

MASTER DE SPÉCIALISATION EN ÉTUDES DE GENRE

Dejemeppe

Marie

L'enseignement au prisme du genre : Représentations des élèves et pistes didactiques

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel et que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance. Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement constitue un plagiat et que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat comme prévues dans le *Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain* au Chapitre 4, Section 7, article 107 à 114.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude.

Dejemeppe Marie, le 11 mai 2020.

« Car c'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer. »

Amin Maalouf, *Les Identités meurtrières* (1998)

En tout premier lieu, je tiens à remercier ma promotrice, Laurence Rosier, pour son accompagnement, ses conseils et sa bienveillance.

Je voudrais ensuite remercier tous les professeur·e·s du Master de spécialisation en études de genre pour leur passion, leur engagement, le partage de leurs réflexions, leur disponibilité et leur écoute.

Je remercie également les membres d'Alter Visio pour leur accueil, ainsi que les enseignant·e·s qui ont consacré du temps aux entretiens oraux, sans lesquels ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Un dernier remerciement s'adresse à ceux et celles qui ont eu la patience de lire les pages qui suivent attentivement, Anne Hechtermans, Muriel Scoriels, Joëlle Scoriels. Julien Sébert et Timothée Sébert.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	4
Chapitre 1 : À propos du genre dans la société et dans l'enseignement	6
1. Eléments de définition du concept « genre »	6
1.1. Le « genre » selon le <i>Littré</i> , le <i>TLFi</i> , l'Académie française, <i>Le Petit Robert</i> et le <i>Larousse</i> ...	6
1.2. Conceptions du « genre » selon différent·e·s chercheur·se·s.....	7
1.2.1. Le genre comme outil politique favorisant l'égalité.....	8
1.2.2. Le genre comme construction sociale des différences entre les sexes	8
1.2.3. Le genre comme processus relationnel.....	8
1.2.4. Le genre comme instrument de pouvoir	9
1.2.5. Imbrication du genre dans d'autres rapports de pouvoir	9
1.3. Quelle définition et quelles conceptions retenir ?	10
2. Socialisation, représentations et stéréotypes de genre	11
2.1. Introduction à propos des inégalités de genre et de la socialisation	11
2.2. Le développement de l'enfant et la socialisation familiale	13
2.3. L'École, les enseignant·e·s et les pairs : agents de socialisation.....	15
2.4. La socialisation dans des industries culturelles	16
2.4.1. La publicité.....	16
2.4.2. Les jouets et albums de jeunesse	17
3. Les questions de genre et l'institution scolaire	18
3.1. Le genre à l'école : quels prescrits ?.....	18
3.1.1. Décret « Missions ».....	19
3.1.2. Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires et autres outils pédagogiques	19
3.1.3. Décret relatif à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté	20
3.1.4. Décret relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française	20
3.1.5. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence	20
3.2. Les recherches actuelles sur la question du genre dans le cadre scolaire	21
3.2.1. La mixité scolaire	21
3.2.2. La réussite scolaire et les orientations	22
3.2.3. Les interactions enseignant·e·s -élèves	23
3.2.4. Les supports de cours	24
3.2.5. À propos des représentations de genre des élèves	24
Chapitre 2 : Enquête sur les représentations de genre dans l'enseignement secondaire	27
1. Représentations de genre des élèves	28

1.1. Présentation du public cible et de la méthode de récolte des données	28
1.2. Analyse des résultats	29
1.2.1. Test de féminité et de masculinité : des choix genrés ?.....	29
1.2.2. Définir son sexe.....	32
1.2.3. Quelles représentations de la division des rôles et des tâches ?	32
1.2.4. Existe-t-il des différences entre les hommes et les femmes ?	34
A) Différences biologiques et physiques.....	34
B) Les caractères	35
C) Activités et métiers genrés.....	36
D) L'éducation	36
E) La scolarité	37
1.2.5. La menace de la norme et l'homosexualité	37
1.3. Conclusion.....	39
2. Discours de huit enseignant·e·s du secondaire à propos du genre et de l'institution scolaire	40
2.1. Présentation de la récolte de données et du public cible	40
2.2. Analyse des résultats	41
2.2.1. À propos des stéréotypes de genre dans l'institution scolaire en général.....	41
2.2.2. Représentations de genre des élèves.....	42
2.2.3. Origine culturelle, genre et intersectionnalité.....	44
2.2.4. Intérêt des élèves pour les questions de genre	45
2.2.5. Pertinence et faisabilité.....	46
2.2.6. Coordination et continuité	47
2.2.7. Former aux questions de genre ?	48
2.2.8. Limites et difficultés quant à l'intégration des questions de genre	49
2.2.9. Un enseignement égalitaire et prônant l'égalité ?	50
3. Conclusion.....	51
Chapitre 3 : Pistes, outils et pratiques pour aborder les questions de genre dans le cadre de l'enseignement	52
1. Quelle(s) pédagogie(s) favoriser ?	52
2. Outils et pratiques des enseignant·e·s rencontré·e·s	53
2.1. Utilisation de supports et d'outils genrés	53
2.2. Quelques pratiques décrites.....	54
3. Pistes et conseils pour aller plus loin.....	55
3.1. Quelques principes à suivre.....	55
3.2. Travailler sur la langue française	57

3.3. Traiter du genre dans les cours d'histoire, de géographie, d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté et de français	58
3.4. Sources et sites à consulter	60
CONCLUSION	62
BIBLIOGRAPHIE	64

INTRODUCTION

Depuis le XX^e siècle, les questions relatives au genre sont au centre des débats sociétaux et au cœur de nombreuses controverses. En Belgique, comme dans de nombreux pays, il existe une frilosité à mettre en œuvre des politiques fortes de « *Gender Mainstreaming* », à savoir des politiques favorisant l'amélioration et la réorganisation des mesures et décisions publiques, afin de promouvoir l'égalité homme-femme dans tous les domaines de la société (Institut pour l'égalité des femmes et des hommes). Vivement critiquée par certains groupes sociaux, jugée essentielle par d'autres, la thématique du genre ne peut plus être éludée dans la sphère publique. La démocratisation de l'enseignement, la mixité, ainsi que l'émergence de la multiculturalité et de la « multiculturalité » (Lantier & al., 2017 : 21), ont impacté l'institution scolaire, le travail des enseignant·e·s et les relations entre élèves. Soumettre l'enseignement au prisme du genre me semble donc primordial. La perspective féministe dans laquelle je m'inscris vise à impulser une prise de conscience des acteur·rice·s de l'enseignement quant à l'importance des questions de genre. Pour cela, je souhaite interroger les représentations de genre des élèves et la façon de les prendre en compte dans les cours. Je tenterai de répondre aux trois questions suivantes : quelles représentations sont véhiculées, via les élèves, dans la société ? Comment les professeur·e·s peuvent-ils·elles favoriser l'égalité dans leurs cours ? L'institution scolaire participe-t-elle à la consolidation ou au contournement des stéréotypes ?

À partir de ce qui est observable dans l'enseignement, d'autres thématiques peuvent être abordées grâce à l'étude des questions relatives au genre. Les représentations de genre des élèves permettent de voir s'il existe une réelle évolution dans les rapports homme-femme et s'il est possible de parler d'égalité à l'heure actuelle. De plus, une telle approche interroge la construction normative du genre et ses assignations. En effet, elle évalue l'impact de la matérialité corporelle et sexuée sur l'identité sexuée. Plus qu'une recherche sur l'enseignement, ce mémoire essaie d'examiner les rapports de pouvoir encore en vigueur dans les relations homme-femme.

Ce travail articule des lectures scientifiques et des données empiriques récoltées dans le cadre d'un stage d'observation dans l'ASBL Alter Visio, une organisation de jeunesse LGBTQI+ cherchant à favoriser l'inclusion et proposant notamment un programme de sensibilisation en milieu scolaire à propos des questions de genre. Dans le premier chapitre, j'élabore un bref cadre théorique, dans lequel je définis la notion de genre en tenant compte de ses différentes conceptions et dans lequel j'aborde l'influence des sphères de socialisation de

genre, dont l'institution scolaire fait partie. J'y dresse également un état des lieux succinct des questions de genre dans l'enseignement, grâce à plusieurs recherches relatives au genre et à l'institution scolaire et aux documents officiels de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le deuxième chapitre se consacre à la présentation et à l'analyse qualitative des résultats obtenus quant aux représentations de genre des élèves, ainsi que la pertinence, la faisabilité et la facilité, ou non, de les travailler dans l'enseignement selon les professeur·e·s. Dans le troisième et dernier chapitre, je présente quelques suggestions pédagogiques, afin d'intégrer les questions de genre dans les pratiques des enseignant·e·s. Cette recherche poursuit donc trois objectifs : comprendre, analyser et (ré)agir.

Chapitre 1 : À propos du genre dans la société et dans l'enseignement

1. Eléments de définition du concept « genre »

Avant de m'intéresser aux questions relatives au genre dans la société et dans l'enseignement, il me semble important de définir ce que recouvre ce concept. Le terme « genre » est plurivoque, complexe et sans cesse en évolution. Les auteur·e·s ne s'accordent pas sur sa signification. Les opposants à la notion de « genre » utilisent notamment l'argument du manque de consensus autour d'une définition unique et universelle pour en détourner le sens, ou rejeter toutes les recherches menées à partir de ce prisme. D'autres estiment que le terme « genre » est redondant, puisqu'il désignerait simplement « le sexe comme socialement construit » (Bereni & al., 2014 : 23). Alors, dans ce mémoire, quel sens et quelles dimensions retenir pour clarifier mon propos ? Afin de trouver une définition qui convienne à cette recherche, je passerai en revue les définitions de plusieurs dictionnaires, ainsi que les conceptions de différent·e·s chercheur·se·s.

1.1. Le « genre » selon le *Littré*, le *TLFi*, l'Académie française, *Le Petit Robert* et le *Larousse*

Bien qu'offrant un nombre important de définitions et d'acceptions, le *Littré* n'aborde pas le terme « genre » sous la bannière de la sociologie. Ce dictionnaire propose, entre autres, une définition du « genre » en tant que terme grammatical : « Propriété qu'ont les noms de représenter les sexes, et, dans certaines langues, l'absence de sexe. Le genre masculin. Le genre féminin. Le genre neutre, celui qui n'appartient ni au mâle ni à la femelle. » (*Littré*, s.v. « genre »). À l'instar du *Littré*, le *TLFi* ne définit pas cette notion de façon sociologique. D'après le *TLFi*, en grammaire, le « genre » renvoie à la « catégorie reposant, selon les langues et les systèmes, sur la distinction naturelle entre les sexes ou sur des critères formels » (*Trésor de la Langue Française informatisé*, s.v. « genre »). De même, l'Académie française stipule qu'« en termes de grammaire, genre masculin, genre féminin se disent des noms d'êtres animés suivant qu'ils désignent un homme ou une femme, un mâle ou une femelle. Ils se disent aussi des noms de choses à qui l'usage a attribué l'un ou l'autre de ces genres. » (*Académie française*, s.v. « genre »). En linguistique et en grammaire, le dictionnaire *Le Petit Robert* présente le « genre » comme une « catégorie exprimant parfois l'appartenance au sexe masculin, au sexe féminin ou aux choses (neutre) » (*Le Petit Robert*, 1992 : 861). Dans ces quatre définitions, le terme « genre » est rattaché au sexe biologique et renvoie, de ce fait, à une acception essentialiste.

Seul le dictionnaire *Larousse en ligne*, mis à jour plus récemment, s'écarte du lien avec le sexe, et définit le « genre », en linguistique, comme la « catégorie grammaticale fondée sur la répartition des noms en deux ou trois classes (masculin, féminin, neutre) selon un certain nombre de propriétés formelles (genre grammatical) auxquelles on associe le plus souvent des critères sémantiques relevant de la représentation des objets du monde (genre naturel) » (*Larousse en ligne*, s.v. « genre »). Dans cette définition, le recours à une taxonomie est mis en évidence. Les mots ne renverraient donc pas à un sexe « par nature », mais seraient classés d'après les représentations que nous avons du monde. Le genre grammatical est donc construit.

