanges en binôme avec un animateur ou une animatrice de ChanGements pour l'égalité au cours duquel alternativement l'enseignante ou le formateur lisait son texte et l'autre le questionnait.
- un second temps d'écriture personnel
- un temps de lecture en grand groupe

Chacun-e est reparti-e avec une première ébauche de son texte à compléter et à finaliser pour la dernière séance.

Lors de celle-ci, les différents textes ont été passés en revue, questionnés, clarifiés ou augmentés d'éventuels développements.

Ce travail débouche sur la production de cinq analyses (quatre d'enseignantes et une du formateur) rassemblées dans la première partie de ce document. Elles offrent un échantillon de pratiques existantes pour tendre vers plus d'égalité au niveau de l'enseignement - obligatoire et supérieur - et de la formation continuée.

La seconde partie tente, sur base de ces cinq analyses, d'identifier des éléments de convergence au niveau de la finalité et de la pédagogie.

Cette étude est le fruit d'un travail collectif coordonné par Benoît ROSENS, permanent de ChanGements pour l'égalité. L'étude n'aurait pas été possible sans la participation et l'enthousiasme de Cécile GIRBOUX, Marie-Colline LEROY, Anne-Florence MOULIN, Sandrine SCAILTEUR. Ces quatre enseignantes ont consacré un temps considérable pour témoigner et échanger à propos de leur métier et de leurs pratiques. Nous tenons également à remercier Marie MORETTI, Nadine PLATEAU, Sara VERTONGEN pour le travail précieux d'analyse et d'accompagnement à la rédaction de ce travail.

Première partie

Ouvrir des horizons dès la maternelle

Anne-Florence MOULIN

*Institutrice préscolaire et formatrice
d'adultes*

L'image des petites filles jouant à la poupée et des petits garçons avec les gros camions est-elle dépassée ? Pas tout à fait ! Pour s'en rendre compte, il suffit d'ouvrir un catalogue de jouets en période de fin d'année. Filles et garçons restent cantonnés dans des rôles et des tâches stéréotypés. Mais qu'en est-il à l'école et en particulier en maternelle où les jouets et les livres sont au cœur des activités ? Que puis-je envisager pour que filles et garçons valorisent leurs propres goûts et acceptent ceux exprimés par leurs camarades de classe ? Quelles conditions pour développer l'estime de soi et garantir le respect et l'écoute des autres ? Voilà quelques-unes des questions que je me suis posées dans le cadre de mon travail de fin d'études alimenté par ma pratique de stage avec des enfants de 3e maternelle d'une école de la périphérie liégeoise.

Des constats

Lors de la mise en place de démarches de sensibilisation autour des stéréotypes de genre, il est essentiel de tenir compte du développement de la pensée chez l'enfant et de sa perception de son identité sexuée.

En effet, c'est vers trois-quatre ans que l'enfant comprend à quelle catégorie sexuée il appartient. Il est capable de classer certains objets ou activités relevant de la personnalité masculine ou féminine. Toutefois, si un homme se présente habillé en femme, il sera considéré par l'enfant comme une femme. Cette étape du développement de l'enfant s'appelle la stabilité du genre.

À partir de cinq ans, l'enfant a la maturité suffisante pour comprendre que l'identité sexuelle est fonction d'un critère biologique, plutôt que de critères variables comme les vêtements ou la coiffure. L'enfant saisit que le genre est constant et ne dépend pas de changements superficiels dans l'apparence physique.

Consciente de ces particularités et mobilisée par mon envie de casser les stéréotypes sexués attachés aux jouets et d'ouvrir des horizons, j'ai mis sur pied un projet pour des enfants de cinq ans en utilisant comme fil conducteur l'album « *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?* » de T. LENAIN et D. DURAND² et les poupées Zazie et Max représentant les personnages principaux.

Un projet en 3 étapes

Relever les représentations des enfants, bousculer les idées reçues, réinvestir la réflexion au cours de nouvelles activités, telles sont les trois grandes étapes qui ont rythmé le projet tout au long de mes trois semaines de stage.

Lors de la première étape visant à connaître les représentations des enfants, je leur propose deux activités. La première consiste à classer des jouets soit dans les catégories fille, garçon ou neutre et la seconde donne accès à un espace bricolage ou un espace poupées où filles et garçons peuvent s'inscrire librement. Au cours de ces activités, j'ai été attentive à leurs paroles et à leurs comportements.

Sans grand étonnement de ma part, il en ressort que filles et garçons ont intégré les clichés stéréotypés issus de leurs premiers lieux de socialisation (e. a. la famille, la crèche...). Ainsi, on peut voir que le ballon est classé comme une activité de garçon et la poupée comme une activité de fille. Pour ce qui concerne la répartition des enfants dans les espaces, on retrouve une majorité de garçons en train de bricoler et une majorité de filles en train de jouer avec les poupées. J'ai également relevé que lorsque filles et garçons jouaient dans l'espace poupées, les filles donnent le biberon et elles demandent un appui technique aux garçons pour ce qui concerne les courses du ménage. Cette répartition des activités ou de l'occupation de l'espace est représentative de la manière dont cela se passe au sein des familles.

« Moi, j'aime le football »

La seconde étape du projet commence au coin de rassemblement où les enfants sont assis en demi-cercle. Je leur annonce un moment d'expression et de débat au sujet des préférences à partir de deux albums.

Avant de me lancer dans la première lecture, je prends le temps avec les enfants de voir ce dont ils et elles ont besoin pour que les échanges se passent le mieux possible lors des cercles de parole. Après avoir entendu les avis des enfants, je synthétise les idées et leur propose trois « règles d'or » : écouter le copain ou la copine qui s'exprime, lever la main pour demander la parole, ne pas se moquer de celui ou de celle qui parle. Ces 3 règles sont représentées ensuite sous forme de dessins et affichées au mur pour que nous puissions y faire référence tout au long des échanges.

² LENAIN, T., (2011). *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?* Paris : Nathan, 2011.

Les règles étant bien comprises, je débute l'animation en leur présentant l'album « *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?* » reproduit dans un grand format pour l'occasion afin de permettre que textes et illustrations soient visibles de tous.

Pour aller à l'opposé de leurs représentations et susciter le débat, je choisis une planche qui met en scène des contre-stéréotypes. Et les réactions ne se font pas attendre ! La découverte de la planche montrant Zazie jouant au football provoque directement des réactions verbales et non verbales vives et tranchées de la majorité des enfants.

En ressortent du dénigrement et de la désapprobation. Certains enfants manifestent bruyamment des réactions stéréotypées : « *C'est bizarre* », « *Ce n'est pas possible une fille qui joue au foot !* ». Suite à cette prise de position radicale, une petite fille, qui avait montré une vision plus ouverte des jouets lors des précédentes séquences, déclare que : « *Si le mot footballeuse existe, c'est que c'est pour les filles aussi !* »

La balle est au centre. C'est alors que la plupart des garçons réaffirment leur désapprobation : « *Même si le mot existe, ça ne va pas pour les filles !* » Ils justifient alors cette position sur base d'arguments physiques/physiologiques : « *Les filles ne courent pas vite* », « *Elles ne sont pas musclées* ».

Un peu plus loin dans l'échange, des garçons déclarent que : « *Si une fille joue au football, c'est qu'il s'agit d'un garçon manqué* ». Certaines filles expriment alors leur intérêt pour ce jeu, car elles ont déjà eu l'occasion de le pratiquer, soit avec un (petit) frère ou avec un cousin. Dans la foulée, certains garçons n'hésitent plus à donner leur point de vue : « *Mais moi, je n'aime pas spécialement le football* ».

Après ce tour de paroles, les enfants font apparaître qu'il y a différentes positions qui sont apparues et avec leur aide je mets en évidence que « *Ce n'est pas parce qu'on est un garçon que l'on aime spécialement le football* » et « *Que ce n'est pas parce qu'on est une fille que l'on aime les poupées* ».

Bousculer les idées reçues

Pour mener les enfants plus loin dans la réflexion, je leur fais découvrir l'album « *La poupée d'Auguste* »³. Trois temps d'exploitation sont prévus.

Lors du premier, je demande aux enfants de donner leurs impressions sur la couverture de l'album. On y voit un enfant avec de belles pommettes roses regarder avec beaucoup d'envie une poupée au cœur d'une boîte à cadeau. Tour à tour les enfants s'expriment. Pour certains pas de doute, le personnage est une fille parce qu'« *Une fille aime les poupées* ». Pour d'autres, c'est ambigu, Auguste porte un bonnet camouflant ses cheveux.

Après quelques réactions, je parcours avec eux les premières planches du livre tout en me gardant bien de livrer la chute de l'histoire. Le fait qu'ils découvrent que c'est un garçon ne provoque aucune moquerie. On relève cependant la réaction d'un garçon de la classe qui attribue un sentiment de tristesse à Auguste, car son attirance pour la poupée est vaine vu que c'est un garçon.

³ ZOLOTOW, C., *La poupée d'Auguste*. Paris : Talents Hauts, 2012.

Dans un second temps, je demande aux enfants d'imaginer et de dessiner la fin de l'histoire. La majorité des dessins dépeignent Auguste qui se conforme aux désirs de ses parents en choisissant un autre jouet. D'autres dessins montrent le papa et/ou la maman en train de le réorienter dans son choix en lui proposant ou en lui achetant un nouveau jeu. Un enfant met en scène également des parents acceptant qu'Auguste joue à la poupée, mais uniquement en présence de filles.

Le dernier temps de cette séquence se clôture avec la lecture des dernières planches. Et contrairement à leurs projections conformistes, les enfants montrent beaucoup d'empathie par rapport à Auguste et jubilent en découvrant qu'il reçoit finalement la poupée. L'horizon semble plus dégagé qu'au début du projet.

La maison de poupées

Très tôt dans le projet, les enfants ont manifesté leur souhait de construire une maison et de fabriquer des couvertures pour les deux poupées qui représentent Zazie et Max depuis le début des animations. La troisième et dernière étape du projet allait donc être particulièrement intéressante pour vérifier comment les filles et les garçons allaient réinvestir la réflexion dans de nouveaux ateliers. Pour savoir comment s'y prendre, nous sommes partis à la rencontre d'un couturier, d'un menuisier et d'une menuisière. Les enfants ont été très intéressés d'apprendre tous les aspects techniques de leurs métiers, mais aussi d'entendre que ceux-ci étaient accessibles aux deux sexes et surtout qu'il ne faut pas nécessairement être un garçon pour réaliser un travail « *dur et précis* ». De retour à l'école, des ateliers de fabrication ont été mis sur pied et autant les filles que les garçons se sont essayés à la menuiserie et aux travaux de couture.

Trois leviers

Ces évolutions dans la participation des enfants à certaines activités montrent qu'ils prennent conscience des stéréotypes ambiants véhiculés par leur entourage, mais peuvent très bien intégrer progressivement le caractère mixte des jouets et des activités.

Trois leviers me semblent avoir permis ces évolutions. Le premier est lié à la démarche inspirée des pratiques socioconstructivistes/émancipatrices : relever les représentations des enfants, découvrir d'autres manières de voir, réinvestir la réflexion au cours de nouvelles activités. Ce cheminement mène les enfants à affirmer leur propre choix et à investir des espaces et des activités dans lesquels ils et elles ne se seraient pas vu-e-s évoluer auparavant.

Le second levier, quant à lui, concerne les conditions nécessaires au bon fonctionnement des séquences de travail consacrées aux échanges et aux débats. Les 3 « règles d'or » semblent, selon moi, permettre à chaque enfant de s'exprimer en toute sécurité et d'affirmer ses choix sans être soumis à la pression de ses pairs. Tous ces éléments sont des ingrédients indispensables à une bonne estime de soi.