L'approche grammaticale du concept est celle qui est majoritairement étudiée dans l'enseignement. Il importe de pouvoir dépasser cette conception restrictive du genre, afin de mettre en évidence sa complexité.

Le *Larousse en ligne* propose également une définition sociologique du terme, en se calquant sur le mot anglais « *gender* ». Le concept de « genre » est alors défini comme une « dimension identitaire, historique, culturelle et symbolique de l'appartenance biologique au sexe masculin ou féminin » (*Larousse en ligne*, s.v. « genre »). Cette notion d'« identité », relevant d'une appartenance biologique, a été critiquée dans de nombreux travaux. Selon Anne Fausto-Sterling, « ce que recouvre l'identité de genre n'est pas déterminé par la biologie » (Duru-Bellat, 2017a : 97). Dans *Gender Trouble* (1990), Judith Butler met également en garde ses lecteur·rice·s quant à l'essentialisme des identités sexuelles, engendrant un parallèle entre le genre et le sexe (Duru-Bellat, 2017a : 98). Il est tout de même possible de relever un élément important : les dimensions historique, culturelle et symbolique du genre permettent de concevoir ce concept comme construit et en constante évolution.

1.2. Conceptions du « genre » selon différent·e·s chercheur·se·s

Plusieurs conceptions du genre sont proposées dans ce point, afin de mettre en lumière la complexité de cette notion. Comme le souligne Claire Martinus (2020), « le genre est un puissant outil idéologique qui produit, reproduit et légitime les choix et les restrictions fondés sur des catégories de sexe ». Il s'agit donc de prendre en compte le fait que les définitions proposées par la suite font l'objet d'investissements idéologiques et d'engagements militants, propres aux vagues féministes des XX^e et XXI^e siècles.

1.2.1. *Le genre comme outil politique favorisant l'égalité*

Maud Navarre et Georges Ubbiali présentent le genre comme « un outil favorisant l'égalité » (Navarre et Ubbiali, 2017 : 8), outil notamment repris par les politiques publiques. C'est d'ailleurs cette conception du genre qui est retenue par les politiques éducatives. Le troisième chapitre de la *Déclaration de politique communautaire 2014-2015* dispose que le gouvernement « désire répondre à l'enjeu que représente l'égalité entre les femmes et les hommes en proposant d'implanter le *Gender Mainstreaming* »¹. Un décret relatif à l'intégration de la dimension de genre et à la promotion de l'égalité homme-femme dans l'ensemble des politiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles est entré en vigueur en 2016. Je reviendrai sur ce document dans le troisième point de ce chapitre.

1.2.2. *Le genre comme construction sociale des différences entre les sexes*

Selon Maud Navarre et Georges Ubbiali, le genre permet également de « désigner la construction sociale des différences entre les femmes et les hommes » (Navarre et Ubbiali, 2017 : 9). Les comportements assignés à chaque sexe ne sont donc pas immuables. Dès le XIX^e siècle, plusieurs auteur·e·s remettent en question la naturalisation des caractéristiques sexuées. Maud Navarre et Georges Ubbiali affirment que Friedrich Engels est l'un des premiers à adopter cette perspective critique, avec son ouvrage *L'origine de la famille, de la propriété et de l'Etat* (1884). En 1935, Margaret Mead démontre, quant à elle, que les tempéraments varient d'une culture à l'autre. Dans sa recherche *Trois sociétés primitives de Nouvelle-Guinée*, elle définit les comportements des femmes et des hommes comme des « rôles sexuels ». Cette conception permet « de faire éclater les visions essentialistes de la différence des sexes » (Bereni & al., 2014 : 7). Il existe en effet, pour Pierre Bourdieu, « un long travail collectif de socialisation du biologique et de biologisation du social » (Bourdieu, 1998 : 14).

1.2.3. *Le genre comme processus relationnel*

Une troisième compréhension du terme « genre » est liée à une approche relationnelle des sexes, puisque « les caractéristiques associées à chaque sexe sont socialement construites dans une relation d'opposition » (Bereni & al., 2014 : 8). Pierre Bourdieu estime que le genre a une existence qui ne peut être que relationnelle. Pour lui, « les genres s'inscrivent [...] dans deux classes d'habitus différentes, sous la forme d'*hexis* corporelles opposées et complémentaires et de principes et de vision et de division qui conduisent à classer toutes les choses du monde et toutes les pratiques selon des distinctions réductibles à l'opposition entre

¹ <http://www.genre.cfwb.be/historique/> (page consultée le 23 mars 2020).

le masculin et le féminin » (Bourdieu, 1998 : 48-49). Le concept de « genre » s’insère donc dans un système binaire, ou de bicatégorisation, dans lequel les femmes ne peuvent être pensées qu’en opposition aux hommes, et inversement. Selon Marie Duru-Bellat, ce concept « invite [donc] à distinguer les hommes et les femmes » (Duru-Bellat, 2017b : 7).

1.2.4. Le genre comme instrument de pouvoir

À partir des années 1980, une nouvelle acception du genre est admise : le genre comme instrument de pouvoir. En effet, la relation entre les sexes est asymétrique et hiérarchique. D’après Elsa Dorlin, le « genre » désigne le système relationnel de bicatégorisation hiérarchisant les sexes et pointe « non seulement la relation entre les catégories normatives du masculin/féminin, mais aussi cette relation en tant qu’elle produit ces catégories » (Kunert, 2013 : 33-34). Cette définition insiste bien sur les rapports de pouvoir établis entre les hommes et les femmes dans notre société. Selon Christine Delphy, le « genre » constitue « le système de division hiérarchique de l’humanité entre deux moitiés inégales » (Bereni & al., 2014 : 31). Pour elle, comme pour les féministes matérialistes, le terme « patriarcat » est un synonyme de la notion de « genre ». Maud Navarre et Georges Ubbiali rapportent que « le genre devient synonyme de hiérarchisation des sexes, de rapport de pouvoir » (Navarre et Ubbiali, 2017 : 11). Colette Guillaumin va encore plus loin en proposant le terme de « sexage » pour rendre compte de l’appropriation des femmes par les hommes, en particulier dans le mariage.

Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait et Anne Revillard estiment aussi que « le concept genre consiste à appréhender les relations sociales entre les sexes comme un rapport de pouvoir » (Bereni & al., 2014 : 9). Pour ces auteur·e·s, ce rapport serait d’emblée hiérarchisé puisque l’accès et la distribution des ressources sont variables selon le sexe. Plus qu’une relation de domination, le genre renvoie, selon eux·elles, à un « ordre normatif qui implique la production d’une frontière entre deux catégories de sexe – féminin et masculin –, et cette dualisation est en elle-même oppressive » (*Ibidem*). Ce rapport de pouvoir doit être également mis en perspective avec d’autres rapports sociaux.

1.2.5. Imbrication du genre dans d’autres rapports de pouvoir

Pour Isabelle Clair (2012), étudier le genre nécessite de s’inscrire dans un ensemble plus vaste et d’interroger son imbrication avec d’autres rapports sociaux. Comme le soulignent Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait et Anne Revillard, le genre doit être analysé « à l’intersection d’autres rapports de pouvoir », comme la classe sociale, l’âge ou la

« race », car « les catégories de sexe ne sont pas homogènes » : « elles sont traversées par de multiples tensions et clivages » (Bereni & al., 2014 : 9).

1.3. Quelle définition et quelles conceptions retenir ?

Les définitions telles que proposées par les cinq dictionnaires cités sont, selon moi, lacunaires, voire erronées, à la lumière des recherches actuelles. Elles omettent un pan important des particularités de la notion du genre et se limitent à une conception assez essentialiste de la différence entre les sexes, reflétant une compréhension de la réalité plus datée. Or, comme énoncé plus haut, paradoxalement, l'enseignement se limite à la conception grammaticale du genre, omettant de ce fait un pan de la réalité.

Dans le cadre de ce mémoire, je souhaite retenir la définition proposée dans l'ouvrage *Introduction aux études sur le genre* : « le genre peut être défini comme *un système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin)* » (Bereni & al., 2014 : 10). Cette acception du terme « genre » me paraît réunir l'ensemble des conceptions proposées par les chercheur·se·s cité·e·s précédemment, à savoir le genre comme construction sociale, comme processus relationnel et comme instrument de pouvoir. Cette perspective me semble également correspondre à la conception du genre comme outil pouvant favoriser l'égalité, ce que je vise, entre autres, à promouvoir dans ce travail. L'intersectionnalité, déterminante dans le cadre des travaux sur le genre, fera également l'objet d'une attention particulière. Je tâcherai donc d'étudier l'ensemble de ces dimensions dans la partie empirique de ma recherche.

Avant d'entamer le point suivant, il me semble important de revenir sur une remarque formulée par Judith Butler à propos de la bicatégorisation, terme utilisé dans la définition choisie. En effet, pour cette dernière, cette idée doit être abandonnée, car elle ne reflète pas l'ensemble des réalités. Maud Navarre et Georges Ubbiali précisent que, pour Judith Butler, « les comportements humains sont pluriels, irréductibles à ces deux groupes » (Navarre et Ubbiali, 2017 : 13). Il est donc nécessaire de considérer ce terme avec prudence et de ne pas envisager la bicatégorisation comme une réalité sociale, mais comme une perception socialement construite et erronée de cette réalité.

2. Socialisation, représentations et stéréotypes de genre

Cette deuxième partie s'intéresse à la construction sociale du genre et met en évidence l'influence qu'ont quatre sphères de socialisation – la famille, les pairs, l'École et les industries culturelles – sur les individus. Les points abordés permettent de faire ressortir des représentations et des inégalités de genre prégnantes dans la société.

2.1. Introduction à propos des inégalités de genre et de la socialisation

Selon Marie Duru-Bellat, « le genre, dans nos pays, est régi avant tout par ces normes intériorisées, pénétrant dans tous les interstices de l'existence » (Duru-Bellat, 2017b : 15). Dans son mémoire, Noémie Morilla met en évidence le fait que la société actuelle différencie les deux sexes « en leur attribuant des traits typiques considérés comme représentatifs de chaque genre » (Morilla, 2015 : 5). Cette différenciation a été instaurée, selon elle, par l'hégémonie patriarcale qui place les hommes dans une posture de dominants par rapport aux femmes. Elle insiste également sur le fait que, bien que les femmes aient migré de la sphère domestique vers la sphère professionnelle au cours du siècle dernier, celles-ci sont toujours, de manière générale, défavorisées par rapport aux hommes : elles ne bénéficient pas d'un salaire égal, occupent des postes plus précaires ou à temps partiel, sont moins présentes dans les fonctions de pouvoir, etc. Pour Pierre Bourdieu, « les changements visibles des *conditions* cachent des permanences dans les *positions relatives* » (Bourdieu, 1998 : 123). Les rôles sociaux de sexe² restent prescriptifs. Malgré une évolution notable, les femmes sont toujours davantage investies dans la sphère domestique. Il existe donc, d'après Marie Duru-Bellat (2017b), une hiérarchisation des sexes. Pierre Bourdieu (1998) explique notamment cela par le crédit qui est accordé aux tâches, selon le fait qu'elles soient considérées comme masculines (valorisation) ou féminines (dévalorisation). Il est dès lors possible de parler de « valence différentielle des sexes » (Françoise Héritier). Mais qu'est-ce qui construit, influence et agit sur nos représentations ?

Muriel Darmon a consacré un ouvrage à la socialisation qu'elle définit comme « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi “formé”, “modelé”, “façonné”, “fabriqué”, “conditionné” – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours duquel l'individu acquiert – “apprend”, “intériorise”, “incorpore”, “intègre” – des façons de faire, de penser, et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2006 : 6). Pour le dire plus simplement, la socialisation est la « façon dont la société forme et

² Les rôles sociaux de sexe renvoient, en sociologie, à « l'ensemble de normes et d'attentes qui régissent le comportement d'un individu » du fait de son sexe (*Larousse en ligne*).

transforme les individus » (*Ibidem*). Les êtres humains sont notamment socialisés pour correspondre aux représentations et aux stéréotypes de genre. Cette socialisation de genre peut être comprise comme « les processus par lesquels les individus assignés depuis leur naissance à une classe de sexe apprennent à se comporter, à sentir et à penser selon les formes socialement associées à leur sexe et à voir le monde au prisme de la différence des sexes » (Bereni & al., 2014 : 107). La socialisation met donc en évidence le caractère construit et assimilé du genre, et bannit, en même temps, la naturalisation des rôles sexués. Cependant, les individus ne sont pas totalement passifs face aux normes prescrites : ils jouent notamment un rôle quant aux choix qu'ils posent. En effet, « rien ne nous garantit que l'intériorisation des stéréotypes de sexe soit identique chez tous les individus du même sexe biologique » (Baudelot et Establet, 1992 : 114).

Il convient de revenir sur trois idées-clés à propos de la socialisation de genre : 1) elle est souvent inconsciente et nécessite « un apprentissage pratique de gestes, de réflexes, de sentiments, de manières d'éprouver le monde et ses divisions » (Bereni & al., 2014 : 108) ; 2) elle s'opère de façon continue dans nos vies, et ce, dans différentes sphères sociales (famille, école, médias, etc.) ; 3) elle est toujours imbriquée dans d'autres processus de socialisation. Le genre renvoie donc à « l'acquisition d'une vision totalisante et plus ou moins cohérente du monde » (*Ibid.* : 110).

Dès lors, il s'agit de se demander quelles sont les influences socialisatrices qui participent à la construction des identités de genre. Muriel Darmon reprend l'expression de Bernard Lahire affirmant que la jeunesse connaît « une triple contrainte » (Darmon, 2006 : 63) : l'École, les parents et les pairs. Elle souhaite en rajouter une quatrième : les industries culturelles. Mais la socialisation de genre est-elle identique dans toutes ces sphères sociales ? Autrement dit, l'École a-t-elle le même poids que les familles ou les médias ? Chaque sphère a certes une responsabilité quant à l'assignation de rôles et de comportements relatifs au genre, mais l'impact n'est pas le même. Muriel Darmon distingue la « socialisation primaire », permettant la construction de l'individu au cours de laquelle « l'enfant accède à un grand nombre de représentations et d'attitudes de sexe » (Lamberts, 2015 : 35), des « socialisations secondaires », à savoir « tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société » (Darmon, 2006 : 74). À la suite de ce constat, il est nécessaire d'aborder les quatre sphères sociales citées – la famille, les pairs, l'École et les industries culturelles –, et leur impact, de façon plus approfondie.

2.2. Le développement de l'enfant et la socialisation familiale

D'après Isabelle Roskam (2020), l'éducation aux genres est très prégnante dans l'enfance, et permet aux plus jeunes de s'adapter aux prescriptions de la société. Le genre, en tant que norme culturelle, se déploie dans des niches de développement. « La première dimension de la socialisation de genre est l'apprentissage par les garçons et par les filles de rôles de sexe différents » (Bereni & al., 2014 : 111).

Plusieurs expériences en psychologie du développement permettent d'observer que, dès l'âge de neuf mois, les enfants acquièrent des schèmes de base genrés à partir de critères culturels. Dans son cours, Isabelle Roskam (2020) reprend les trois changements développementaux théorisés par Kohlberg, mettant en évidence l'intégration progressive du concept de genre au cours des six premières années de vie de l'enfant. La première étape est celle de la « *gender identity* » : vers deux ou trois ans, l'enfant peut s'identifier comme étant une fille ou un garçon. La deuxième étape correspond à la « *gender stability* » (quatre-cinq ans), pendant laquelle les enfants construisent petit à petit des représentations et des connaissances sur le genre. Enfin, la troisième phase, vers six-sept ans, est celle de la « *gender constancy* ». Cette phase développementale est mise en place parallèlement à l'acquisition de l'idée de conservation, et fixe le genre comme une caractéristique immuable à partir du sexe biologique.

Diane Poulin-Dubois et Lisa Serbin soulignent le fait que « dès qu'ils ont atteint l'âge de 5 ans, les enfants ont acquis un certain niveau d'expertise dans la maîtrise du vocabulaire sur le genre, ainsi qu'à propos des jouets, des vêtements, des objets, des activités, des rôles, des occupations et des métaphores liés au genre » (Poulin-Dubois et Serbin, 2006 : 289). Elles mettent en évidence que « l'exposition à des modèles stéréotypés [...] incite l'enfant à se comporter de manière stéréotypée » (*Ibid.* : 284). Cependant, Isabelle Roskam (2020) insiste sur le fait que les stéréotypes de genre peuvent être manipulés, entraînant un assouplissement des schèmes genrés. À partir de huit ans, les enfants ne se limitent plus à une vision essentialiste du genre, et intériorisent une vision plus complexe, en prenant en compte l'environnement.

La famille joue un rôle central dans ce processus de socialisation : les parents créent un « *gender-world* » pour les enfants (Roskam, 2020). Les attentes sexuées sont présentes avant la naissance, selon Marie Duru-Bellat (2017b), et se traduisent notamment par l'organisation de *baby shower* et de *gender reveal*, ainsi que par les choix du prénom, de vêtements, de jeux et de livres. Elle insiste également sur le fait que « les comportements des parents sont eux-mêmes plus ou moins stéréotypés, et expriment des conceptions du féminin et du masculin qui peuvent

différer selon les milieux sociaux » (Duru-Bellat, 2017b : 44). Cette affirmation rejoint l'idée d'intersectionnalité, ou d'imbrication, des rapports sociaux.

L'éducation et les modèles proposés par les parents correspondent à une socialisation primaire au genre, période durant laquelle la conscience du genre se développe chez l'enfant. Cette conscience du genre correspond à « la conscience de son propre sexe biologique et [à la] compréhension de la permanence et de la constance du genre » (Bee et Boyd, 2011 ; cités par Lamberts, 2015 : 35). Durant cette période, l'enfant est considéré comme un être « influençable », ce qui a d'autant plus d'impact sur ses représentations, selon Muriel Darmon.

Il importe également de revenir sur le concept d'« habitus », théorisé par Pierre Bourdieu, pour qui il existerait une incorporation inconsciente des structures sociales. Pour Thierry Blöss, cité par Muriel Darmon (2006), l'intériorisation des modèles sexués est d'autant plus pernicieuse qu'elle est « silencieuse » lors de la socialisation familiale, et a tendance à induire une vision naturelle des différences entre les sexes. La mobilisation des modèles sexués est également inconsciente et automatique, selon Marie Duru-Bellat (2017b).

Enfin, le processus de différenciation des sexes est certes intériorisé, mais diverge selon les classes sociales. Marie Duru-Bellat insiste sur le fait que « le sexe joue différemment dans certains milieux, venant tantôt creuser un avantage (ou un désavantage), tantôt l'atténuer » (Duru-Bellat & al., 2001 : 271). Jacques Marquet (2019) constate que les familles de classe populaire ont plutôt tendance à adhérer aux valeurs traditionnelles (avec une grande division sexuée des tâches et des espaces), alors que les familles de classe moyenne se rapprochent d'un modèle contemporain plus égalitaire et moins socialement sexué. Les modèles éducatifs y sont également liés et par conséquent varient. Muriel Darmon va dans le même sens en affirmant que « les valeurs attachées à la différenciation traditionnelle de la féminité et de la virilité sont particulièrement fortes aux deux extrêmes de l'espace social, dans la classe ouvrière et la haute bourgeoisie » (Darmon, 2006 : 44). À contrario, elle estime que l'indifférenciation entre les sexes est plus présente dans les groupes intellectuels. Maud Navarre et Georges Ubbiali soulignent que les travaux de Gérard Mauger, Pascal Duret et François de Singly, pour n'en citer que quelques-uns, montrent la variation des masculinités dans différents groupes sociaux. Il est donc plus que nécessaire de développer une perspective d'imbrication des rapports de pouvoir dans la suite de ce mémoire.

Je souhaite conclure en apportant une nuance. Les éléments abordés ci-dessus sont des tendances, et ne représentent pas l'ensemble des familles et des pratiques éducatives. De multiples variables peuvent interférer lors du développement de l'enfant. Il n'est donc pas possible de généraliser mes propos. Emmanuelle Lamberts (2015) insiste notamment sur le fait que la composition de la fratrie ou toutes les situations de mixité peuvent entraîner une adhésion plus ou moins forte aux stéréotypes de genre. Quoi qu'il en soit, Marie Duru-Bellat observe qu'« on ne saurait isoler ce qui se passe dans la famille de l'ensemble des autres instances ayant une fonction spécifique ou diffuse de socialisation » (Duru-Bellat, 2017b : 29). Il existe un continuum entre les différentes sphères sociales.

2.3. L'École, les enseignant·e·s et les pairs : agents de socialisation

D'après Muriel Darmon, l'école peut être qualifiée de « plaque tournante de la socialisation primaire » (Darmon, 2006 : 74), parce qu'elle exerce son influence sur une longue durée. Alors que l'École est considérée comme « un havre d'égalité » pour de nombreux·ses professeur·e·s et acteur·rice·s de l'enseignement (Duru-Bellat, 2013 : 92), le curriculum scolaire est façonné par de multiples stéréotypes et contribue à la fabrication d'identités sexuées. L'institution scolaire correspond à une « petite société », selon Emilie Durkheim (Duru-Bellat, 2017b : 46). Elle n'est pas autonome, mais « profondément nichée dans la société qui la mandate pour reproduire tels ou tels rapports sociaux » (Duru-Bellat, 2004 : 17). En ce sens, plusieurs fonctions sont accomplies par les acteur·rice·s de l'éducation : « l'inculcation des valeurs dominantes sous une forme scolaire », « la socialisation des agents », « l'organisation de la compétition préparatoire au positionnement social », ainsi que « la division et la hiérarchisation des masses scolaires » (Baudelot et Establet, 1992 : 147).

Déjà en 1964, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron constatent que l'École (re)produit des inégalités sociales « à travers ses méthodes et ses contenus d'enseignement » (Collet, 2016 : 111). Les stéréotypes sont ainsi véhiculés au sein d'un « curriculum caché sexiste » regroupant toutes « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Bossé, 2013). De plus, les établissements scolaires sont également des lieux propices « à l'expression des attitudes acquises dans la sphère domestique » (Clair, 2012 : 102).

Enfin, Christian Baudelot et Roger Establet soulignent que le cadre scolaire a également la particularité d'apprendre à l'élève « à se positionner par rapport aux autres, à déchiffrer leurs attentes, à intérioriser les règles écrites ou non qui président les interactions » (Baudelot et

Establet, 1992 : 149). Afin d'être accepté-e-s, les adolescent-e-s cherchent à correspondre à des modèles féminins et masculins bien définis (Duru-Bellat, 2017b : 56). Les rôles sexués ont de ce fait tendance à être renforcés. Quelques recherches à propos de la mixité et des inégalités genrées observées dans le cadre scolaire seront présentées dans la troisième partie de ce chapitre.

2.4. La socialisation dans des industries culturelles

Marie Duru-Bellat (2017b) observe que les médias véhiculent des contenus culturels très marqués par les stéréotypes de sexe. La Fédération Wallonie-Bruxelles et le Conseil Supérieur d'Éducation aux Médias mettent en évidence le fait que « les médias sont aujourd'hui omniprésents dans notre vie quotidienne [...] et influencent plus que jamais nos représentations et nos comportements » (2013 : 7). Dans ce point-ci, je me préoccuperais principalement de la publicité, des jouets et des albums de jeunesse, trois médiums véhiculant des représentations.