Le troisième levier concerne la communication. Nous aurions pu rencontrer des difficultés avec certains parents qui auraient manifesté des incompréhensions face au thème traité. Pour les éviter, j'ai donc investi dans différents moments (accueil du matin, exposition des productions des enfants en fin de projet) et supports (échos des activités sur des panneaux, carnet à ramener à tour de rôle à la maison)

pour expliquer le projet, rassurer sur les intentions, montrer les évolutions dans les apprentissages et le plaisir que prenaient leurs enfants. À aucun moment, il n'y a eu de la résistance ou de la peur. Au contraire, les parents ont manifesté beaucoup d'intérêt et leur présence en classe s'est renforcée.

Intégration fragile

Contrairement à la vision réductrice et pessimiste de l'auteur E.-G. BELOTTI : « *À cinq ans, tout est joué et l'adéquation aux stéréotypes est déjà réalisée* », les différentes phases du projet ont montré que même si les enfants sont influencés par des stéréotypes de genre, il est possible de les remettre en question et d'ouvrir des possibles.

Ainsi, j'ai vu des évolutions dans les sentiments et les représentations des enfants. Alors, que certaines positions étaient assez tranchées, la lecture de l'album « *La poupée d'Auguste* » a montré que les enfants ressentaient de l'injustice face à la situation du petit héros qui ne pouvait pas avoir de poupée puisque ses parents la considéraient comme un jeu « *pour les filles* ».

Concernant les représentations liées aux espaces, j'ai pu observer dans ma classe que les filles s'autorisent à investir les espaces catalogués comme masculins. Ce qui est moins le cas pour les garçons concernant les espaces catalogués comme féminins. Par contre, concernant les représentations liées aux activités, certaines filles ont émis le désir de travailler le bois et des garçons les tissus, quand ils/elles seront adultes. Une fille n'a pas manqué de me faire savoir que plus tard, elle voudrait être menuisière et qu'elle s'organiserait quand même pour pouvoir faire de la danse après son travail.

Cette intégration du caractère mixte des jouets et des activités reste cependant « *fragile* », puisque l'enfant se situe au début de son développement psychique, qui évoluera selon les rencontres, les échanges, les expériences qu'il va vivre. Ce constat m'amène à dire qu'il est nécessaire de continuer ce travail tout au long de la scolarité afin de garantir aux filles et aux garçons un horizon le plus large possible et les conditions nécessaires à l'expression de leurs pensées et de leurs choix.

La littérature jeunesse

Outil de réflexion sur les stéréotypes de genre

Cécile Girboux

Institutrice primaire et bibliothécaire

Notre bibliothèque comme moteur

Alors que l'année scolaire touche à sa fin, l'équipe de la bibliothèque⁴ planche sur la création d'un Prix VERSELE⁵ « maison » pour l'année scolaire suivante. L'objectif est de faire découvrir des ouvrages de la littérature jeunesse à nos élèves, âgé-e-s de 3 à 12 ans et de développer ainsi le goût de la lecture. Le dispositif doit être pratique à mettre en place, au niveau du temps et du matériel nécessaire. Nous optons donc pour une sélection d'albums exclusivement. Pour que la participation au projet ne soit pas chronophage pour les classes, nous nous limitons à 3 albums par catégorie d'âge.

Nous cogitons sur la méthode de sélection des albums⁶ à proposer dans ce cadre. Très rapidement, nous constatons que la tâche est ardue tant la littérature jeunesse regorge de perles en tous genres. Nous choisissons donc de restreindre le spectre, en partant d'un thème. Me revient alors à l'esprit la découverte, un an auparavant, de l'exposition « *Rose ou bleu, seulement si je veux!* »⁷, une exposition réalisée par l'Organisation de Jeunesse Latitude Jeunes à la demande du Service Général des Lettres et du Livre de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'outil pédagogique en question se basait sur le répertoire intitulé « *Ce genre que tu te donnes* »⁸, une sélection de livres de littérature jeunesse traitant des stéréotypes de genre, réalisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Nous nous plongeons dans cette bibliographie, le thème nous emballe et nous semble pertinent. Il s'inscrit dans l'apprentissage du « Vivre ensemble » à l'école et de l'éducation à la citoyenneté au sens large. Nous fixons les objectifs que nous poursuivrons au travers de ce projet :

- développer le goût et le plaisir de la lecture ;
- sensibiliser les enfants aux stéréotypes de genre ;
- développer leur esprit critique ;

⁴ L'équipe est composée d'une quinzaine de bénévoles (parents, grands-parents, ex-collègues retraités, ...) et d'une coordinatrice (1/2 temps). Le travail décrit dans cet article concerne une collaboration entre la coordinatrice et les bénévoles intéressés par le projet (1 à 2/3 de l'équipe selon les tâches liées au projet).

⁵ Le Prix VERSELE est un prix littéraire octroyé par des enfants aux auteurs de Littérature Jeunesse. Celui-ci est organisé par la Ligue des Familles. Le projet a recueilli l'an dernier le vote de près de 47.000 enfants.

⁶ On se concentre uniquement sur des albums tandis que le Prix VERSELE propose aussi la lecture de romans. Cette dernière est difficile à mettre en place pratiquement dans les classes.

⁷ <http://www.latitudejeunes.be/OutilsEtPublications/EgaliteFilles-Garcons/Pages/default.aspx>

⁸ « *Ce genre que tu te donnes* » est une sélection de livres pour enfants et adolescents. Elle présente une centaine d'ouvrages dont les héroïnes et les héros se heurtent ou prennent à revers les représentations stéréotypées du féminin et du masculin. Elle est le fruit du travail de la Commission jeunesse du Service général des Lettres et du Livre. Le document est téléchargeable sur www.egalite.cfwb.be

- développer la capacité chez l'enfant à mieux se connaître et à faire des choix personnels ;
- « nourrir » les élèves dans le processus constant de la construction de leur identité ;
- développer le respect des différences et contribuer à un meilleur vivre ensemble.

Nous baptisons notre projet « le Prix des Biblivores ». Nous le soumettons à l'assemblée générale de notre association de fête⁹, à l'occasion de son appel annuel à projets. Nous obtenons un subside pour la mise en œuvre du projet, principalement pour l'achat des livres et pour les frais liés à la mise sur pied de l'exposition dans nos murs. Dans la foulée, nous entamons la recherche d'albums et nous réservons l'exposition. C'est parti !

La création du projet

Le projet s'adressant aux élèves de 3 à 12 ans, nous décidons de construire des sélections propres aux 4 tranches d'âge liées aux cycles¹⁰ : 3-4 ans, 5-8 ans, 8-10 ans et 10-12 ans.

Pour ce faire, nous nous référons au répertoire « *Ce genre que tu te donnes* » et à la sélection intitulée « *La Bibliothèque en tous genres* », réalisée dans la commune de Saint-Josse-Ten-Noode. Nous nous intéressons également à d'autres publications relatives au thème choisi. Un copieux travail de lecture démarre, visant à filtrer nos trouvailles grâce à une série de critères. Tout d'abord, des critères « généraux », liés aux contenus textuel et graphique ainsi qu'à la cohérence narrative. Ensuite, des critères « spécifiques », liés à la pertinence thématique, mais aussi à la possibilité d'exploiter ce matériau « livre » pour enclencher la réflexion et le débat auprès des élèves. À cette étape de la recherche, il s'agit concrètement de veiller à ce que la palette de livres présélectionnés soit cohérente avec les objectifs du projet.

S'ensuit alors le travail de sélection définitive visant à ce que le trio d'albums couvre, de manière complémentaire, différentes facettes des stéréotypes de genre. À savoir, la question du choix en termes de goûts et d'intérêts (jeux, loisirs, look...), les modèles masculin/féminin véhiculés par les adultes et par la société, les modèles de parents et de familles, les métiers, la notion d'identité, le droit à la singularité, l'égalité des sexes...

Rejointe par quelques enseignant-e-s de l'école, l'équipe de la bibliothèque se prête à cette tâche et finalise la sélection définitive¹¹. Reste alors à concevoir les animations et le dispositif de leur mise en œuvre.

Le « Prix des Biblivores »... en théorie

Pour cette étape du projet, nous disposons de matériaux multiples. D'une part, une série de références¹² d'outils pédagogiques disponibles sur le sujet, glanés au

⁹ Chaque année, l'asbl Fondamentalement Fête diffuse un appel à projets afin d'attribuer les bénéfices des différents événements festifs à la réalisation de projets dans l'école. L'appel est ouvert à la communauté scolaire dans son ensemble : l'équipe pédagogique, les élèves et les parents.

¹⁰ Notre école organise les apprentissages en cycles. Les classes sont dites « verticales », à l'exception du cycle 5-8 ans qui organise des temps de classe par niveau et des temps en cycle.

¹¹ La sélection définitive se trouve dans la rubrique « Pour aller plus loin » à la fin de cette étude.

fil des étapes précédentes. D'autre part, un 1^{er} jet d'idées d'exploitation pédagogique, collectées¹³ auprès de l'équipe éducative lors d'une présentation de la sélection définitive. L'expérience pédagogique propre à notre « métier » de bibliothécaire et notre créativité viennent compléter le tableau. In fine, nous bouclons la conception de 12 animations originales, en phase avec les objectifs et les contraintes spécifiques du projet.

Chaque animation se décline en trois phases.

La *première* consiste à découvrir un album. En introduction à la lecture, nous invitons le groupe soit à élaborer des hypothèses au départ de la couverture, soit à rentrer dans l'animation par le biais d'un décorum (éléments en 3D, liés à l'histoire de l'album, univers sonore...) ou encore par une mise en situation de classement¹⁴ (jouets ou métiers). Ensuite, la lecture du récit commence, parfois ponctuée d'arrêts pour faire deviner la suite aux élèves.

La *seconde* étape vise, à la fois, à s'assurer de la compréhension du récit par les enfants et à enclencher le débat au départ de l'histoire. Pour ce faire, nous avons recours à des questions spécifiques « *Et si... ?* », à des jeux de « *Vrai ou faux ?* », à des questions de réflexion sur les liens entre le récit et leur quotidien, à des consignes de tâches impossibles, comme celle d'élaborer une définition des termes fille/garçon...

La *troisième* étape prend la forme d'une conclusion à construire avec le groupe. Nous amenons les élèves à définir la notion de stéréotype (ou un synonyme adapté à l'âge des enfants, généralisation, catégorisation¹⁵) et à (r -) éveiller leur sens critique par rapport aux stéréotypes de genre. Les deux valeurs que nous voulons faire émerger au terme de ce travail sont *la liberté* de choix et *le respect*.

Le dispositif imaginé prévoit la mise en œuvre de deux animations, une par l'équipe de la bibliothèque et une par chaque titulaire de classe. Lorsque toutes les classes ont découvert les albums, les enfants votent pour leur livre préféré et construisent un « prix » symbolique à l'attention des lauréat-e-s du « Prix des Biblivores ».

Le « Prix des Biblivores » dans la pratique... « Flop ! »

La mise en œuvre du projet tel qu'imaginé n'a pas pu avoir lieu. Seules trois classes sur vingt-sept s'inscrivent. Le projet ne peut plus tenir la route tel quel. Bref, c'est le « flop » ! La situation n'est pas facile à vivre, car l'implication et la foi en la pertinence du projet ont été importantes. Trop peut-être, nous dirons nous plus tard, réalisant que le choix du thème, certes sensible, n'avait pas donné lieu à un débat ou à une sensibilisation de l'équipe, en amont du projet.