2.4.1. La publicité

Selon Jean-Claude Soulages, « la publicité propose son reflet rêvé et “imaginarisé” de la réalité sociale, des modes de vie et de consommation, égrenant un vaste système de classement de soi et des autres » (Soulages, 2004 : 51). La publicité s'appuie « sur nos propres stéréotypes, y compris du genre, sans chercher à révolutionner la société dont elle ne fait qu'amplifier et caricaturer les valeurs » (Collard, 2017). Elle aboutit également « à des généralisations, voire des déterminismes et des réductionnismes » (Brulé & al., 2014 : 3). Les médias sembleraient donc « stéréotyp[er] les stéréotypes » (Dufays, 2004b : 3).

D'après Teresa de Lauretis (2007), la publicité peut également être qualifiée de « technologie du genre », dans le sens où elle participe à la construction – ou à la déconstruction – des caractéristiques genrées. En tant que technologie stéréotypique, la publicité exacerbe la division des rôles sexués, remarque Stéphanie Kunert (2013) : les femmes vont être associées au monde domestique et les hommes au monde extérieur. Rana Barakat Issa et Antoine Matta (2013) décrivent plus précisément plusieurs figures de la femme présentes dans la publicité : la femme-commode (la belle, l'élégante et la séductrice), la femme émancipée (la consommatrice, la ménagère et la professionnelle) et la femme-objet (la charnelle, la pornographique et l'anorexique). Ces deux auteurs observent également que « la publicité donne de la femme l'image d'une personne qui ne fait rien d'important » (Barakat et Matta, 2013 : 140) et lui attribue « une place sans aucun pouvoir » (*Ibid.* : 141).

À partir des années 1970, les mouvements féministes dénoncent « les exploitations commerciales et publicitaires de la femme et de son image » et « les clichés véhiculés par la société » (*Ibid.* : 129). L'apogée des critiques est atteint dans les années 1990, « lorsque la sexualité devient un facteur de domination et de violence sur la femme, comme en témoigne la vague du “porno-chic” » (*Ibidem*). Pierre Bourdieu (1998) rappelle à ceux et celles qui verraient une femme émancipée dans l'image publicitaire que sa représentation reste subordonnée à la domination masculine. Des conclusions du même ordre peuvent être établies à propos des séries télévisuelles et des films.

2.4.2. *Les jouets et albums de jeunesse*

Les jouets font partie des premiers objets offerts aux jeunes enfants. Or, les jeux sont des « instruments de socialisation des enfants » (Vie féminine, 2008), car ils « fabriquent » des figures de la masculinité et de la féminité. Une campagne contre les jouets sexistes (2008), disponible sur le site Internet « Vie féminine », met en évidence le fait que les jeux « influencent les choix de vie ». Victoire Tuillon et Aurélie Blanc (2019) constatent quant à elles que les jouets sont essentiels, car ils constituent le premier environnement culturel de l'enfant. Ceux-ci vont, d'après elles, déterminer certains goûts, certaines préférences et certaines capacités chez chacun·e. Les jouets peuvent donc être considérés comme des « objets politiques » (Vie féminine, 2008).

Selon Victoire Tuillon et Aurélie Blanc (2019), les jouets proposés aux garçons seraient beaucoup plus tournés vers l'aventure, l'action et la mobilisation du corps ; et ceux qui s'adressent aux filles seraient, quant à eux, relatifs à la sphère domestique et aux soins. Elles soulignent également le fait que les représentations que nous avons de la masculinité – et de la féminité par la même occasion – sont renforcées par les codes couleurs et culturels. Par leurs jouets, « les petites filles sont aussi invitées à faire “comme maman, avec maman” » (Brulé & al., 2014 : 4). Ce phénomène d'imitation est nommé « homosocialisation intergénérationnelle » (Brulé & al., 2014 : 9). De plus, une autre distinction peut être opérée entre les jeux adressés aux filles proposant un univers collaboratif (« jouer avec ») et ceux adressés aux garçons recourant à un univers compétitif (« jouer contre »). Les stéréotypes de genre sont donc diffusés à travers les jouets. À l'heure actuelle, Elodie Baerlocher (2006) signale que la majorité des parents estiment que la ségrégation dans les jouets est de moins en moins forte. Or, il me semble important de préciser que « la segmentation marketing de genre n'[a] jamais été aussi poussée qu'aujourd'hui, et que, contrairement à l'idée répandue liée à la conception d'un marché

inexorable vers le “progrès” social, les catalogues étaient beaucoup moins stéréotypés jusqu’au début des années 1990 qu’aujourd’hui » (Brulé & al., 2014 : 10).

Malgré une nette évolution, « la littérature de jeunesse renvoie aux filles et aux garçons l’image d’un monde où la majorité des héros sont des hommes » (Max et Delmas, 2013 : 112). Dès lors, peu de modèles féminins valorisés et valorisants sont proposés aux jeunes filles, ce qui impacte leur propre représentation. Les livres pour enfants sont donc porteurs de rôles et de valeurs spécifiques. Les figures féminines se trouvent souvent attachées à la sphère domestique, alors que les héros masculins sont associés au monde professionnel ou aux quêtes d’aventure. « Les albums de jeunesse véhiculent [donc] encore à large échelle l’ordre normatif du genre » (Lamberts, 2015 : 44).

3. Les questions de genre et l’institution scolaire

Au cours des dernières décennies, plusieurs enquêtes ont été menées à propos des inégalités de genre dans le cadre scolaire, en particulier en France. Selon Christian Baudelot et Roger Establet, « le sexe est, après l’origine de classe, la seconde dimension de l’architecture du système scolaire » (Baudelot et Establet, 1992 : 156). Dans la première partie de ce point, je soulignerai, grâce aux documents officiels, la nécessité d’accorder une attention particulière à ces questions. Dans une seconde partie, je dégagerai les grandes tendances à propos de l’institution scolaire et du genre, ainsi que les faits les plus saillants pour nourrir cette recherche. Bien que je cite à plusieurs reprises des études françaises ou anglophones, de nombreux parallèles peuvent être établis avec la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Avant d’entamer ce point, il m’importe d’insister sur un élément majeur. Dans toute la littérature, les auteur·e·s insistent sur le fait que les inégalités scolaires résultent en grande partie des milieux sociaux. Il faut donc garder à l’esprit que le sexe et la classe sociale « agiss[e]nt de manière indissociable » (Duru-Bellat & al., 2001 : 253).

3.1. Le genre à l’école : quels prescrits ?

En 2005, le Ministère de la Communauté française « souhaite que la problématique transversale de l’égalité entre les femmes et les hommes soit intégrée dans l’ensemble des compétences de la Communauté française, et notamment dans l’enseignement » (Ministère de la Communauté française, 2005 : 3). Le Ministère a notamment comme objectif la promotion de l’égalité entre les sexes. Comment cette proposition se déploie-t-elle dans les décrets ? A-t-il fallu attendre 2005 pour voir apparaître un intérêt affirmé pour l’égalité homme-femme ou

est-il possible d'en déceler des prémisses plus tôt ? C'est ce que je propose de vérifier en consultant plusieurs documents officiels relatifs à l'enseignement.

3.1.1. Décret « Missions »

Le décret « Missions » est promulgué en 1997 par le gouvernement. Ce décret vise à déterminer les objectifs, les missions et les valeurs de l'enseignement francophone en Belgique. Le texte a évolué au fil des années, comprenant une série d'informations ajoutées à la suite de l'adoption de nouveaux décrets.

Quatre objectifs sont cités : 1) « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves » ; 2) « amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle » ; 3) « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures » ; 4) « assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ».

Ces quatre missions semblent aller dans le sens d'un enseignement égalitaire, offrant à tous et à toutes les mêmes possibilités. Cependant, comme je l'ai montré dans le point précédent, l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles n'est pas égalitaire à l'heure actuelle. De plus, Marie Bruyer insiste sur le fait que, au départ, « la prise en compte des rapports sociaux de sexe est absente du décret » (Bruyer, 2001 : 44). Néanmoins, depuis 2018, est stipulé, dans l'article 10 du décret, que l'École doit « assurer un accès égal à toutes les formations aux filles et aux garçons » (1997 : 6). Bien que les missions visées soient pleines de bonnes intentions, leur mise en œuvre semble encore laisser à désirer en ce qui concerne la promotion d'une égalité effective.

3.1.2. Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires et autres outils pédagogiques

En 2006, un décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire est adopté. Dans ce document officiel, il est précisé que les principes d'égalité et de non-discrimination doivent être mis en place, en particulier à propos du racisme. Selon la brochure *Sexes et Manuels*, « par ce décret de mai 2006, la Fédération Wallonie-Bruxelles affirme que les manuels agréés ne peuvent véhiculer de conceptions inégalitaires et souhaite qu'ils

représentent les rôles réels et variés que les femmes et les hommes occupent et ont occupés dans la société » (2012 : 19). En ce sens, ces recommandations s'inscrivent dans la lignée du Décret « Missions », en cherchant à promouvoir l'émancipation de chacun·e.

3.1.3. Décret relatif à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté

Par l'adoption et la mise en place du décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (2015), l'éducation à la citoyenneté a été perçue comme une nouvelle mission prioritaire de l'enseignement secondaire. Le vivre-ensemble, la capacité d'être un·e citoyen·ne respectueux·se des autres, ainsi que la connaissance des enjeux et débats contemporains, font partie des compétences qui doivent être développées dans le cadre d'une éducation au fonctionnement démocratique. Or, ces compétences sont également pertinentes dans le cadre de la promotion du genre. Selon Marie Bruyer, « l'obligation décrétée de travailler la citoyenneté à l'école » est un « levier » pour aborder les questions relatives au genre dans l'enseignement (Bruyer, 2001 : 7).

Pour Isabelle Collet, l'éducation à l'égalité s'inscrit dans la même veine que l'éducation à la citoyenneté, car elles visent toutes les deux « à développer des valeurs ou des attitudes par la construction de compétences sociales et/ou éthiques » (Collet, 2016 : 115). L'éducation à l'égalité permettrait une prise de « conscience de la réalité socioculturelle qui modèle l'existence » (*Ibidem*). Elle nécessite une prise en charge transversale, dans l'ensemble des disciplines et tout au long du cursus scolaire.

3.1.4. Décret relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française

En 2016, la Communauté française adopte un décret s'inscrivant dans la lignée des objectifs de la quatrième Conférence mondiale sur les femmes (Pékin, 1995). La réalisation des droits et de la dignité de chaque individu, homme comme femme, devient une priorité. Pour ce faire, l'ensemble des politiques de la Communauté française intègre le genre dans ses actions, et cherche à promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes. Ces mesures valent donc également pour l'enseignement, même si cette institution n'est pas explicitement citée.

3.1.5. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, encore en cours d'élaboration, est un projet de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui vise à améliorer la qualité de l'enseignement. Dans le troisième avis du Pacte (2017), un bref point est consacré aux inégalités de genre dans

l'enseignement. Il y est précisé que les enseignant·e·s transmettent involontairement des stéréotypes perpétuant des inégalités de genre. Une attention particulière est accordée aux retards scolaires des garçons, ce qui limite quelque peu l'ampleur de la problématique. Face à ces constats, il est proposé de donner des formations sur ce sujet et d'inclure le sujet dans le cursus de l'agrégation, ainsi que dans la formation continue. Le « groupe 6 » du Pacte a pour ambition de réduire les inégalités scolaires, notamment celle qui découle de la mixité de l'enseignement. Ce type de mesures correspond à l'axe stratégique 2, axe qui cherche à favoriser l'émancipation sociale et l'école inclusive dans le système éducatif.