¹² « La poupée de Timothée et le camion de Lison - Guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons », Véronique DUCRET et Véronique LE ROY, Le 2^{ème} observatoire, 2012 / Carnet d'exploitation pédagogique de l'expo « Rose ou bleu, seulement si je veux ! » www.latitudejeunes.be / « Balayons les clichés » www.egalite.ch

¹³ Lors d'une assemblée générale de l'équipe, le projet et la sélection sont présentés. Après la découverte des albums, les enseignants sont invités à en repérer les idées principales en lien avec la thématique du « Prix des Biblivores », à imaginer une démarche permettant aux élèves de décoder les messages du livre (illu & texte) et d'animer le débat autour de ceux-ci.

¹⁴ Cette mise en situation vise à mettre en lumière les représentations des enfants en termes de genre, AVANT la lecture de l'album. -

¹⁵ Les expressions suivantes sont souvent « parlantes » pour les enfants: « classer les personnes », « les mettre dans des tiroirs » ...

La déception et l'incompréhension feront place, par la suite, à une démarche de consultation de l'équipe pour comprendre les raisons¹⁶ de cet échec.

Parmi celles-ci, certaines sont propres au projet en lui-même : une certaine résistance de certain-e-s collègues par rapport au thème (« *N'est-ce pas excessif de consacrer autant de temps à ce sujet ?* ») et un manque d'adhésion à la sélection des albums (« *J'aime/Je n'aime pas* »). D'autres sont plus d'ordre pragmatique : le timing (difficile de s'engager au 2^{ème} trimestre, d'autres projets étant en cours), une réticence à devoir prendre en charge une des trois animations « clés sur porte ».

La communication autour du projet s'est avérée trop complexe : beaucoup d'informations à prendre en compte dans un quotidien professionnel où le sentiment de « *courir sans cesse* » est... permanent et quasi généralisé. Des collègues diront qu'ils/elles n'ont tout bonnement pas trouvé le temps de s'inscrire...

« **Rebonds** » : *récit et implications*

Néanmoins, dans les mois qui suivent, la dynamique enclenchée sur la thématique des stéréotypes de genre se concrétise par d'autres actions : une expérimentation de certaines animations avec les élèves de 6^{ème} primaire et la mise en place de l'exposition « *Rose ou bleu, seulement si je veux !* », au 3^{ème} trimestre. Au 1^{er} trimestre de l'année scolaire suivante, hors dispositif du « Prix des Biblivores », l'ensemble des classes de 1^{ère} maternelle à la 2^{ème} primaire (15 classes) participent à une des animations conçues initialement pour le « Prix des Biblivores ». Bref, nous « rebondissons » !

1^{er} rebond. Au printemps, je profite d'une journée d'animation spéciale pour les élèves de 6^{ème} primaire pour expérimenter une des animations du « Prix des Biblivores ». Je réalise, à cette occasion, à quel point le thème peut être délicat à gérer en débat avec les enfants de cet âge. Le besoin de reconnaissance d'une singularité et celui de l'appartenance à un groupe - notamment en partageant des points communs avec les membres de ce groupe - se confrontent de manière très sensible chez les enfants de cette tranche d'âge. Le débat fait émerger ce qui les questionne, ce qui les oppose les un-e-s aux autres, ce qui les irrite et, parfois même, ce qui les blesse. Il faut sans cesse, dans le rôle d'animatrice, reposer le cadre du débat enclenché, partir des exemples donnés - vécus - pour les observer avec de la distance et, in fine, ne pas tomber dans un conseil de classe improvisé, qu'en tant qu'intervenante « biblio », je ne suis absolument pas habilitée à gérer.

Sportif donc, mais passionnant ! Les animations révèlent également la prise de conscience des élèves que l'égalité filles-garçons constitue une vraie question de société. Les médias et la publicité constituent un espace - moins chargé affectivement que leur propre quotidien - regorgeant d'exemples de stéréotypes dont les élèves mesurent assez justement les effets négatifs en termes d'égalité,

¹⁶ La consultation a eu une portée plus large que celle du projet du « Prix des Biblivores ». Après 3 ans de fonctionnement bibio « coordination + équipe bénévole », nous faisons le point. L'enquête sonde l'équipe sur les interactions des classes avec l'« outil bibliothèque » à envisager de manière générale et sur les souhaits spécifiques des classes/cycles. Les résultats ont permis de clarifier et d'orienter les actions de la bibliothèque : sceller ce qui est à maintenir, identifier les points de développement et les modes de fonctionnement.

entre autres. En tout cas, une chose est sûre, le livre proposé¹⁷ et le dispositif d'animation permettent de rencontrer les objectifs ciblés.

2^{ème} rebond. Mois de mai et juin. L'exposition itinérante « *Rose ou bleu, seulement si je veux !* » débarque bientôt dans nos murs !

L'exposition invite les enfants de 3 à 7 ans à entrer dans une histoire permettant de s'affranchir des stéréotypes de genre. À travers un parcours ludique et interactif, les enfants découvrent des livres et des jeux ouvrant leurs horizons sur les thèmes de la famille, des qualités et des métiers. Ils ont pour mission d'ouvrir les possibilités de choix pour les garçons et les filles. Les adultes plongent également dans l'univers de la littérature jeunesse en la découvrant sous un angle particulier : « *Comment y parle-t-on des filles et des garçons ?* », « *Quelle image se font les enfants de ce qu'ils et elles doivent être en lisant ces histoires ?* ».

Un planning est proposé aux enseignant-e-s pour accueillir toutes les classes des cycles 3-4 et 5-8.

Parallèlement, notre équipe « biblio » se forme à l'animation de l'exposition interactive. Occasion rêvée de faire un temps d'arrêt spécifique. Passionnante journée d'échanges au cours de laquelle nous arrêtons le temps sur les stéréotypes que nous véhiculons et sur ceux qui nous hérissent. Le débat se penche aussi sur les liens entre les stéréotypes et la culture/les cultures et nos histoires personnelles qui ont façonné et façonnent, jour après jour, l'identité de chacun-e. Somme toute, on se retrouve dans le contexte où nous voulons placer nos élèves. Au fil de cette journée « cadeau », nous nous approprions l'outil et des clés d'exploitation pédagogique... à la vitesse de l'éclair ! Nous ne sommes pas complètement prêt-e-s pour les visites du lendemain, mais nous nous faisons confiance... ça ira !

Non seulement, les animations se déroulent bien et rencontrent un vif succès auprès des enfants et du corps enseignant, mais plus encore, les uns et les autres veulent revenir la visiter. Nous organisons alors des secondes visites avec les élèves de la tranche d'âge ciblée. Par ailleurs, pour répondre à la curiosité des élèves de 8-10 ans - un peu frustré-e-s de ne pas pouvoir visiter cette intrigante exposition qui bloque l'accès habituel à la bibliothèque -, nous les convions à une exploration de l'exposition en mode « détective ». Avant même que les enfants n'entrent dans l'espace dédié à l'exposition, nous leur donnons une consigne : repérer tout indice permettant de répondre à trois questions. « *De quoi s'agit-il ?* », « *Qu'est-ce que les personnes qui ont créé ce dispositif ont eu comme idée/volonté de départ ?* », « *Comment s'y sont-elles prises ?* ». Les voilà parti-e-s dans une démarche « méta » qui ne manquera pas, pour autant, de susciter la réflexion personnelle et le débat sur le sujet traité. Et même si l'exposition n'est clairement pas adaptée à leur tranche d'âge, la mise en situation les concerne véritablement. La démarche pédagogique est fructueuse et tout le monde y prend du plaisir.

À l'occasion des « nocturnes » organisées pour les familles, certains élèves du 8-10 s'improviseront même, de leur propre initiative, guides de l'exposition ! Ces accès à l'expo « en famille » - deux vendredis, de 15h à 18h - permettent aux enfants de venir raconter à leurs parents l'expérience vécue et de la leur faire vivre à leur façon. Et les parents de s'installer pour lire les albums sous les tables « cabanes ». Et de s'intéresser aussi aux informations destinées aux adultes sur le « toit »

¹⁷ VAUGELADE, A., *La guerre, L'école des loisirs*, 1998.

desdites « cabanes ». De nombreuses discussions s'établissent entre l'équipe de la bibliothèque et les parents. Le débat s'invite et la prise de conscience partagée du rôle des adultes, en tant que vecteurs de ces stéréotypes, est souvent mise en lumière. « C'est vrai qu'il faut faire attention. On ne s'en rend pas toujours compte ». La question de l'éducation non sexiste est au cœur du dialogue qui s'installe. Entre-temps, l'actualité en France aura fait de la question du genre un sujet brûlant, les adultes sont sensibles à tout ce qui est en jeu au cœur de l'outil présenté. À la rentrée scolaire suivante, une grand-mère viendra d'ailleurs me communiquer la copie d'un article repéré dans la presse française, « *à lire absolument* » !

Enfin, ***dernier rebond*** sur le sujet, 1^{er} trimestre de l'année scolaire 2014-2015. À présent au fait des obstacles à la réussite du projet initial - le « Prix des Biblivores » - et motivée à donner une autre vie au travail réalisé, j'organise une offre « flash » d'animations sur le thème de l'égalité filles-garçons, à l'attention des cycles 3-4 et 5-8. Les enseignant-e-s ont une semaine pour inscrire leur classe à une animation biblio, au départ d'un livre au choix dans la sélection du « Prix des Biblivores ». Nous ne parlons plus du tout du projet en tant que tel, nous exploitons les albums et les outils pédagogiques reliés au projet initial. La proposition est accueillie favorablement. Nous avons donc le plaisir de mener les animations auprès de toutes les classes conviées. Au fil des animations, nous constatons la croissance de l'emprise des stéréotypes de genre sur les élèves en fonction de leur âge. Au plus celui-ci est élevé, au plus les enfants ont absorbé - consciemment - ces stéréotypes.

Avec les enfants plus jeunes - 3-4 ans -, il faut rester dans le concret de l'histoire. Au 1^{er} abord, les petites filles et les petits garçons semblent peu ou pas sous l'emprise des stéréotypes de genre. Lorsque nous parlons de jeux/jouets, ils et elles trouvent plutôt qu'il n'y a pas vraiment de séparation à faire. Mais quand la notion de conflit est abordée, on attribue alors l'origine de ce conflit à l'appartenance au genre masculin ou féminin. « *C'est parce que c'est une fille/un garçon...* » Est-ce une réalité ou est-ce induit par l'animation en question ? Difficile de répondre à cette question dans ce cadre. De toute manière, la mise en évidence de la notion de stéréotype vole bien trop haut par rapport à leurs préoccupations. Nous sentons que l'idée qui peut émerger, avec un lexique accessible, c'est celle de pouvoir « choisir soi-même », en fonction de ses intérêts et non parce qu'on serait une fille ou un garçon.

Mais en grandissant, le sujet devient plus sensible et le débat plus prégnant. La question de l'identité, le droit à la singularité et, en parallèle, le besoin de reconnaissance dans un groupe confrontent les enfants au tiraillement entre le droit de faire ses choix et la peur de ne pas « être »... reconnu-e ! Le travail de développement de l'esprit critique apparaît comme une tâche pertinente, mais complexe. Le point de départ est constitué par les albums de littérature jeunesse, mais la plupart des débats développés lors des animations font référence au rôle et au poids des médias et de la publicité dans le champ des stéréotypes de toutes sortes. L'éducation aux médias, une clé incontournable également pour aborder cette question de l'égalité filles-garçons...

Et si c'était à refaire...

Parmi les facilitateurs de la mise sur pied d'un projet sur la question des stéréotypes de genre, nous pourrions retenir quelques idées-clés.

« Étape zéro » : avec le soutien de personnes expertes, mettre en place pour les parties prenantes des temps de sensibilisation/formation au thème. Susciter une prise de conscience des propres stéréotypes que nous véhiculons, en tant qu'acteurs et actrices de l'éducation, tout comme de ceux présents dans les manuels scolaires, par exemple. Cette étape semble incontournable pour confronter à la réalité des attitudes fréquentes de déni ou de sous-estimation de la problématique. Cela permet de développer une vigilance en la matière dans nos attitudes/pratiques pédagogiques et de rallier, le cas échéant, une équipe enseignante autour d'un projet commun sur le sujet.

« Le chemin détourné » : annoncer la thématique de manière moins frontale, notamment dans les intitulés de ce qui est proposé. La présenter sous forme de question (Exemple : « *1 garçon = 1 fille ?* ») ou l'imbriquer dans une thématique plus large. Mettre en avant le support utilisé plutôt que l'objectif recherché (Ex. : « *Que nous raconte la littérature jeunesse au sujet des filles et des garçons ?* ») ou encore placer la thématique dans un cercle plus large (éducation aux stéréotypes/aux différences...).

« L'homéopathie » : fonctionner par « dose homéopathique » sur le sujet et dans une continuité pédagogique. Il est probablement plus porteur d'aborder/de travailler ce sujet à plusieurs reprises au fil du parcours scolaire des enfants que de miser sur une grosse opération. Ce qui n'empêche pas de mener et de vivre des choses exceptionnelles, plus marquantes (ex : expo) bien évidemment.

« Les missions de l'École » : inscrire le travail de l'éducation non sexiste comme une des clés pour plus d'égalité pour tous et toutes. La mission principale de l'École étant de donner TOUTES ses chances à chaque élève.

« La littérature jeunesse = 1 trésor » : la littérature est un outil puissant pour élargir sa vision du monde, et, ce, à tout âge. À utiliser sans modération si ce n'est celle du sens critique : tout opus n'est pas forcément bon ou intéressant.

Et après ?

Nous pourrions croire ce projet terminé à présent, en 2015.

Et pourtant, il fait encore « des petits » et nourrit des activités pédagogiques diverses. À l'heure où la rédaction de cet article prend fin, les élèves du 10-12 utilisent les albums de la Sélection du « Prix des Biblivores » - sans le savoir - dans le cadre d'un atelier de lecture vivante. Ils et elles préparent et mettent en œuvre la lecture d'un album à l'attention des 3-4. Au-delà de cette lecture d'album, il s'agit d'imaginer les questions et discussions que l'on peut avoir avec les benjamin-e-s de l'école. Et là, inévitablement, nous nous retrouvons devant les questions d'égalité « filles-garçons » qui délient les langues. Mais cette fois, le but premier de la pédagogie n'est pas celui-là... c'est donc « la cerise sur le gâteau » !

Le projet a inscrit dans notre métier de bibliothécaire, de manière indélébile, une attention particulière au thème du genre. Notamment dans le choix et l'achat des livres, mais aussi dans une vigilance à ne pas véhiculer, dans nos paroles et nos

attitudes, les stéréotypes de genre. Incontestablement aussi, cette attention n'a pas épargné notre sphère privée.

Ce qui nous conforte dans cette attitude, c'est que, en définitive, un des apprentissages majeurs de la vie est bien celui de pouvoir faire des choix « pour soi-même ». Tout comme la famille, l'école a une grande responsabilité face aux enfants dans cet apprentissage. Et la littérature constitue un outil plus que précieux pour y contribuer.

Au-delà de l'égalité formelle filles/garçons...

Comment être acteur ou actrice de changement ?

Sandrine SCAILTEUR

*Maitre Assistante en Sciences sociales
dans une Haute École Pédagogique*

Une part de mon métier

Il y a quelque temps, j'ai participé avec d'autres Maitres Assistant-e-s à un chantier des sciences et des sciences humaines organisé par la section pédagogique d'HELMo Liège. Ce chantier avait pour but de partager des pratiques didactiques sur des thèmes transversaux dont l'un était plus particulièrement centré sur les inégalités de genre à l'école.

Ce travail m'a permis de me rendre compte que j'avais intégré, au fil de ma formation en sociologie, l'idée de la construction sociale de l'identité sexuelle et qu'elle me permettait d'interroger mes pratiques de classe. Cependant, j'ai constaté que cette idée est différemment partagée par mes collègues qui n'enseignent pas dans le domaine des sciences humaines et par conséquent ils/elles ne se sont pas approprié-e-s cette grille de lecture.

Enseignant les sciences sociales à des futur-e-s professeur-e-s d'histoire, de géographie et de sciences sociales, j'ai eu envie de mesurer cette conscience ou non et de travailler les représentations sur la question des inégalités de genre. Ce travail des représentations est d'ailleurs la compétence première à acquérir aux cours de sciences sociales ; déconstruire les fausses évidences, questionner « l'allant de soi ».

Pour préparer le projet, je me suis approprié les résultats d'études¹⁸ évoquant la part de responsabilité des enseignant-e-s dans la reproduction des inégalités filles/garçons en classe. Je retiens entre autres que l'orientation des élèves dans certaines options est fortement genrée (les filières littéraires pour les filles et les carrières scientifiques pour les garçons), que les interactions verbales des professeurs avec les filles sont 3 fois moins élevées qu'avec les garçons alors que les filles obtiennent de meilleurs résultats. De même, les réactions des profs vis-à-vis des comportements non attendus, des transgressions en classe ainsi que les sanctions qui s'ensuivent sont très différentes en fonction du sexe des élèves. La socialisation traditionnelle des garçons fait que les professeurs montrent plus de compréhension vis-à-vis de leurs débordements.

De retour en classe

À partir de ce travail réflexif, je retourne en classe avec un double objectif. Ma volonté était non seulement d'envisager les concepts théoriques liés au genre - partie intégrante du programme officiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles en

¹⁸ *Faut-il abolir la mixité à l'école ?*, Le Vif/L'Express, 5/09/2008; DURU-BELLAT, M., « *Ce que la mixité fait aux élèves* », Revue de l'OFCE, 3/2010, n° 114, p. 197-212 ; DUBET, F., *L'école « embarrassée » par la mixité* », Revue française de pédagogie [En ligne], 171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 01 juin 2014. URL : <http://rfp.revues.org/1907>

sciences sociales -, mais aussi d'encourager une introspection à propos de l'identité professionnelle en devenir de ces futur-e-s profs : *quel-le enseignant-e ai-je envie de devenir ?* Et plus particulièrement : *quelle est ma part de responsabilité dans la reproduction des inégalités filles/garçons ? Qu'est ce que je peux mettre en place dans MA propre pratique pour ne pas reproduire ces inégalités ?*

Les « 3^{èmes} années » jouent le jeu

Afin de ne pas amputer excessivement sur les 50 heures de cours de sciences sociales dispensées aux étudiant-e-s de 3^{ème} année, j'ai choisi de baliser la recherche préliminaire et de leur fournir un ensemble de documents pertinents sur ce thème (études quantitatives, analyses sociologiques, témoignages...).

L'objectif pour ces étudiant-e-s était d'élaborer une communication orale de 1h30 à destination de leurs homologues de 1^{ère} année, fraîchement inscrit-e-s (nous sommes en octobre) et majoritairement « vierges » par rapport aux sciences sociales. En général, les étudiant-e-s choisissent cette orientation vu leur goût pour l'histoire, plus rarement pour la géographie, mais très peu d'entre eux ont fréquenté un cours de sciences sociales durant leur scolarité.

Leur présentation visera à déconstruire 5 clichés sur les inégalités filles/garçons à l'école¹⁹. Cinq mythes qui ont la vie dure : la féminisation de l'enseignement nuit à la réussite scolaire des garçons ; les stéréotypes se construisent en dehors de l'école ; les filles sont moins douées en sciences ; les aspirations sociales et professionnelles sont différentes ; l'orientation est un choix libre !

Quelques heures de cours plus tard (environ 1 mois), analyses et PowerPoint bouclés, les « 3^{èmes} » invitent les 40 étudiant-e-s de première à assister à leur présentation finale. Le contenu présenté sera matière d'examen pour les un-e-s comme pour les autres, mais ce type d'exercice permet de varier les méthodes d'enseignement, par les pair-e-s ici, et de les aider à construire leur identité professionnelle en vivant des dispositifs pédagogiques aussi diversifiés que possible.

... Les « 1^{ère} année » aussi ; ils jouent leur propre rôle d'élève

« *L'égalité est acquise en Droit, pourquoi encore nous bassiner avec ce thème qui semble relever de l'arrière garde féministe ?* » C'est sans doute avec des pensées de cet ordre que les élèves de 1^{ère} ont répondu à l'invitation de leurs ainé-e-s.

À leur décharge, leur cursus contient déjà un intitulé « Diversité culturelle et approche du genre » en 1^{ère} année et par la suite, un séminaire plus spécifique sur la question même du genre sera dispensé par des personnes extérieures.

L'étude d'enquêtes quantitatives, d'explications sociologiques quant à la construction et la reproduction des inégalités de genre fait tomber les mythes qui ancreraient ces différences dans l'inné, et donc l'inamovible, des êtres pourtant sociaux que nous sommes.

Même si le dispositif n'était pas prévu pour permettre le débat en grand groupe, à l'issue de l'exposé, certaines réactions de garçons se manifestent dans l'auditoire. À partir de leurs propos, je perçois qu'ils ont du mal à oser l'introspection dans le

¹⁹ Inspiré de Faits & Gestes, Filles-garçons, égaux dans l'enseignement ?, n° 33, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2010.

domaine de la virilité, voire à questionner la domination masculine à l'œuvre dans notre société.

Discussions plutôt formelles, consensus mou, signes de rejet ; après tout, chacun-e connaît toujours bien une personne qui... ne rentre pas dans les catégories sexuées traditionnelles... Comme si l'exception suffisait pour attester du caractère obsolète de ce genre d'analyses. Plus difficile à contester, la sonnerie du temps de midi mettra rapidement fin aux échanges.

Pour ceux qui ne connaissent pas ces études, le cours de sciences sociales est une introduction à l'analyse sociologique de l'être humain en société. Cette analyse implique de faire le deuil de nos comportements en tant que choix individuels et de les envisager en tant que faits sociaux. Chaque personne est imprégnée depuis sa naissance d'abord par le milieu familial puis par d'autres groupes sociaux qui vont laisser leur empreinte et influencer sur nos comportements.

Prendre conscience de ces déterminismes nous rend plus lucides quant à nos propres choix. Ainsi, chacun-e pourra ensuite décider de s'en émanciper ou pas. C'est en cela que le métier d'enseignant-e, particulièrement en sciences sociales, est, selon moi, porteur d'un véritable enjeu citoyen, voire politique. Il s'agit d'apprendre aux élèves que si la société, à travers nos multiples appartenances, nous pousse à faire des choix, nous pouvons aussi les défaire vu que ceux-ci ne sont pas « naturels », innés. Par les choix que je pose, que ce soit « moi prof », « moi femme », « moi homme » est-ce que j'ai envie d'œuvrer à la reproduction des inégalités qu'elles soient de genre ou au sens plus large, sociales ?

Or la plupart de ces futur-e-s profs n'ont certainement pas conscience de cet enjeu au moment de leur inscription dans cette filière. Pourtant, se poser la question de « quel-le futur-e prof ai-je envie de devenir ? », « dans quelle société ai-je envie de voir évoluer les jeunes qui me seront confié-e-s ? » est, selon moi, fondamental avant de se lancer dans le métier.