3.2. Les recherches actuelles sur la question du genre dans le cadre scolaire

3.2.1. La mixité scolaire

Loin d'être neutre, la coprésence des filles et des garçons dans l'univers scolaire n'est pas synonyme de « disparition de la ségrégation sexuée » (Bereni & al., 2014 : 112). « Les attitudes des jeunes sont plus typées dans les situations de mixité » (Duru-Bellat, 2017b : 59). La mixité scolaire n'a jamais été pensée comme un « projet éducatif nouveau » (Dubet, 2010 : 79) et offre donc un cadre propice au développement des stéréotypes. Les élèves répartissent les rôles et les tâches selon leur sexe. Une étude du Conseil de l'Éducation et de la formation (1999) « met en évidence que des différences existent, de manière quantitative et qualitative, dans la scolarisation des deux sexes » (Ministère de la Communauté française, 2005 : 6).

L'une des conséquences de la mixité scolaire est la « menace du stéréotype », c'est-à-dire « le fait de savoir que, selon votre groupe d'appartenance, vous êtes censés moins bien réussir telle ou telle tâche » (Duru-Bellat, 2017b : 50), ce qui participe également au renforcement des inégalités. Cette menace est annihilée dans les contextes non mixtes.

Pour Nicole Mosconi (1989), l'un des réels soucis de la coéducation, telle qu'elle est gérée actuellement, est qu'elle neutralise et dénie la différenciation des sexes. Chacun·e des élèves est perçu·e comme un être « masculin neutre » (Mosconi, 1989 : 260). Il existe une réelle indifférenciation des élèves, que ce soit au niveau de leur sexe ou de leur milieu social. Les acteur·rice·s de l'enseignement ont tendance à se comporter comme si l'ensemble de leur classe avait fait l'objet d'une même socialisation, et disposait donc des mêmes prérequis.

Malgré ces constats, les chercheur·se·s estiment que la mixité scolaire ne doit pas être abandonnée. C'est la mise en place d'une mixité non réfléchie qui perpétue une certaine forme

de domination masculine (Petrovic, 2004 : 171). Il s'agit de revoir les effets de la mixité, et non le principe de coéducation en tant que tel (*Ibid.* : 168).

3.2.2. *La réussite scolaire et les orientations*

Christian Baudelot et Roger Establet (1992) soulignent l'augmentation du taux de scolarisation des filles à la fin du XX^e siècle. Ils notent également que les filles réussissent mieux que les garçons (Baudelot et Establet, 1992 ; Alaluf & al., 2003). Or, ce taux de réussite entre en dissonance avec un autre constat : les filles sont peu présentes, voire absentes, des filières valorisées. Le choix des orientations est l'une des conséquences de la socialisation de genre. « Le poids des clichés, des stéréotypes et des modèles culturels » participe à l'orientation sexuée des élèves (Dubet, 2010 : 80). Les jeunes filles anticipent leur futur rôle domestique et maternel (*Ibid.* : 77), ce qui les incite à s'orienter vers d'autres choix d'options que les garçons. Un autre aspect doit aussi être relevé : « c'est parce que l'école n'offre pas la même éducation aux filles et aux garçons que cette "différence" d'orientation existe et se traduit en termes d'inégalités sociales et économiques » (Petrovic, 2004 : 159).

Le choix des filières est également influencé par les représentations véhiculées par la société et par les familles. Les origines familiales – et donc sociales – « pèsent non seulement sur ce que l'on peut appeler les « inégalités de réussite » à l'école, mais aussi [...] sur « les inégalités d'orientation » (Alaluf & al., 2003 : 27). Il existerait notamment une corrélation entre origine socioculturelle et présence/absence des filles dans les différentes filières (*Ibid.* : 105). Le fait que certains métiers soient majoritairement exercés par des femmes ou des hommes impacte aussi les élèves. Enfin, les enseignant·e·s jouent un rôle dans la décision des élèves. En effet, « la présence de modèles féminins [...] influence les filles dans le choix de secteurs traditionnellement masculins » (Collin et Chauvier, 2007 : 11).

La réussite scolaire des filles apparaît parfois en décalage par rapport aux normes et aux réalités sociales, alors que le cadre scolaire reste déterminé, en partie du moins, par les modèles et les rôles traditionnels. À l'instar du monde professionnel, le monde scolaire engendre une ségrégation horizontale, opposant les filières considérées comme masculines à celles dites féminines, et une ségrégation verticale – les filles étant quasiment absentes des filières prestigieuses. Ces phénomènes expliquent pourquoi « l'école est l'"agence d'orientation" qui fabrique des itinéraires masculins et féminins » (Duru-Bellat, 2008 : 139).

3.2.3. *Les interactions enseignant·e·s -élèves*

En plus d'être un lieu d'acquisition de connaissances et de compétences, l'École est également un lieu de vie où de nombreuses interactions se jouent, comme le souligne le Ministère de la Communauté française. Or, de nombreux·ses chercheur·se·s observent que les attentes des enseignant·e·s sont différenciées selon le sexe des élèves. Leurs attentes coïncident avec les normes genrées, et agissent, de ce fait, comme des « prophéties auto-réalisatrices » (Duru-Bellat, 2017b) pouvant s'opérer de façon positive (effet Pygmalion) ou de façon négative (effet Golem) sur les compétences – ou le sentiment de compétence – des élèves. Les attentes vont en effet influencer sur les performances scolaires de chacun·e. Je peux citer, par exemple, l'idée répandue selon laquelle les garçons seraient naturellement plus doués pour les matières scientifiques et mathématiques, alors que les domaines littéraires seraient davantage l'apanage des filles. Ces convictions, parfois inconscientes, engendrent un « double standard » au niveau des situations d'apprentissages (Anka Idrissi & al., 2018 : 36). Les stéréotypes créent de vraies inégalités (Duru-Bellat, 2017b : 50), le rapport au savoir se construisant différemment selon le sexe (Petrovic, 2004 : 159).

De façon générale, les études convergent toutes vers un même constat : d'un point de vue quantitatif, les enseignant·e·s interagissent plus fréquemment avec les garçons qu'avec les filles, que ce soit au niveau de la matière ou au niveau disciplinaire. De nombreux·ses sociologues ont établi la règle des deux tiers/un tiers : les garçons prennent en charge deux tiers des prises de paroles (Anka Idrissi & al., 2018 : 38). Le Ministère de la Communauté française (2005) avance qu'il existe également une différence qualitative des échanges : le vocabulaire des acteur·rice·s de l'enseignement est plus riche lorsqu'ils·elles s'adressent à des garçons ; un plus grand nombre de remarques – autant positives que négatives – et d'encouragements sont formulés envers les garçons ; les interactions stimulantes sont davantage réservées aux garçons, etc. Selon Juliette Bossé (2013), les questions posées aux garçons seraient également plus complexes, car ceux-ci auraient « des capacités naturelles » plus développées que celles des filles. « Promouvoir l'égalité des sexes à l'école nécessite [donc] d'être attentifs et attentives au cadre d'enseignement, aux valeurs transmises, mais également aux savoirs enseignés » (Anka Idrissi & al., 2018 : 3).

Les constats cités précédemment semblent généralisés dans les milieux académiques et scientifiques, mais ils ne sont pas partagés par tous·tes les acteur·rice·s du terrain. Dans son mémoire, Marie Bruyer (2001) s'est intéressée aux représentations sociales de genre de dix

intervenant·e·s scolaires. Ceux·celles-ci reconnaissent l'existence d'inégalités de sexe – y compris dans les écoles – mais ont plus de difficultés à concevoir qu'il existerait des différences de comportements des enseignant·e·s selon le sexe des élèves (Bruyer, 2001 : 52). D'après Marie Bruyer, « la question du genre n'est pas prise en compte » parce qu'elle « n'est même pas imaginée » (Bruyer, 2001 : 70). Pour elle, les inégalités de sexe au sein des établissements scolaires sont méconnues (Bruyer, 2001 : 71), et le poids du rôle des enseignant·e·s, en tant qu'agent·e·s socialisateur·rice·s, est minimisé, voire nié (Bruyer, 2001 : 73).

3.2.4. Les supports de cours

Les supports et manuels pédagogiques véhiculent également des stéréotypes (Petrovic, 2004 : 164). « Jamais neutre, le manuel est un outil de socialisation et offre le reflet d'une conception de la société » (*Sexes et Manuels*, 2012 : 19). Le Ministère de la Communauté française (2005) reprend les résultats d'une étude flamande effectuée en 1999 dans laquelle plusieurs évolutions ont pu être constatées. L'une des plus importantes consiste en ce que « les stéréotypes les plus grossiers ont été éliminés » (Ministère de la Communauté française, 2005 : 15). Cependant, la place accordée aux figures féminines reste minime et peu valorisante. Dans les manuels scolaires destinés aux élèves de primaire, les femmes sont principalement cantonnées à la sphère domestique et à une fonction maternelle. Plusieurs professeur·e·s interrogé·e·s par Marie Bruyer estiment que les inégalités de sexe véhiculées à l'école proviennent principalement des manuels scolaires (Bruyer, 2001 : 57).

D'après Nicole Mosconi, les savoirs scolaires sont « masculinistes », c'est-à-dire qu'ils relatent uniquement l'histoire des hommes et relèguent au second plan les femmes. De tels propos peuvent être transposés aux supports de cours qui, bien souvent, invisibilisent les femmes. Juliette Bossé (2013) signale que les outils pédagogiques « présentent encore des différences de traitement selon le sexe ». Plusieurs mécanismes de discrimination peuvent être relevés, tels que la minoration numérique des figures féminines et l'opposition entre les sexes.

3.2.5. À propos des représentations de genre des élèves

Les représentations de genre des élèves sont très variées et dépendent des socialisations de genre, ainsi que des pratiques éducatives auxquelles ils·elles ont été confronté·e·s. Plusieurs études ont tout de même tenté de mettre en avant certains stéréotypes. Le Ministère de la Communauté française (2005) affirme notamment qu'il existe, de façon inconsciente, une valorisation importante des comportements considérés comme masculins et une dévalorisation des traits plus féminins.

En 1990, Georges Felouzis mène une thèse de doctorat en sociologie à propos des représentations de genre. Pour cela, il interroge 1248 élèves et leur propose une liste de cinquante-six adjectifs. Parmi cette liste, Georges Felouzis a demandé à chacun·e des élèves de sélectionner les six qualificatifs qu'ils-elles s'attribuent et ceux qui représentent, selon eux-elles, l'autre sexe. Christian Baudelot et Roger Establet (1992) reprennent les résultats suivants :

Ce que les filles pensent d'elles-mêmes	Ce que les garçons pensent d'eux-mêmes
<ul style="list-style-type: none"> • Active • Rusée • Energique • Calme et discrète • Confiante • Sensible • Imaginative 	<ul style="list-style-type: none"> • Actif • Rusé • Energique • Exubérant • Courageux • menteur
Ce que les garçons pensent des filles	Ce que les filles pensent des garçons
<ul style="list-style-type: none"> • Faible • Peureuse • Douillette • Capricieuse • Charmeuse • Caressante • Cruelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Egoïste • Grossier • Orgueilleux • Excité • Jaloux • Désordonné

Les élèves ont tendance à choisir des qualificatifs qu'ils-elles jugent valorisants pour définir leur propre groupe, alors qu'ils-elles dévaluent l'autre sexe (Baudelot et Establet, 1992 : 75). Bien que les filles et les garçons ayant participé à la recherche semblent se considérer comme deux groupes distincts, on observe que les trois premières caractéristiques que chaque sexe s'attribue sont identiques (active-actif, rusée-rusé et énergique). Il n'y aurait donc pas autant de différences que ce que l'analyse des représentations laisse penser.