Les obstacles

À l'Université, aux cours de sociologie, on nous apprend que l'École est une « formidable machine » à reproduire les inégalités ; certes ! Mais c'est autre chose de voir cette machine opérer insidieusement tous les jours dans les classes.

Ma formation a fait de moi une enseignante investie dans ce métier parce que convaincue du pouvoir émancipateur de l'école. C'est tout naïvement que j'ai longtemps pensé que les apprenti-e-s enseignant-e-s s'engageaient dans cette voie pour œuvrer dans la même visée émancipatrice.

Or, en « bons et bonnes élèves », les étudiant-e-s ont pris part à l'activité « *pour avoir leurs points* ». Ils ont joué le jeu, plus ou moins bien, ont correctement réalisé leur communication dans les temps impartis, régurgité la matière théorique lors de l'examen avec plus ou moins d'aisance... Mais qu'en est-il du travail sur leur identité professionnelle ?

Comment arriver à ce que ces étudiants questionnent « l'allant de soi » et dépassent l'objectif des 10/20 en juin ? Comment faire de ces enseignant-e-s de véritables « acteurs et actrices de changements ». Comment les encourager à oser prendre position, agir et non subir voire pire, cautionner la reproduction des inégalités - qu'elles soient sexistes, sociales ou autres ?

Pour passer de la transmission à l'émancipation – Retour réflexif

Si mon constat initial parlait de la méconnaissance - supposée - du caractère construit des inégalités de genre, il aurait été opportun de pouvoir mesurer les représentations des étudiant-e-s - de 1^{ère} année (et pourquoi pas de 3^{ème}) grâce à un questionnaire avant/après. L'analyse aurait permis de voir dans quelle mesure le travail de questionnement évoqué était amorcé ou non ; tout en sachant bien entendu que ce travail est un processus long, difficilement observable à l'issue d'une seule heure de présentation.

En ce qui concerne le travail d'analyse des « 3^{ème} année », je pense qu'il aurait eu plus d'impact et aurait sans doute concerné plus « spontanément » le travail sur leur propre identité professionnelle si les étudiant-e-s étaient parti-e-s d'observations recueillies en stages.

Leurs analyses auraient été davantage incarnées : il ne se serait plus agi, pour les étudiant-e-s, de statistiques abstraites qui existent pour faire rater - ou réussir - les examens, mais bien de faits, parfois minuscules, qui s'additionnent dans des proportions interpellantes, encore en 2015, pour nous rappeler que filles et garçons ne sont pas égaux, et que nous, les profs, sommes en partie responsables de faire grossir ces statistiques.

On s'insérerait ainsi dans une perspective davantage socioconstructiviste : partir du terrain (s'observer en stage par exemple) et faire remonter ces observations pour théoriser une fois de retour en classe.

Cette démarche d'enquête, d'observation sur le terrain, est d'ailleurs une compétence indispensable à acquérir et à exercer en sciences sociales.

Par cette séquence d'apprentissage par les pairs, j'ai donc voulu encourager mes étudiant-e-s - émetteurs-trices ou récepteurs-trices de l'exposé - à questionner leurs représentations des rôles filles/garçons à l'école.

Non seulement dans le but de maîtriser de nouveaux concepts théoriques propres aux sciences sociales, mais aussi de les encourager à se demander quels acteurs et quelles actrices de changement ils et elles désiraient être en se lançant dans la profession d'enseignant-e.

Peut-être cette méthode plus active aura-t-elle permis de les conscientiser davantage à ne plus reproduire en toute impunité des gestes qui peuvent paraître si « naturels » alors qu'ils sont acquis et qu'ils forgent jour après jour nos identités sociales de filles ou de garçons et par là, les inégalités de genre.

Enseignant-e : responsable mais pas coupable

La méthodologie de l'interculturalité au service de la dimension de genre

Marie-Colline LEROY

*Maitre assistante de langue française en
Haute École Pédagogique*

Au sein de notre institution, le cours d'approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre est proposé sous la forme d'un module d'une semaine durant laquelle des groupes mixtes (instituteurs et institutrices/enseignantes et enseignants du secondaire inférieur langues, sciences, mathématiques, arts, sciences humaines) de 2^{ème} année reçoivent une formation.

Nous avons adopté une méthodologie qui s'articule selon 3 axes, d'après les propositions théoriques de COHEN EMERIQUE²⁰ qui s'intéresse particulièrement à la rencontre interculturelle, et qui nous a semblé tout à fait adaptée à la dimension de genre.

Premièrement, la décentration ; permettant de prendre conscience et distance de ses référents culturels, l'étudiant-e est invité-e à adopter un regard introspectif et à identifier ses zones sensibles, celles qui provoquent des réactions affectives.

Deuxièmement, nous tentons, avec les étudiant-e-s, de rencontrer d'autres systèmes en suscitant un effort personnel de curiosité pour découvrir ce qui donne sens à l'Autre.

Enfin, nous invitons les étudiants à s'inscrire dans une phase dynamique d'action négociée dans leur sphère d'influence. Il s'agit d'une étape où les étudiant-e-s analysent leur pouvoir d'action au sein de leurs groupes sociaux. Ils et elles envisagent alors les projets et/ou les attitudes réalistes qu'ils et elles pourraient mettre en place et qui seraient porteurs de changements. L'objectif étant d'envisager ensemble les éventuels effets de la déconstruction des rôles attribués aux uns et aux autres en fonction de leurs caractéristiques culturelles et sexuées.

L'intérêt principal de cette approche active est de faire appel au vécu, aux valeurs, aux perceptions des étudiant-e-s afin de privilégier un engagement personnel. Dans ce contexte, le groupe est valeur essentielle dans la construction d'une approche nouvelle de la problématique du genre. En effet, le groupe aidera à construire, à questionner et à faire évoluer les représentations de chacun-e.

Il ne s'agit donc pas, durant ce module, d'imposer un modèle de pensée consensuel, mais bien d'aider les étudiant-e-s à se forger un regard critique sur la société.

Ce cheminement pédagogique, s'accompagne d'un portfolio, distribué en début de semaine, constitué de supports théoriques pour apporter aux étudiant-e-s les

²⁰ Docteure en psychologie et experte en relations et communication interculturelles.

informations plus pointues que nous n'aurions pas le temps de leur proposer ou qui nécessitent lecture personnelle, mise à distance et temps. Il permet également de laisser des traces pour que l'étudiant-e puisse à son tour proposer des activités critiques dans ses futures classes.

Les 5 étapes

Nous proposons aux étudiant-e-s de travailler en plusieurs étapes sous la forme d'activités non formelles selon un modèle socioconstructiviste ; nous faisons donc appel au vécu. Ces différentes étapes sont ;

- prendre conscience de l'existence de stéréotypes ;
- comprendre le processus de transmission des stéréotypes ;
- interroger les différences « Nature et Culture/Sexe et Genre » ;
- prendre conscience du danger et des conséquences néfastes d'un conditionnement ;
- prendre conscience du rôle éducatif et de l'influence des enseignant-e-s sur ces stéréotypes ; formuler une action en vue d'échapper à un stéréotype qu'on doit subir ou qu'on fait subir.

L'objectif des activités est d'arriver à une réflexion qui amènerait l'étudiant-e à prendre du recul, par sa rencontre à l'Autre, par rapport au conditionnement que constitue l'assignation à des rôles masculins et féminins.

Ainsi, s'il ou elle constate que les relations de genre sont différentes dans l'espace, d'une culture à l'autre, d'une religion à l'autre, ou d'une société à l'autre, qu'elles sont influencées par différents facteurs tels que : l'ethnie, la classe sociale, la condition et la situation des femmes..., qu'elles évoluent dans le temps, qu'elles sont dynamiques et au centre des relations sociales, alors nous estimons que l'étudiant-e est en mesure de percevoir que la dimension de genre est une construction sociale, et que les différences biologiques sont loin de justifier les inégalités.

Un exemple d'activité

« J'aurais voulu être un homme/une femme le jour où... »

Est-ce parce que je me suis souvent fait cette remarque ? Le fait est que j'ai imaginé cette activité parce que je souhaitais développer le sentiment d'empathie du groupe et mettre en lumière le fait que les filles et les garçons sont souvent conditionné-e-s par la norme que leur impose leur cadre de référence culturel. Tant dans nos petits gestes du quotidien que pour les « grandes décisions ». Je souhaitais qu'ils/elles en prennent conscience...

Cette activité s'inscrit dans l'étape « prendre conscience du danger et des conséquences néfastes d'un conditionnement »

Comment ?

Un post-it par étudiant-e, chacun-e y indique le début de la phrase (« j'aurais voulu être une fille/un garçon le jour où... ») et la complète. Ensuite, ils/elles viennent coller sur un mur leur réflexion, signée ou non.

Une fois tous les post-it mis à disposition, j'invite les étudiant-e-s à lire ce que leurs collègues ont choisi d'écrire.

Commence alors un moment d'échanges, on sourit, on rit, on se laisse aller à être surpris-e par ces petits faits, à priori anodins, dont on n'a jamais été privé-e ou au contraire qu'on aurait tant voulu vivre.

Paroles d'étudiant-e-s :

« *j'aurais voulu être une femme le jour où :*

- *j'ai découvert que ça coutait moins cher en soirée ;*
- *j'ai annoncé à ma famille que je voulais devenir instit' ;*
- *j'ai pleuré devant un film et que ma copine s'est moquée de moi - gentiment bien sûr ! ;*
- *j'ai dû soulever deux bacs de bouteilles d'eau de la cave au premier étage,*
- *je suis entrée dans une bijouterie ;*
- *j'ai fait les magasins avec ma copine ; elles ont plus de choix (couleurs, notamment) ».*

« *j'aurais voulu être un homme, le jour où :*

- *j'ai eu mes premières règles ;*
- *mon frère a reçu une Nintendo DS et moi une poupée pour Noël ;*
- *j'ai dit à mes parents que je voulais devenir camionneur (ou camionneuse ? SIC) - ce que je ne deviendrai pas ;*
- *mes frères m'ont exclue de leur jeu parce que j'étais une fille ;*
- *mon frère m'a dit que le ménage était un « truc de femmes » ;*
- *je suis rentrée soule chez mes parents après une soirée... ».*

Après la lecture, les étudiant-e-s se questionnent ; « *pourquoi associes-tu ce comportement, ce fait, cette anecdote comme étant typiquement lié au féminin ou au masculin ?* » est la question qui revient le plus systématiquement.

Pourquoi ? Commence alors une discussion durant laquelle on dépose sur la table nos représentations, nos codes et nos normes. À condition d'un climat de confiance et de confiance, on accepte (mais pas toujours) de questionner ce conditionnement. D'où vient-il ? Comment le vivons-nous ? Quelles conséquences pour chacun-e d'entre nous ? Quelles frustrations et/ou satisfactions ? Quelle pertinence ? Quelle fatalité ?

Pourquoi cette activité ?

Cette étape s'inscrit dans un processus dont les objectifs sont de prendre conscience de l'existence de stéréotypes et à fortiori d'inégalités qui en découlent et de remettre en question notre mode de fonctionnement.

Mais finalement, devons-nous revoir nos normes et nos valeurs ? Si le système dans lequel on s'inscrit nous convient, pourquoi en changer ? C'est vrai, ça ! Remettre en question ne veut pas forcément dire « changer »... Ainsi, peut-être que l'analyse nous confortera dans le bien fondé de nos choix - attendu qu'ils soient conscients.

Le problème n'est pas là ; que nous soyons satisfait-e-s des choix, des assignations, de l'attribution des rôles et de la répartition des tâches, pourquoi pas. Mais nous ne sommes pas l'Autre. L'Autre ? Cet enfant, cet-te adolescent-e que nous essayons de guider. Responsables de sa construction identitaire, chargé-e-s d'ouvrir ses horizons et de lui proposer le plus large choix des possibles, il nous semble alors pertinent de nous distancer de nos propres référents.

Aussi, chaque étudiant-e sera invité-e à revoir ses pratiques pédagogiques sous un angle différent, celui de la dimension de genre. Veille-t-on à limiter les modèles familiaux traditionnels ? Cherche-t-on des illustrations, des supports variés censés mettre en évidence la diversité ? Propose-t-on des activités mixtes ?

Est-ce que ça marche ? Ou la question complexe de l'évaluation invisible...

Partir du vécu assure généralement un engagement de la part des étudiant-e-s même si certain-e-s vont parfois se retrancher derrière l'humour ou l'ironie ; La question que l'on se pose généralement après ces activités c'est de savoir ce que les étudiant-e-s vont en garder.

Il n'est pas évident pour un-e jeune enseignant-e de prendre en compte tous les paramètres lors de ses constructions didactiques et pédagogiques. Si on ne perçoit pas l'intérêt du questionnement de la dimension de genre, on n'y arrivera sans doute pas. Néanmoins, c'est sans doute à force de mettre en lumière des passages concrets dans les activités pédagogiques que l'étudiant-e, futur-e enseignant-e, s'imposera une lecture systématique de ses cours au moyen de ses lunettes de genre.

Parce que c'est un choix...

« Pourquoi et comment prendre en compte la dimension de genre dans mes pratiques pédagogiques ? »

Enjeux en formation continuée

Benoît ROOSENS

Formateur, chargé d'études et de projets

Ce titre est celui d'un module de deux journées de formation continuée consacrée à l'égalité filles-garçons à l'école. Lors de mes différentes interventions sur cette thématique, je suis régulièrement accueilli avec des propos interrogatifs : « *Dites, le genre, c'est quoi ? Comparativement à d'autres titres de formation, on ne sait pas ce que vous allez faire* ». Je ne donne pas tout à fait tort à mes interlocuteurs ou interlocutrices. Pris par le temps et ma volonté d'installer rapidement mon local, je réponds succinctement que c'est en lien avec les inégalités hommes/femmes dans la société et le rôle de l'École. « *Ah bon... et bien bon travail !* » me répondent-ils ou elles.

Je ne suis pas surpris par ce type de réaction qui révèle que la dimension genre des inégalités a du mal à trouver sa place parmi les enjeux de société actuels et plus encore au sein de l'École. Si depuis 2005, il existe dans les sections pédagogiques des Hautes Écoles un cours intitulé « *Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre* », seule la jeune génération du corps professoral a été formée à cette dimension. La grande majorité des autres enseignant-e-s n'a pas même reçu cette introduction théorique et c'est ce public que nous rencontrons depuis bientôt huit années dans le cadre de modules de formation continuée traitant des inégalités de genre à l'École.

Ces modules poursuivent deux objectifs généraux. D'une part, *faire prendre conscience des inégalités persistantes et analyser leurs impacts sur le développement personnel et professionnel* et d'autre part, *intégrer cette prise de conscience dans les pratiques pédagogiques*. À ces objectifs ambitieux s'ajoute un cadre contraignant, car ceux-ci doivent être atteints au terme de deux journées de formation. Il y a donc eu plusieurs essais et ajustements. Ainsi, au fur et à mesure des années, j'ai fait évoluer la démarche et pris plus particulièrement soin de trois étapes majeures du processus qui consistaient à travailler à la prise de conscience, dépasser celle-ci par l'analyse et enfin réinvestir cette dernière.

Récit d'un dispositif qui a connu des fortunes diverses et qui vous emmène au cœur de mon métier et des principaux enjeux qui se posent selon moi dans la formation continuée.

Prendre conscience

Si vous posez à des enseignant-e-s la question : « *Y a-t-il encore dans notre société des inégalités entre les femmes et les hommes ?* », la réponse fuse dans la majorité des cas : « *Il n'y en a plus !* » Et s'il y en a encore, cela concerne d'abord les tâches ménagères ou les salaires ». Si ensuite, vous les interrogez sur le rôle éventuel de l'École par rapport à l'orientation genrée des filières, ou encore sur

les attentes différenciées des enseignant-e-s en fonction des sexes, on vous répondra : « *Moi, je ne fais pas de différence* », « *les élèves sont maitres de leur choix* ».

Une formation qui met en question des représentations et des valeurs qui touchent à la fois à l'identité personnelle et professionnelle peut jeter le trouble dans les certitudes. Questionner les normes patriarcales, les attendus quant aux rôles féminins et masculins ainsi que la prégnance de ceux-ci dans le champ scolaire est une démarche difficile. Cette première étape relative à la prise de conscience est sensible. Les pincettes sont donc de mise !

Pour impliquer progressivement les enseignant-e-s dans la réflexion et éviter la crispation, je les invite à analyser un spot publicitaire d'Electrabel²¹ qui tourne régulièrement sur les antennes aux portes de l'hiver. Par groupe de quatre, les enseignant-e-s analysent les différentes séquences. Il s'agit de comptabiliser le nombre de filles et de garçons, d'observer ce que chacun-e y fait, les métiers auxquels renvoient les activités, les qualités que l'on peut attribuer aux hommes et aux femmes et le lieu où se déroule l'action (à l'intérieur ou à l'extérieur).

La synthèse globale des différentes analyses des groupes d'enseignant-e-s ne laisse planer aucun doute. Les femmes brillent par leur invisibilité et, quand elles sont présentes, elles occupent des tâches ménagères, de soin ou d'assistance. Les hommes sont massivement représentés dans des compétences techniques, intellectuelles et managériales. Les qualités attribuées aux femmes sont la tendresse, la reconnaissance, le don de soi... De leur côté, les hommes représentent la force, l'endurance, le courage, l'esprit d'équipe, l'agilité, l'efficacité, l'audace, l'ardeur...

En poussant un peu plus loin l'analyse, il n'est pas rare que la position de la caméra soit pointée comme le révélateur de la position assignée à l'un ou l'autre sexe : pour la femme, les plans sont en plongée et la mettent dans une position inférieure. À l'inverse pour l'homme, les plans sont en contre-plongée ou de face et la mettent en position supérieure. L'analyse de la dernière séquence enfonce un peu plus le clou et laisse transparaître que les hommes construisent le futur.

À partir de cet exercice, les langues se délient, les participant-e-s s'impliquent, font le lien entre ce qui apparaît dans la publicité et la réalité d'aujourd'hui. Chacun-e relève des souvenirs anciens ou récents de sa vie d'enfant ou d'adulte. On met en cause les nombreux messages sexistes véhiculés par la littérature, les médias, les magazines de jouets, la publicité et en quoi ils contribuent à une socialisation différenciée et à une hiérarchisation entre les femmes et les hommes.

Entrer dans l'analyse

Après une première journée de formation, je me demande ce qui fait que certain-e-s participant-e-s sont entré-e-s avec plus ou moins de facilité dans l'analyse d'une problématique ?

De manière quasi constante, trois catégories de participant-e-s émergent au cours de la première journée de formation. Il y a celles et ceux qui *montrent de l'intérêt et de la satisfaction* : ils et elles sont parties prenantes de la démarche, en

²¹ « Ce n'est pas à nos enfants de bâtir un monde avec moins de CO2 : <https://youtu.be/schw94Yc0sc> »

comprennent le sens et manifestent de l'intérêt à adopter un regard nouveau sur ce qui se passe à l'école et dans la classe ; il y a celles et ceux qui *sont bousculé-e-s et qui ont besoin de plus de temps* pour distinguer, par exemple, ce qui est de l'ordre de l'inné ou de l'acquis, pour le digérer et voir où et comment réinvestir les apports ; et puis il y a celles et ceux qui *rentrent en résistance* pour diverses raisons et qui veulent que les observations et résultats produits par le groupe soient validés par une « autorité » scientifique ou académique, ce qui à leurs yeux les rendrait plus « légitimes ». À chacune de mes interventions, les deux dernières catégories me préoccupent plus particulièrement et je me demande comment travailler à partir des difficultés évoquées pour continuer à avancer ensemble.

Lors de mes premières animations, je transmettais des données théoriques. Les participant-e-s étaient bombardé-e-s de statistiques en tous genres et la suite de l'exposé démontrait en quoi filles et garçons étaient inégaux à travers leur parcours scolaire. J'ai toujours remarqué une certaine passivité chez les participant-e-s, car l'apport était transmissif et que je n'étais pas en mesure, au final, de savoir ce qu'ils et elles avaient retenu, ce qu'ils et elles s'étaient approprié et si cela les aidait à modifier leur pratique.

Par la suite, j'ai donc procédé autrement pour mettre au travail les enseignant-e-s et étudier les différentes facettes de la problématique. Ainsi, je leur ai proposé une activité de recherche à partir de trois questions directement abordées dans les textes :

- *La différenciation et la hiérarchisation entre les sexes sont présentes dans la société, comment cela se manifeste-t-il dans le cadre de l'école et de la classe ?*
- *Quels sont les « effets produits » sur les filles et les garçons ?*
- *Comment et à quelles conditions, les adultes peuvent-ils éviter de produire de la différenciation et de la hiérarchisation entre les sexes ?*

Une fois les questions énoncées et explicitées, j'ai organisé trois sous-groupes, chacun s'emparant d'une question qui l'intéressait plus particulièrement. Je leur ai demandé de travailler en quatre temps. Les deux premiers temps étaient consacrés à la réflexion personnelle et au partage de leur point de vue. Les deux suivants étaient destinés d'une part à la lecture de sept courts textes²² issus du monde de la recherche et d'autre part à la confrontation des éléments dégagés de la lecture. Le travail devait aboutir à relever des points de convergence et de divergence entre les apports de la recherche et les réponses initiales du groupe.

²² À titre d'information, les textes utilisés sont :

- *Filles-garçons égaux dans l'enseignement ?* dans Faits et gestes n°33. Débats et recherches en Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2010.
- LUONG, J., *Une Saint-Nicolas loin de stéréotypes sexistes*, www.lesoir.be, 5 décembre 2014.
- JARLEGAN, A., *Qui prend la parole en classe ?*, Dossier Filles-garçons à l'école, Les Cahiers pédagogiques, n° 487, février 2011.
- LEMAIRE, I., *Les centres PMS face au sexisme*, www.lalibre.be, 23 mai 2011.
- *Évaluation et effets d'attentes*, Extrait d'un texte tiré d'un mémoire réalisé par NEYS Seema, *L'école de l'égalité, regards d'enseignants : une réflexion sur la notion de genre dans le système éducatif vaudois*. Maitrise : Université Genève, 2009, pp.21-22.
- COLLET, I., *Les filles toujours fâchées avec les sciences ?* Les Cahiers pédagogiques, n° 476, octobre 2009.
- AYRAL, S., *Le sexe des sanctions*, Dossier Filles-garçons à l'école, Les Cahiers pédagogiques, n° 487, février 2011.

Le programme caché

Pour chacune des questions posées, la restitution en grand groupe a fait apparaître la difficulté de pointer les éléments qui font que les acteurs et actrices jouent un rôle dans la reproduction des inégalités. De manière unanime - et c'est sans doute l'effet de l'activité consacrée à l'analyse du spot publicitaire -, ils et elles mettent en évidence le rôle joué par les manuels scolaires et posent le problème de l'attribution des tâches entre, filles et garçons. Rien n'apparaît toutefois sur l'évaluation et les effets d'attente des enseignant-e-s, sur la quantité ou la qualité différente des interactions verbales avec les filles et les garçons, sur le sens donné à certaines transgressions.