Christian Baudelot et Roger Establet citent également les résultats d'une autre recherche menée, cette fois-ci, par Christophe Jalaudin et Gilles Moreau auprès d'élèves français·es. Dans leur étude, ces deux chercheurs relèvent les qualités et les défauts crédités à chaque sexe.

Qualités attribuées aux filles	Qualités attribuées aux garçons
<ul style="list-style-type: none"> • Courage • Beauté • Douceur • Sensibilité • Compréhension • Fidélité • Intelligence • Tendresse 	<ul style="list-style-type: none"> • Courage • Sens du travail • Sens de l'humour • Force • Gout du bricolage • Franchise • Générosité

Défauts attribués aux filles	Défauts attribués aux garçons
<ul style="list-style-type: none"> • Egoïste • Jalouse • Dépensière • Possessive • Bavarde 	<ul style="list-style-type: none"> • Egoïste • Machiste • Alcoolique • Orgueilleux • menteur • Supérieur

Il est à nouveau possible de constater des tempéraments communs aux deux sexes : les garçons et les filles seraient courageux·ses, mais aussi égoïstes. D'autres caractéristiques coïncident avec une vision stéréotypée et essentialiste de la différence des sexes : les filles seraient douces « par nature », et les garçons auraient « naturellement » un attrait pour le bricolage. L'une des qualités attribuées aux filles – la beauté – est interpellante, car il s'agit d'une caractéristique physique et non d'un comportement. Ce résultat révèle que de nombreuses normes esthétiques pèsent au quotidien sur les membres des deux sexes. Ce type d'enquêtes rend compte d'une réalité, celle des représentations de genre d'adolescent·e·s français·es. Cependant, il s'agit de garder un esprit critique par rapport à ces données et de ne pas tomber dans une conception naturaliste des différences. Les tempéraments varient d'un individu à l'autre, quel que soit le sexe.

Je souhaite conclure ce chapitre par la citation suivante : « les relations entre les filles et les garçons en milieu scolaire ne [sont] pas si éloignées des relations de genre qui se construisent dans la société et ne [sont] pas non plus étrangères à la notion de pouvoir, d'autonomie et d'émancipation » (Collin et Chauvier, 2007 : 51). Grâce aux résultats de ces différentes enquêtes, la pertinence de travailler les questions relatives au genre dans le cadre scolaire n'est plus à prouver, mais la mise en œuvre de cet objectif demeure un défi à relever. De plus, comme il ne semble pas exister jusqu'à ce jour d'enquêtes significatives propres à la Fédération Wallonie-Bruxelles à propos des représentations de genre des élèves, il est difficile de se faire une idée de la situation actuelle. C'est pourquoi le deuxième chapitre de ce mémoire servira à analyser ces réalités.

Chapitre 2 : Enquête sur les représentations de genre dans l'enseignement secondaire

Dans le cadre de ce mémoire, je souhaite favoriser une recherche descriptive-interprétative à visée herméneutique. Le paradigme herméneutique de cette recherche permet de décrire et de comprendre la nature des représentations de genre des élèves, ainsi que de rendre compte des pratiques didactiques des enseignant·e·s. J'ai également choisi de privilégier une approche genrée, afin de pouvoir questionner les relations de pouvoir.

Pour cette enquête, j'ai décidé de recourir à trois types de matériaux. Lors de mon master de spécialisation en études du genre, j'ai effectué un stage d'observation dans l'ASBL Alter Visio³. Ce stage m'a permis de participer à plusieurs activités autour des questions relatives à l'identité, aux normes, au harcèlement, au genre et aux orientations sexuelles. Ces activités sont destinées à des élèves de secondaire, toutes filières confondues. Les interventions des élèves constituent le premier matériau sur lequel je m'appuie. Dans un deuxième temps, j'ai également eu l'occasion d'assister à une vingtaine d'heures de formation autour des stéréotypes de genre et des orientations sexuelles. Ces formations d'Alter Visio ont été données à différent·e·s acteur·rice·s du terrain (éducateur·rice·s et enseignant·e·s) dont j'ai recueilli les propos. Enfin, j'ai récolté le discours de plusieurs professeur·e·s lors d'entretiens enregistrés⁴. Cela m'a permis d'avoir accès à des données précises sur les pratiques didactiques et les réalités scolaires. Dans cette recherche, j'ai choisi de privilégier des données qualitatives. Grâce à ces données, je pourrai interpréter et décoder les valeurs et les représentations prônées par les élèves, ainsi que les discours de professeur·e·s. Il me semblait peu pertinent d'effectuer une analyse quantitative, au vu du temps imparti, de l'impossibilité de tendre vers des résultats totalement représentatifs de la réalité belge, et de la complexité du sujet. J'adopte donc une posture exploratrice et une méthode constructiviste, me permettant de faire des allers-retours entre l'analyse des données récoltées – lors de mes observations et des entretiens dirigés – et des apports théoriques.

³ Le rapport de ce stage est disponible en annexe de ce mémoire. Dans ce rapport, je décrirai brièvement l'ASBL, ainsi que les activités que j'ai pu observer. Voir Annexe 1.

⁴ Voir Annexe 2 pour consulter le questionnaire ayant servi de base aux entretiens.

1. Représentations de genre des élèves

1.1. Présentation du public cible et de la méthode de récolte des données

Le stage d'observation chez Alter Visio s'est déroulé du 7 novembre 2019 au 11 mars 2020. Durant ces quatre mois, j'ai eu l'occasion de participer à dix-sept activités destinées aux élèves du secondaire, dans sept établissements différents, et de rencontrer deux-cent-trente-et-un·e adolescent·e·s. Trois des établissements scolaires se situent en Wallonie et quatre à Bruxelles. Trois écoles de Bruxelles, ayant un indice socioéconomique de 1/20, sont à discrimination positive. La quatrième école bruxelloise est répartie sur deux sites qui ont respectivement un indice de 4/20 et de 5/20. En Wallonie, deux écoles ont également un indice faible (7/20 et 3/20). Seul un site, à Soignies, possède un indice socioéconomique supérieur à la moyenne (11/20). Concernant les réseaux, un établissement relève de l'enseignement libre catholique, et les six autres de l'officiel. De façon générale, les élèves étudient dans des filières de technique de transition, de technique de qualification et en professionnel. Les jeunes rencontrés ont entre quatorze et vingt-trois ans, et sont en deuxième, quatrième, cinquième ou sixième humanités. La plupart d'entre eux·elles sont d'origine(s) étrangère(s). Au vu de la diversité du public rencontré, lorsque j'utilise les termes « élèves », « jeunes » et « adolescent·e·s », il est nécessaire de comprendre qu'il s'agit de groupes hétérogènes.

Les permanent·e·s de l'ASBL Alter Visio sont souvent confronté·e·s à des publics défavorisés. La plupart du temps, les établissements scolaires font appel à cette structure à la suite d'incidents homophobes. L'une des écoles a souhaité que l'association intervienne pour accompagner un élève transgenre. Deux enseignantes ont, quant à elles, fait le choix de recourir à Alter Visio car elles connaissaient la structure et souhaitaient aborder les thématiques du genre et des orientations sexuelles avec leurs élèves. L'ASBL est également intervenue dans un établissement à l'occasion du « *Girls day Boys day* »⁵.

Lors des activités d'Alter Visio, j'ai été présentée en tant que stagiaire. J'ai expliqué que je travaillais sur les représentations de genre, sans entrer dans les détails. J'ai pu assister les permanent·e·s pour certaines tâches logistiques, mais ne suis pas intervenue directement lors des échanges. Ma posture de retrait m'a donc permis de prendre des notes, au fil des séances, au sujet des représentations des élèves.

⁵ Le « *Girls day Boys day* » est une journée destinée aux élèves du secondaire ayant pour objectif de déconstruire des stéréotypes de genre tant au niveau de l'orientation scolaire qu'au niveau des professions.

Avant de commencer mon analyse, je souhaite pointer quelques biais. Tout d'abord, je n'ai pas pu assister à l'ensemble des activités – identités, normes, harcèlement, genre et orientations sexuelles – dans chacune des classes. Lors d'une activité relative à un même sujet, les outils utilisés et les débats diffèrent d'un groupe à l'autre. Étant donné l'impossibilité de comparer les activités entre elles, je me focaliserai sur une analyse thématique. Le deuxième biais consiste en ce que les élèves étaient au courant des thématiques abordées dans le cadre des activités Alter Visio. Ceux·celles-ci ont donc pu exagérer certains de leurs propos, afin de faire réagir les intervenantes ou d'amuser leurs pairs. À l'inverse, certain·e·s ont pu chercher à atténuer leurs idées pour ne pas se faire remarquer. Il est nécessaire, de ce fait, de prendre en compte le biais de désirabilité sociale. Les données présentées doivent donc être prises avec du recul, sans être cependant dévalorisées cependant. En troisième lieu, il est important de préciser que ces données ont fait l'objet d'une sélection de ma part, tant dans ma prise de notes que dans le choix des questions traitées. Enfin, je suis consciente que les données ne reflètent pas l'ensemble des représentations de genre des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles. Chaque adolescent·e est socialisé·e différemment. Aucun propos ne peut donc être généralisé. Cependant, bien que seuls des élèves d'écoles à indice socio-économique assez faible aient été observé·e·s, il importe de ne pas minimiser les réalités qui sont rapportées dans cette étude. Alter Visio agit depuis plusieurs années et rencontre le même type de discours au fil des ans. Les résultats rapportés sont donc significatifs.

1.2. Analyse des résultats

1.2.1. Test de féminité et de masculinité : des choix genrés ?

Lors de l'activité autour du genre, plusieurs classes d'élèves ont rempli un « test de féminité et de masculinité ». Ce test, inventé, s'appuie sur des stéréotypes genrés. Cet outil permet aux permanent·e·s d'Alter Visio de montrer que les représentations sont construites et ne correspondent pas forcément à la réalité. En effet, après avoir répondu à l'ensemble des questions, chacun·e découvre le pourcentage de féminité et de masculinité qu'il·elle aurait en lui·elle. Face aux résultats, les élèves remettent souvent en question le pourcentage obtenu, puisque les réponses ne coïncident pas avec leur identité et leur expression de genre.

Le questionnaire est complété en début d'activité, sans que le thème ne soit révélé. À chaque question, deux réponses sont proposées, l'une assignée davantage aux filles, l'autre aux garçons. Les élèves choisissent la réponse qui leur correspond le plus. À la fin de la séance, j'ai demandé aux élèves qui le voulaient de me donner leur fiche. Les questionnaires de trente-trois

garçons et de dix-neuf filles ont été collationnés. Ces élèves sont en deuxième ou en cinquième secondaire. Seules six questions, les plus pertinentes pour ce mémoire, ont été retenues. Dans ce point, je souhaite vérifier si certaines représentations stéréotypées se confirment ou si, au contraire, les normes genrées sont dépassées.

La première question du test propose aux élèves de choisir la métaphore – un combat ou une danse – représentant le mieux la vie selon eux·elles. Vingt-huit garçons et seize filles ont coché la case « un combat ». Cette réponse n'est pas étonnante, car les élèves soulignent le fait qu'ils n'ont jamais entendu l'expression « voir la vie comme une danse ». La réalité de l'expression joue sur les résultats. Le stéréotype genré n'est donc pas confirmé dans ce cas-ci.

La deuxième question retenue concerne l'attitude des adolescent·e·s lorsqu'ils·elles ont des sentiments. Le questionnaire leur demande s'ils·elles considèrent qu'ils·elles ont un tempérament timide ou entreprenant en amour. Les réponses sont assez partagées. Vingt garçons sur trente-trois estiment qu'ils sont timides, alors que les filles se considèrent plutôt comme entreprenantes (onze filles sur dix-neuf). Le stéréotype genré est ici inversé puisque, dans la conception des membres d'Alter Visio et dans l'imaginaire collectif, la timidité est un trait davantage associé aux filles, alors que le caractère entreprenant est attaché aux garçons. Or, comme cela a été souligné dans le premier chapitre de ce mémoire, associer un tempérament à un sexe renvoie à une vision naturaliste. Chaque individu, selon son éducation, sa culture, etc., se construit différemment. Il ne serait pas étonnant d'obtenir des résultats totalement différents en interrogeant d'autres adolescent·e·s.