Cette étape révèle que les enseignant-e-s ne perçoivent pas « le programme caché », *à savoir tout ce qui est transmis aux élèves, le plus souvent inconsciemment, en marge de l'enseignement proprement dit et qui a des effets sur les comportements affectifs et cognitifs des élèves*²³. S'arrêter sur cette dimension de la reproduction des inégalités est donc essentiel si l'on veut que les enseignant-es puissent jouer un rôle de premier plan.

Sur le plan méthodologique, cette activité permet la construction d'un savoir qui s'appuie sur le travail collectif. Elle demande l'implication de chaque participant-e et exige une bonne organisation des sous-groupes pour atteindre l'objectif souhaité. En dépit de consignes de départ strictes et d'une répartition de responsabilités au sein des sous-groupes, ce processus a connu des fortunes diverses et les retours en grand groupe ont donc été de qualité variable.

Pour lever les derniers problèmes de compréhension, un temps est consacré à la synthèse des principaux éléments de la réflexion théorique, à une définition de la dimension de genre et de l'usage qu'on peut en faire dans ses pratiques.

Dans cette optique, j'ai proposé aux participant-e-s de visionner deux vidéos qui permettent de sortir des supports pédagogiques utilisés jusqu'alors, mais aussi de donner la parole à des chercheuses qui ont une expertise reconnue. Les interventions de Marie DURU BELLA, chercheuse et professeure de sociologie et de Catherine VIDAL, neurobiologiste et directrice de recherche ont permis une nouvelle fois de pointer les enjeux de la mixité et de l'égalité à l'école et de mettre en avant, notamment par les recherches menées sur le cerveau, que les différences observables entre hommes et femmes sont le produit d'une construction sociale et non pas d'un déterminisme biologique. Notion essentielle pour comprendre ce que l'on entend par la dimension de genre.

Réinvestir la réflexion

La troisième étape de la formation vise à analyser sa pratique à partir de la situation vécue dans sa classe ou dans son école. J'invite donc les enseignant-e-s à mettre par écrit une situation vécue en lien avec le thème de la formation. Je leur demande de préciser le contexte, la succession des faits, les acteurs et actrices, leurs paroles, leurs comportements, leurs réactions, les émotions suscitées et les effets engendrés.

Le travail ne vise pas à donner des « trucs » et des « ficelles » aux enseignant-es mais bien à les mettre dans une posture de praticien réflexif ou praticienne

²³ PLATEAU, N., *Qu'en est-il de l'école ?* Dossier Genre Rage ! Dialogue interculturel n°293, mai 2011.

réflexive. Les objectifs sont de se dégager de sa subjectivité, d'enrichir l'analyse à partir des différents points de vue et compétences du groupe, de s'appuyer sur les différents éclairages et ainsi de stimuler sa pratique et d'apporter des « réponses » plus adaptées dans le futur.

Les récits qui se prêtent le mieux à cet exercice sont mis au travail - en grand groupe ou en petit groupe - par l'intermédiaire de différents outils tels que le jeu de rôles, la grille d'Entraînement mental... Chacun de ces outils a sa spécificité. Parmi les outils cités, l'un fait appel à l'expression, à la créativité et aux perceptions. Il permet, en empruntant la personnalité de quelqu'un, de mieux comprendre les enjeux et les mobiles. L'autre outil rend compte d'une certaine complexité et envisage des pistes d'actions en évitant les interprétations hâtives et les réflexes du quotidien.

Les situations sur lesquelles je travaille avec les enseignant-e-s touchent à la relation à l'autorité, à la violence verbale entre filles et garçons, à ce qui se dit, par exemple, en fin de secondaire au moment des choix d'études supérieures. Autant d'occasions de mettre au travail les outils et grilles de lecture reçus au cours de la formation.

Perçue dans un premier temps comme complexe, voire déstabilisante, cette étape est jugée utile par les participant-es, car ils et elles y voient des leviers indispensables aux changements de pratiques souhaités.

Je me rends compte de la complexité du processus par lequel je fais passer les participant-e-s en seulement deux journées de formation. Le public, peu sensibilisé à la lecture genre, doit accepter non seulement d'avoir un regard introspectif sur le plan professionnel, mais aussi personnel. Et donc, les changements souhaités ne vont pas de soi ! On ne sait jamais tout à fait ce qui pousse une personne à choisir une formation, où elle en est dans son travail réflexif, ce qui la pousse ou pas à faire évoluer ses représentations et à investir dans ses pratiques.

Cependant avec le dispositif mis en place, j'ai l'impression de les bousculer, de leur permettre à chacun-e des petites ou des grandes prises de conscience sur les enjeux qui nous préoccupent, de prendre en compte les difficultés rencontrées, bref de les mettre dans la position de praticien réflexif ou de praticienne réflexive.

En fin de session, la plupart des participant-e-s ont la conviction que cette problématique doit prendre place à l'École et dans les classes. Ils et elles manifestent une satisfaction pour la dimension progressive de la formation et la possibilité d'investir rapidement ce qui a été appris tant au niveau des contenus des cours que de la posture de travail avec les élèves. Sans doute que ce sont là les traces des premiers changements.

Deuxième partie

Des îles et des ailes : sur les voies de l'émancipation

Benoît ROOSENS

En dépit d'une sincère volonté de la part des acteurs et des actrices éducatifs de vouloir faire preuve de neutralité, l'observation de la vie quotidienne dans les classes révèle que les attentes et les pratiques sont encore souvent différenciées - consciemment ou non - en fonction du sexe. Des professeur-e-s - interpellé-e-s par cette problématique ont ainsi décidé de l'investir, de l'intégrer dans leur métier et de la partager avec leurs élèves. Au lieu de se satisfaire d'un statuquo qui renforce l'asymétrie entre filles et garçons, ils et elles tentent, à l'aide de méthodes créatives, de faire bouger les lignes.

L'exposé et l'analyse des pratiques pédagogiques menées par les participant-e-s - qui traversent le champ scolaire depuis les maternelles jusqu'à la formation continue - mettent en exergue la double dimension du métier d'enseignant, pratique et réflexive. Articuler « action » et « réflexion », « théorie » et « pratique » est une démarche essentielle au renouvellement et à la transformation de l'enseignement et de la formation pour qu'ils répondent à leur double rôle intégrateur et émancipateur. Si l'on applique cette démarche pratique et réflexive en matière d'égalité, alors cela bouscule les schémas de pensée et les certitudes et ouvre le champ des possibles au plus grand bénéfice de toutes et de tous : filles et garçons.

Les récits de pratiques rassemblés dans la partie précédente témoignent de la variété des portes d'entrée qui existent pour faire évoluer les relations vers plus d'égalité, toujours en tenant compte des contextes spécifiques et de l'âge des enfants. Les supports et les modalités ont beau être distincts et relever de l'initiative de chaque acteur ou actrice, il n'en existe pas moins des points de convergence entre les différents projets. Deux dimensions semblent retenir leur

attention : la place de l'égalité fille-garçon dans le métier d'enseignant-e et la pédagogie mise en œuvre avec les apprenant-e-s.

Le métier d'enseignant-e

Les trajectoires personnelles et professionnelles des participant-e-s du projet ne sont pas identiques. Tous et toutes ont aujourd'hui conscience de l'impact négatif des stéréotypes sexistes et plus largement du modèle patriarcal à l'œuvre dans notre société. Toutefois, cette prise de conscience est le fruit de circonstances variées. Pour les un-es, elle s'est opérée dans le cadre de leur formation, de cours ou de stage. Pour d'autres, l'évidence a surgi lorsqu'ils et elles sont devenu-e-s parents et que se sont posées les questions de l'éducation et de l'avenir de leurs enfants.

Pour ce qui concerne les enseignantes, elles soulignent lors de moments de dialogues qu'elles se considèrent comme actrices éducatives, responsables « *de la construction identitaire des enfants* », chargées « *de développer la confiance en soi, d'ouvrir les horizons et la palette des possibles des enfants* » et cela en veillant à « *les inscrire dans un projet de société démocratique où femmes et hommes ont les mêmes droits et les mêmes possibilités d'émancipation sociale* ».

Ces finalités sont ancrées dans le champ éducatif et en lien avec le métier d'enseignant-e. Les professeures participantes n'entendent pas - dans ce cadre du moins - militer ou se positionner plus largement en faveur du droit des femmes, même si la frontière entre les deux identités - actrices éducatives et femmes - est évidemment poreuse.

L'interrogation d'une enseignante relève cette réalité, mais témoigne surtout d'une volonté de changement et du rôle qu'elle entend jouer comme actrice de terrain : « *Par les choix que je pose - que ce soit "moi prof", "moi femme" ou "moi homme" - est-ce que j'ai envie d'œuvrer à la reproduction des inégalités qu'elles soient de genre ou sociales ?* »

Certaines enseignantes ont introduit la problématique de l'égalité dans leurs pratiques en fonction de leur parcours personnel et/ou professionnel. Cette initiative relevait de leur libre choix, mais ne répondait pas à une priorité portée par l'école. Le rôle joué par l'individu, agissant comme une sorte d'électron libre, a donc largement primé sur le rôle de l'institution. À cette première difficulté, s'est parfois ajoutée la résistance de collègues à l'implantation de projets innovants. « *Pourquoi faire ?* », « *perte de temps...* », « *on a d'autres choses à faire !* ». Et pourtant...

Les préoccupations de ces enseignantes rencontrent parfaitement les objectifs généraux du décret Missions et en particulier la dimension relative à l'émancipation sociale²⁴. L'égalité effective entre filles et garçons n'est donc pas une mission supplémentaire qui serait attribuée à l'École. Les inégalités de genre doivent être combattues au même titre que les inégalités sociales ou celles liées à l'appartenance religieuse ou ethnique. D'autant que l'une et l'autre peuvent être imbriquées et donc se renforcer. Il est donc essentiel de tenir compte de

²⁴ Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 6.

l'articulation²⁵ de ces différentes dimensions afin de trouver des moyens d'action adaptés à la situation particulière des personnes concernées²⁶.

Pédagogies émancipatrices ?

Certaines enseignantes voient leur métier comme « *porteur d'un enjeu citoyen voire politique. Il s'agit d'apprendre aux élèves que si la société, à travers nos multiples appartenances, nous pousse à faire des choix, nous pouvons aussi les "défaire" vu que ceux-ci ne sont pas "naturels", innés* ».

Quelle pédagogie permet de se « défaire » d'une tutelle et de former un individu critique capable de remettre en question l'ordre des choses et d'imaginer d'autres voies ? À nos yeux, seule une pédagogie émancipatrice peut avoir une telle portée. Celle-ci comporte plusieurs dimensions²⁷ que nous allons successivement illustrer au moyen des apports des participant-e-s au projet.

Une pédagogie est émancipatrice si...

...elle libère d'une domination et combat l'aliénation...

Le pouvoir des représentations²⁸ est au cœur des relations inégalitaires entre femmes et hommes. Les stéréotypes de sexe favorisent la reproduction des inégalités. Le « marqueur sexuel » est omniprésent, de la petite enfance à l'âge adulte, et à tous les niveaux : dans les jeux proposés, dans les responsabilités données, dans le choix des études et dans les orientations professionnelles. Il façonne l'imaginaire collectif et détermine au final ce qui relève, aux yeux de chacun-e, de la catégorie « fille » ou de la catégorie « garçon ».

C'est un tel marqueur sexuel que les enseignantes s'attachent à déconstruire. Dans les dispositifs utilisés, l'étape qui consiste à repérer les représentations des élèves est cruciale. Partir de la réalité des classes, du vécu des élèves est un préalable indispensable, mais toutefois insuffisant. Pour se défaire de ces représentations et sortir d'une logique de reproduction sociale, il faut « dévoiler » ces stéréotypes en confrontant les représentations des un-e-s et des autres.

C'est parce que la petite fille, dans le cadre d'une activité en maternelle, ose dire qu'elle aime jouer au foot avec ses cousins, que les petits garçons prennent conscience que les filles peuvent aussi apprécier ce sport. L'institutrice a également aidé les enfants à déconstruire leurs représentations en leur proposant un album mettant en scène un garçon qui aime jouer avec les poupées. La confrontation permet une prise de distance : « ma » représentation de la réalité ne correspond pas nécessairement à la réalité de « mes » camarades de cours. L'enfant apprend progressivement à se décentrer. Cette étape vise donc à favoriser la prise de conscience et à développer l'esprit critique de l'élève.

²⁵ PFEFFERKORN, R., *Inégalités et rapports sociaux : rapports de classe, rapports de sexe*, Paris, Éd. La Dispute, 2007, p 371-392

²⁶ WATTIEZ, R. et CORNET, J. *Comment promouvoir l'égalité filles/garçons chez les exclus ? dans Genre et inégalités scolaires, Changements pour l'égalité, étude 2006.*

²⁷ Pour alimenter, notre réflexion, nous nous sommes basés sur le tableau conceptuel développé par l'équipe TRACeS dans le cadre d'un Week-end d'écriture autour du thème « Idéologies » mais aussi sur une analyse de Francis TILMAN et de Dominique GROOTAERS, *La pédagogie émancipatrice dans le cadre des formations d'insertion socioprofessionnelle (I): définitions.* Analyse 2009, Le GRAIN. Le tableau et l'article nous apportent des précisions quant aux critères à rencontrer pour qu'une pédagogie soit émancipatrice.

²⁸ CORNET, J., *Le pouvoir des représentations*, dans TRACeS n° 178, Dossier Ét(h)quetage, Décembre 2006.

... elle est collective et participative...

Si, comme une enseignante nous le confie, « *le groupe constitue une valeur essentielle dans la construction d'une nouvelle approche* », le risque est grand que la confrontation ouvre les voies à des frictions, des prises de pouvoir d'un groupe sur l'autre et finalement à des positions de replis. Ainsi, nous aurions fait pire que bien !

Prendre la parole dans un groupe, affirmer ses idées, aller à contre-courant, ne peut se faire à n'importe quelle condition. Débat et confrontation ne sont possibles que si l'adulte responsable veille à instituer avec ses élèves un lieu où des règles sont respectées au niveau de la prise de parole. J'écoute, je demande la parole, je ne me moque pas, je ne cherche pas à persuader, je ne vole pas au secours des autres sont quelques-unes des règles indispensables aux échanges en groupe. C'est sur cette base que les enfants auront la conviction que leur parole compte autant que celle des autres. Ceci va également dans le sens de la construction d'une meilleure estime de soi.

... elle remet le savoir en question...

Le « bon vouloir » des enseignants pour lutter contre la reproduction des inégalités de genre ne produit pas « mécaniquement » des résultats. C'est ce que nous explique l'enseignante du supérieur en charge du cours de sciences sociales. Elle a cherché à faire travailler les futur-e-s enseignant-e-s sur leur identité professionnelle en les plongeant dans les études sur le sujet et en leur demandant de produire une communication. Ceci afin de les sensibiliser à ces inégalités, de leur faire maîtriser les concepts théoriques et de faire évoluer leurs pratiques. Le débat qui s'en est suivi a révélé, contrairement aux attentes, que les étudiant-e-s relativisaient la problématique voire opposaient des résistances au fait que les rapports femmes et hommes restent inégalitaires, et ce particulièrement du côté des garçons.

Ce que nous apprend cette expérience, c'est qu'il ne s'agit pas d'« *imposer un modèle de pensée consensuel* » à ses étudiants, mais qu'il faut les aider à se forger un regard critique sur la société et à se distancier de leurs propres référents pour soutenir la construction identitaire de leurs élèves.

Pour y arriver, les chemins peuvent être multiples. Parmi ceux-ci une enseignante envisage d'élaborer avec ses étudiant-e-s une série de questions et d'hypothèses, pour qu'ils et elles puissent ensuite les confronter aux observations rencontrées dans le cadre de leur stage et, dans une perspective d'« *apprenti praticien-réflexif* » ou « *apprentie praticienne-réflexive* », finalement construire et s'approprier des concepts théoriques utiles à leur futur métier. Cette démarche qui prend la forme d'une enquête est d'ailleurs une des compétences à acquérir et à exercer en sciences sociales.

... elle construit de l'identité...

Au terme de leur projet, les enseignantes ne manquent pas de s'interroger sur le résultat et l'impact de leur travail. Parmi les questions qu'elles se posent, il y a celle qui tente de déceler les indices d'une ouverture des horizons.

La réponse n'est pas évidente, car l'identité se construit à travers un processus dynamique. L'enseignante de maternelle montre, au travers de sa démarche,

comment les filles ont investi progressivement les espaces et les activités traditionnellement « occupés » par les garçons.

Parmi les leviers mis en place par cette enseignante, il y a la rencontre avec la menuisière. Les filles se sont rendu compte qu'une femme pouvait prétendre à cette profession - et briser ainsi le monopole des garçons -, car cela n'exigeait pas spécifiquement de la force, caractéristique physique traditionnellement attribuée aux hommes. De retour en classe, les filles se sont autorisées à prendre part à la construction d'une maison. L'une d'entre elles dira à l'enseignante qu'elle souhaitait devenir menuisière, mais qu'elle s'organiserait quand même pour pouvoir faire de la danse après son travail... Des propos qui témoignent des parts de liberté que ces jeunes s'autorisent à prendre progressivement.

Les expériences pédagogiques mises en avant dans le cadre de cette étude s'inscrivent à différents degrés dans un processus d'émancipation qui est en cours, mais encore non abouti. Elles présentent chacune plusieurs caractéristiques auxquelles il faut être attentif dans le développement des pratiques enseignantes pour plus d'égalité : remise en question de pratiques dominantes, dimensions collectives et participatives, autosocioconstruction des savoirs, prise en compte des identités multiples.

Si ces projets ont pu contribuer à transformer quelque peu les perceptions et les attitudes des enfants, leurs limites objectives sont leurs caractères isolés - dans le temps et dans l'espace - et leur dépendance au bon vouloir d'acteurs et d'actrices individuel-le-s.

L'École gagnerait à s'emparer de cette problématique structurellement et de manière durable. Une lecture en termes de genre de la réalité scolaire permettrait d'une part de mettre à nu les inégalités existantes et au-delà, offrirait un potentiel - encore trop peu exploité - d'améliorer la qualité des apprentissages et du climat scolaire et de façonner un enseignement qui soit au bénéfice de toutes et de tous.

Bibliographie

Ampli Junior Asbl. *Jouette : Outil de réflexion et d'animation pour les enfants de 5 à 8 ans et pour tous les adultes sensibles à une éducation non sexiste et égalitaire des jeunes enfants*, Chênée : Ampli Junior, (2002).

BEE, H., *Psychologie du développement : les âges de la vie*, Bruxelles : De Boeck, 1997.

BRUNISSO, B. et DEMUYNCK, K., *Filles et garçons à l'école maternelle : Reconnaître la différence pour faire l'égalité*, Bruxelles. Communauté Française et Genderatwork., 2009.

DAFFLON NOVELLE, A., *Filles-garçons, socialisation différenciée ?*, Grenoble : Presses universitaires, 2006.

DUBET, F., *L'école « embarrassée » par la mixité*, dans *Revue française de pédagogie*, 171, avril-juin 2010.

[En ligne] : <http://rfp.revues.org/1907>

DURU-BELLAT, M., *Ce que la mixité fait aux élèves*, dans *Revue de l'OFCE*, 3/2010, n° 114, p. 197-212.

Égalité filles/garçons, femmes/hommes dans le système éducatif : où en sommes-nous ? Que voulons-nous ? Commission enseignement. Conseil des femmes francophones de Belgique.

Fédération Wallonie-Bruxelles. *Des livres pour ouvrir les horizons des filles et des garçons*, Bruxelles, 2012.

Fédération Wallonie-Bruxelles, *Les jeunes face au sexisme à la télévision*, Faits et gestes n° 22 et *Filles-garçons, égaux dans l'enseignement ?*, Faits et gestes, n° 33, Publications téléchargeables sur le site de la Direction de l'égalité des Chances-FWBI : www.egalite.cfwb.be

Filles-garçons à l'école, Les Cahiers pédagogiques, n° 487, février 2011.

GROOTAERS, D. et TILMAN, F., *La pédagogie émancipatrice*, dans le cadre des

formations d'insertion socioprofessionnelle (I), Le Grain, 2009.

[En ligne] : <http://www.legrainasbl.org>

LOOTVOET, V. et LE PREVOST, M., *Égal-e avec mes élèves. C'est tout à fait mon genre*, Bruxelles : Université des femmes, 2010.

PFEFFERKORN, R., *Inégalités et rapports sociaux : rapports de classe, rapports de sexe*, Paris, Éd. La Dispute, 2007, p. 371-392.

ROUYER, V., *La construction de l'identité sexuée*, Paris : A. Colin, 2007.

SOUKIAS, S., *La production industrielle des différences : jouets pour filles et jouets pour garçons dans la société de consommation*. Bruxelles : Université des femmes, 2013.

E qwé les mecs ! Oufti les filles !, Recherche sur les inégalités filles-garçons à l'école, Tenter Plus de HELMo, 2003.

Pour aller plus loin

Sélection d'albums de jeunesse

Cycle 3-4

MATOSO, M., *Et pourquoi pas toi ?*, Éditions Notari, 2011.

METS, A. et SMADJA, B., *Mon amie*, L'école des loisirs, 2012.

RAISSON, G. et PERRIN, C., *T'es fleur ou t'es chou ?*, Rue du Monde, coll. La maison aux histoires, 2008.

Cycle 5-8

VOLTZ, C., *Nous les hommes*, Rouergue, 2010.

FRED, L., *Le meilleur cow-boy*, Talents hauts, 2009.

TINNEN, K. et KANSTAD JOHNSEN, M., *Nils, barbie et le problème du pistolet*, Albin Michel Jeunesse, 2013.

Cycle 8-10

KEM, A., et OGILVIE, S., *La pire des princesses*, Milan, 2012.

ZARCHI, N. et KOLTON, B., *Rendez-vous en antarctique*, Actes Sud Junior, 2005.

BEAUVOIS, D. et CANTAIS, C., *On n'est pas des poupées*, Mon premier manifeste féministe, La ville brule, 2013.

Cycle 10-12

VAUGELADE, A., *La guerre*, L'école des loisirs, 1998.

LACOMBE, B., *Les amants papillons*, Seuil jeunesse, 2007.

GAY-PARA, P. et FRONTY, A., *Sous la peau d'un homme*, Didier Jeunesse, 2007.

Sites internet

Site de la direction de l'Égalité des Chances de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique) : <http://www.egalite.cfwb.be/articles.asp?ID=6&siteID=1>

Répertoire de ressources pour une éducation à l'égalité et la prévention des violences de genre (France) : <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

Site du Bureau de l'égalité entre femmes et hommes (Canton de Vaud Suisse).
<http://www.vd.ch/themes/etat-droit-finances/egalite/egalite-entre-femmes-et-hommes/formation-et-enseignement/>