Le troisième résultat qui a retenu mon attention concerne la qualité – la confiance ou la constance – qui permettrait aux élèves d'atteindre leur rêve. Trente-et-un garçons sur trente-trois et dix-huit filles sur dix-neuf ont choisi la confiance. Cependant, plusieurs filles insistent sur le fait qu'elles n'ont pas confiance en elles. Bien qu'elles aient fait ce choix-là, elles ont des difficultés à l'appliquer dans leur vie. Dans les discours des garçons, l'idée de dépassement et de confiance revient de façon assez fréquente. Ces derniers déclarent s'en servir dans leur quotidien, ce qui confirme les normes genrées, puisqu'elles désignent davantage le courage comme une qualité masculine.

Le quatrième point s'intéresse au dilemme famille et vie professionnelle. Le test incite les élèves à choisir à laquelle de ces deux sphères sociales ils·elles donneront le plus d'importance dans leur vie future. Vingt-quatre garçons sur trente-trois privilégieraient leur

famille plutôt que leur travail. Pour les filles, les résultats sont plus partagés : dix filles consacraient davantage leur temps à leur famille, alors que les neuf autres placeraient leur vie professionnelle en priorité. L'intervention d'une élève pose question : elle souhaite, de prime abord, privilégier le travail, mais a finalement coché la case de la vie de famille. Elle-même souligne que les normes ont pris le dessus dans sa décision. Les réponses des élèves dépendent ici de leur vécu. Je reviendrai sur ce dilemme dans le point suivant.

Le cinquième choix concerne le rôle auquel les élèves s'identifieraient en temps de guerre. Les trois propositions sont les suivantes : « l'infirmier(ière) qui prend soin des blessés », « le déserteur qui quitte le champ de bataille » et « le colonel qui donne les ordres ». Il apparaît que l'écriture inclusive est seulement utilisée pour le rôle relatif aux soins, ce qui peut impacter les représentations et le choix des élèves. Les deux premiers rôles sont qualifiés de féminins par les membres d'Alter Visio, alors que le colonel correspond à un rôle masculin. Sur trente-trois garçons, vingt-cinq s'identifient au colonel, cinq au déserteur et trois à l'infirmier. Onze filles sur dix-neuf ont opté pour l'infirmière, cinq pour le colonel et trois pour le déserteur. Dans ces résultats, les tendances genrées sont confirmées. Un élève de deuxième souligne le fait qu'un « homme, ça dirige ». Pour une autre, « elle se sent femme, mais préfère penser comme un homme et donner des ordres ». Selon ces deux élèves, le tempérament et la fonction de colonel sont d'emblée attachés aux hommes. Une adolescente de cinquième s'étonne, quant à elle, de voir les fonctions dirigeantes associées aux hommes. Pour elle, une femme peut également donner des ordres, et cela n'a rien à voir avec le sexe.

Enfin, la dernière question concerne le cadeau que les élèves préféreraient recevoir entre un cours de cuisine et un cours de bricolage. Les réponses des garçons sont assez partagées : seize garçons optent pour la leçon de cuisine et dix-sept pour celle de bricolage. Les filles font majoritairement le choix du cours de cuisine (quinze filles sur dix-neuf). Ces dernières signalent qu'il n'est pas étonnant de voir un nombre important de garçons choisir la cuisine étant donné que les chefs étoilés sont en grande partie des hommes. Pour la plupart d'entre elles, il semble inconcevable de retenir le bricolage alors que c'est une « activité de garçons ». Les garçons s'accordent avec les filles à ce niveau-là. Un élève de deuxième affirme même que le choix des filles est logique puisque « les hommes font mieux le bricolage et les travaux ».

Dans les discours relevés, il est possible d'observer le poids de la socialisation genrée. Le test met en lumière le fait que certaines représentations semblent dépassées – ou du moins les jeunes rencontré·e·s y adhèrent moins –, alors que d'autres nourrissent encore l'imaginaire

collectif. La socialisation est l'une des raisons pour lesquelles les adolescentes vont davantage se tourner vers des ateliers de cuisine ou des rôles relatifs aux soins. Les normes, incorporées, peuvent sembler refléter des choix personnels, ce qui n'est pas toujours le cas.

1.2.2. Définir son sexe

La première animation proposée par Alter Visio aborde la question de l'identité. Au cours de celle-ci, les permanent·e·s proposent aux élèves de remplir une fiche « carte d'identité » dans laquelle ils·elles décrivent leur sexe à l'aide d'un mot. J'ai pu assister à cette activité dans une classe de sixième générale et dans une classe de troisième technique de transition. Les fiches de treize garçons et quinze filles ont été relevées.

Pour définir leur sexe, les élèves ont tendance à utiliser les adjectifs « féminin » et « masculin ». Ces termes, assez neutres à priori, renvoient à une panoplie de représentations et constructions sociales autour du sexe biologique. Plusieurs filles se revendiquent « féminines », insinuant ainsi qu'elles correspondent à ce qui est attendu d'une « vraie fille ». Certain·e·s recourent, quant à eux·elles, à des stéréotypes partagés dans la société. Quelques garçons citent le football et le fait qu'ils payent le restaurant. Les filles notent les éléments suivants : une robe et des cheveux longs. Une élève de rhétorique insiste sur le fait que le sexe féminin est le « sexe qui souffre », en faisant référence à toutes les injustices et les inégalités qu'elle vit au quotidien. Un autre adolescent a exprimé sa difficulté à définir son sexe, ici compris comme son genre, car il ne se reconnaît pas dans le système binaire valorisé à l'heure actuelle. Seuls cinq élèves sur vingt-huit privilégient des représentations biologiques pour exprimer leur sexe, en utilisant les termes « banane », « fleur », « tampons » et « utérus ». La majorité des jeunes font appel à des images genrées construites culturellement et socialement.

1.2.3. Quelles représentations de la division des rôles et des tâches ?

Dans la conception traditionnelle de la répartition des rôles, les hommes assurent celui de pourvoyeur de revenus alors que les femmes sont renvoyées à celui de pourvoyeuse de soins (Marquet, 2019). Bien que cette conception ait évolué, elle reste une réalité pour un certain nombre de ménages, notamment pour les classes populaires, comme je l'ai précisé dans le premier chapitre. Mais qu'en est-il des représentations des élèves quant à la division des rôles ?

Dans toutes les classes où la question a été posée, des élèves affirment que le père doit travailler et la mère rester à la maison. D'après certain·e·s, l'homme est « le chef de la maison », car « celui qui a de l'argent domine ». Ainsi, « l'homme doit avoir une image forte, il ne peut

pas être faible », selon un élève de deuxième année. Un autre élève de deuxième explique que le père est un « bonhomme », et que « s'il ne veut pas travailler, il vaut mieux qu'il aille au chômage plutôt que de faire le ménage ». Plusieurs jeunes souhaitent reproduire le schéma qu'ils·elles connaissent. Un jeune de deuxième explique qu'« il y a des choses pour les femmes, d'autres pour les hommes, que c'est la règle ». Pour une élève de rhéto, si une situation d'égalité devait se mettre en place dans son foyer, cela serait un « choc » pour elle, car elle n'a « pas grandi comme cela et ne veu[t] pas faire autrement ». Une autre estime que si son « homme a une bonne situation, [elle] ne voi[t] pas pourquoi [elle] travaillerai[t] ». Cette propension inéluctable à considérer que l'homme assume le rôle de pourvoyeur de revenus tient notamment au fait qu'« une femme ne va pas venir vers [un homme] s'il est fauché ».

Alors que l'homme assure son rôle de chef de famille et de pourvoyeur de revenus, la femme est reléguée aux tâches ménagères et à la sphère domestique. Un garçon en deuxième année précise que sa « femme restera à la maison ». Pour un grand nombre d'élèves interrogé·e·s, « les femmes font mieux le ménage » parce qu'« elles ont l'habitude ». D'après une fille en deuxième année, même si cette idée est « clichée », « elle est vraie ». Un élève de deuxième estime que « seules les femmes savent faire la lessive ». Une autre élève, de sixième cette fois, préfère faire elle-même le ménage et la vaisselle « pour que cela soit bien fait ». Plusieurs garçons affirment qu'il ne faut pas discuter ces questions et que, plus tard, « leur femme fera tout ». Selon un élève de troisième, « le père doit travailler, ramener de l'argent, et puis seulement il peut aider ». Un autre élève, en deuxième année, veut bien aider sa femme si elle est malade. Dans certains groupes, plusieurs garçons expliquent qu'ils comptent sur leur femme pour cuisiner, qu'il leur « faut une femme à marier ». D'après eux, « une femme doit faire la cuisine et, si elle ne le veut pas, il[s] ne l'épouse[nt] pas ».

Quant à la gestion des enfants, les avis divergent. Pour certain·e·s, les femmes s'occupent mieux des enfants « parce que ce sont elles qui les ont portés et qui accouchent ». Selon un élève de sixième, « les femmes ont plus l'esprit “maman”, à vouloir toujours protéger les autres et à prendre soin des enfants ». Plusieurs élèves, filles comme garçons, reconnaissent que certains hommes « s'occupent bien des enfants ». Pour d'autres, la prise en charge des enfants dépend de leur âge. Plusieurs élèves interrogé·e·s déclarent que « les femmes ont plus de patience pour les petits, [qu']elles les gèrent mieux » alors que « le père doit s'occuper des enfants quand ils sont plus grands ». Précédemment, j'ai souligné le fait que vingt-quatre garçons sur trente-trois affirment souhaiter privilégier leur vie de famille. Or, un grand nombre

d'entre eux ne sont, en réalité, pas prêts à prendre un congé parental. Les déclarations ne sont donc pas toujours cohérentes entre elles.

Pour conclure, les élèves rencontré·e·s possèdent une vision assez « complémentaire » des rôles de l'homme et de la femme. Plusieurs avis sont sexistes, si l'on y regarde de plus près. Cela peut notamment s'expliquer par l'origine culturelle et/ou sociale de certain·e·s élèves. Selon une éducatrice, rencontrée lors d'une formation IFC à l'Institut Saint-Luc, « les gamins sont formatés : ils ne sont pas fixés sur une vraie différence entre les hommes et les femmes, mais ils tiennent le discours des parents selon lequel les hommes ont le pouvoir ». Le fait que certains jeunes aient voulu provoquer leurs pairs ou les permanent·e·s d'Alter Visio est une autre explication à prendre en compte. Enfin, certain·e·s élèves s'opposent aux propos cités jusqu'à présent et expliquent que « tout est toujours une question d'apprentissage ». Pour ces dernier·ère·s, beaucoup de généralisations ont été soulignées. La divergence des avis peut notamment être expliquée par la socialisation et l'éducation que chaque individu a connues.

1.2.4. Existe-t-il des différences entre les hommes et les femmes ?

Dans les activités autour du genre et des normes, les permanent·e·s d'Alter Visio demandent aux élèves s'il existe, selon eux-elles, des différences entre les hommes et les femmes. Plusieurs thèmes ont été proposés aux élèves. Certaines différences ont également été citées par les jeunes de manière spontanée. J'ai regroupé leurs propos par thèmes.

A) Différences biologiques et physiques

D'après les élèves, le sexe anatomique permet de distinguer les hommes et les femmes. Ceux·celles-ci estiment que l'identité de genre correspond à l'expression de genre et au sexe, ce qui est problématique puisque le genre ne correspond pas de manière inéluctable au sexe. D'autres traits physiques ont également été cités pour différencier les hommes et les femmes : la pilosité (plus abondante chez l'homme), la poitrine et les hanches (développées chez la femme), la bouche (plus pulpeuse chez la femme), les épaules carrées et les muscles (davantage perceptibles chez l'homme), etc. Ces différences physiques renvoient à l'image essentialisée des hommes et des femmes, et non à une réalité. De même, la démarche et la façon de s'asseoir sont deux attitudes qui permettent en général, selon les élèves, de reconnaître le sexe de la personne. Les menstruations et l'accouchement ont également été cités pour différencier la femme de l'homme, ce qui ne prend pas en compte les individus transgenres.

Le sujet de la pilosité soulève des réactions très vives. Certain·e·s élèves ont conscience que l'épilation est avant tout culturelle, mais pour beaucoup, une femme avec des poils, « ça dégoûte », « ce n'est pas propre », « ça fait sale », « ça fait viril », « ce n'est pas beau », « ça fait négligé parce qu'on n'a pas l'habitude », « c'est un homme ». À l'inverse, les hommes qui n'ont pas assez de poils font « femmes ». Un élève de deuxième souligne même le fait qu'« il faut retirer tous les poils sur une femme, sauf ses cheveux ». Une fille de la même classe explique qu'« on leur a fait comprendre que les poils sont réservés aux hommes ». Les normes esthétiques sont prégnantes et fortement ressenties à l'adolescence. Selon Nathalie Grandjean (2020), c'est la peur de l'indécidabilité et de la non-inscription hétérosexuelle des corps qui pousse les élèves à mobiliser les normes esthétiques genrées. La surface des corps est en lien, d'après elle, avec l'intériorisation des normes. L'utilisation de marqueurs associés à l'autre sexe, comme les poils chez les filles, entraîne un déclassement de la personne.

Les représentations des femmes véhiculées dans la société choquent une partie des élèves rencontré·e·s. Selon une fille de sixième secondaire, dans la publicité, « il manque de diversité », comme des « femmes non blanches », « des femmes avec des poils », « des rondes », etc.

B) Les caractères

Un certain nombre d'élèves soulèvent qu'il n'existe pas de différences entre les hommes et les femmes au niveau du caractère, que cela dépend simplement de la personnalité de chacun·e. Une série de stéréotypes sont tout de même relevés par les adolescent·e·s, souvent pour narguer les membres de l'autre sexe ou par pure croyance essentialiste. Les élèves éprouvent encore certaines difficultés à percevoir que les traits associés aux hommes et aux femmes sont construits par la société. Ils·elles considèrent que certaines oppositions binaires sont vraies par nature et ne peuvent être expliquées socialement. Pour plusieurs élèves, le caractère permet de déterminer le sexe de la personne, car les hommes et les femmes réagissent différemment. Un élève de deuxième estimait d'ailleurs que l'animatrice présente avait un caractère typiquement féminin parce qu'elle ne s'énervait pas à cause des nuisances sonores.

Plusieurs traits sont identifiés comme typiquement féminins par les garçons. Selon un élève de cinquième, il est prouvé scientifiquement que les filles râlent plus souvent. Les femmes seraient aussi plus « sensibles », car elles « ne savent pas retenir leurs larmes », contrairement aux hommes. Elles seraient « douces », « hypocrites », « maniaques », « fragiles », « casse-pieds », « peureuses » et devraient constamment « être protégées ». Pour certains, les femmes

peuvent également être associées à la constance. Un élève de cinquième estime que « les femmes sont faibles physiquement, mentalement et intellectuellement ». D'autres traits sont majoritairement associés aux hommes par les filles : ils seraient « hypocrites », à l'instar des filles, mais aussi « casse-têtes pour tout », « chiants », « impulsifs » et « décevants ». Ils ne sauraient jamais ce qu'ils veulent et auraient beaucoup de défauts. Plusieurs filles, toutes années confondues, affirment que les garçons de leur classe « croient qu'ils sont supérieurs ». Dans rivalité, quelques garçons déclarent que « les hommes sont plus matures ». Un élève de deuxième associe l'agressivité à la masculinité car, selon lui, « on ne verra jamais une fille avec une kalach ».

C) Activités et métiers genrés

Le sport, en particulier le football, est considéré comme une activité typiquement masculine. Si une fille souhaite jouer au foot, les garçons lui rappellent que c'est « un sport de mecs ». Les filles ne peuvent pas y jouer sans mettre en péril leur féminité, selon plusieurs élèves. Seule la danse est considérée comme un sport féminin à part entière. Plusieurs remarques ont été formulées autour de la danse classique, ce que je soulignerai dans le point consacré à la menace de la norme.

Les fonctions dirigeantes sont attribuées aux hommes sans hésitation, car, d'après plusieurs élèves, « les hommes ont du charisme et savent donner des ordres ». Les femmes sont considérées comme « trop faibles » pour ce type de responsabilités, mais peuvent assurer le poste de secrétaire. Un élève de cinquième affirme que les hommes peuvent assumer un plus haut poste, car « ils sont plus efficaces et performants », alors que « les femmes se fatiguent vite ». Ces propos sexistes ne sont évidemment pas partagés par la gent féminine. Pour une élève de deuxième année, « les hommes veulent être puissants », et ce, pour « leur image ». Les filles reconnaissent néanmoins que très peu de femmes occupent des fonctions élevées, ce qui pose un problème en termes d'égalité. Pour les élèves, d'autres postes paraissent également interdits aux femmes : la maçonnerie, la mécanique et l'ensemble des métiers manuels seraient exclusivement masculins. Les représentations des métiers influencent donc les pensées des adolescent·e·s et leur orientation, comme cela a été souligné précédemment.

D) L'éducation

Dans le point traitant de la socialisation, j'ai montré que, dans un système bicatégorisé, les processus éducationnels divergent selon le sexe de l'enfant. Des phénomènes de différenciation sont relevés par les élèves. Plusieurs jeunes constatent en effet que l'éducation

change si l'on est une fille ou un garçon. Une élève estime qu'« on va dire aux filles de faire plus attention », en particulier en ce qui concerne les relations amoureuses et la sexualité. Pour plusieurs adolescent·e·s, les garçons peuvent sortir davantage que les filles et ont plus de libertés. Cela peut s'observer dès la petite enfance. Un élève de deuxième année affirme que ses cousin·e·s apprennent des choses opposées : alors que son cousin peut sortir et s'amuser, sa cousine de six ans doit déjà aider à la cuisine pour « apprendre à devenir une femme ». Les propos de cet élève rappellent la célèbre citation de Simone de Beauvoir : « On ne naît pas femmes, on le devient. ». L'apprentissage joue un rôle prépondérant dans la construction des identités. Il faut néanmoins nuancer ces vécus. Un garçon de deuxième année précise que tous les parents n'agissent pas de la même manière et que chaque famille est différente. Bien que certaines tendances puissent être observées, que ce soit par rapport au genre ou à la classe sociale des élèves, il est nécessaire de ne pas généraliser les réalités individuelles.

E) La scolarité

Seul un groupe de douze élèves a évoqué les différences de traitement selon le sexe dans le cadre de la scolarité. Il me semble pertinent d'y consacrer un bref paragraphe. En effet, les propos tenus vont dans le sens des résultats présentés dans le dernier point de mon premier chapitre, point relatif aux questions de genre et à l'institution scolaire. Les propos repris ici relèvent de représentations et d'interprétations des élèves. L'un des garçons du groupe déclare que « les professeur·e·s préfèrent les filles car elles travaillent plus ». D'après un autre élève, le fait que les filles soient vues comme « plus matures » a également un impact au niveau des relations pédagogiques. Les représentations et les attentes autoréalisatrices influent sur les interventions élèves-enseignant·e·s. Un troisième élève explique qu'il reçoit « plus de remarques que les filles », juste parce qu'il est un garçon. Pour l'une de ses camarades, « pour que les profs soient cools, il faut aussi que les mecs soient corrects ». Ces discours semblent confirmer la part importante des interventions des garçons dans le milieu scolaire.

1.2.5. La menace de la norme et l'homosexualité

L'un des objectifs d'Alter Visio est d'aborder la question des orientations sexuelles, fortement liée aux représentations de genre dans l'imaginaire collectif. En effet, « aujourd'hui encore, l'hétérosexualité n'est pas sans lien avec l'identité de genre : d'une part parce qu'elle est encore largement incluse dans les injonctions faites aux petites filles et – surtout – aux petits garçons à propos de ce que doit être un homme et de ce que doit être une femme ; d'autre part parce qu'à l'inverse, l'homosexualité reste encore perçue, plus ou moins explicitement, comme

une déviance de genre » (Bereni & al., 2014 : 58). Pour un grand nombre d'élèves rencontré·e·s, d'origine étrangère et/ou se déclarant croyant·e·s, l'homosexualité est considérée comme anormale. Plusieurs élèves invoquent la religion et le couple d'Adam et Eve pour justifier la norme hétérosexuelle. Ceux·celles-ci seraient prêt·e·s à renier leur enfant gay. Certain·e·s tiennent des propos virulents et homophobes, en particuliers envers les hommes.

Lorsque les élèves adoptent un comportement qui n'est pas assigné, de manière générale, à leur sexe, les remarques et les insultes fusent. Les garçons sont particulièrement victimes des normes virilistes. La pratique de la danse classique a notamment suscité de nombreuses réactions : « un garçon qui fait de la danse classique, c'est bizarre, ça veut dire qu'il a vécu quelque chose », « il y a une connotation homosexuelle. », « c'est une fille manquée » ou « il a des mimiques de filles », « la danse classique, c'est pour les pédés », etc. Cette corrélation entre danse classique et perte de masculinité tient au fait que, depuis le XIX^e siècle, l'homosexualité est notamment perçue comme « une rupture des normes de genre » (*Ibid.* : 94). Les hommes gays sont considérés comme moins masculins que les hétérosexuels. Les élèves vont dans ce sens puisque plusieurs déclarent que, si un garçon joue à la poupée, qu'il traîne trop avec des filles, qu'il a une tenue trop féminine ou qu'il marche bizarrement, c'est que « c'est un pédé ». L'insulte « pédé » est totalement dénuée de son sens premier. Quand les permanent·e·s d'Alter Visio demandent aux élèves quelle est l'origine du mot « pédé », le mot « pédophile » est plus souvent cité que le terme « pédéraste ». Les élèves font des amalgames et condamnent l'homosexualité.

D'autres remarques, ne faisant pas référence à l'orientation sexuelle, mettent également en doute l'intégrité de la masculinité ou de la féminité des élèves. Lors de mon stage, j'ai pu entendre des propos tels que « un garçon qui n'est pas un bonhomme, c'est une pleureuse » ou « les hommelettes, ce ne sont pas des bonhommes ». Les filles, quant à elles, sont souvent assimilées à des « garçons manqués » si elles souhaitent jouer au football ou paraissent agressives. Bien que ces remarques mettent en question la « féminité » des adolescentes concernées, ces transgressions de normes sont davantage acceptées. Une double norme genrée pèse sur les filles. En effet, elles ne peuvent pas paraître trop masculines, mais elles doivent également veiller à ne pas ressembler à des « prostituées ». Des modèles sociaux façonnent donc le quotidien des jeunes et peuvent s'avérer violents pour ceux et celles qui s'en distancient.

1.3. Conclusion

Dans le cadre de mon stage, je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de rencontrer des adolescent·e·s d'origine sociale plus favorisée, ce qui ne m'a pas permis de développer une analyse intersectionnelle poussée. Il me semble que les représentations auraient été d'autant plus contrastées si le public avait été plus hétérogène et représentatif de l'ensemble de la population adolescente belge. Les représentations de genre des élèves sont tout de même assez diversifiées. Elles dépendent en grande partie de leur éducation, de leur situation familiale et de leur vécu. Il est possible de dénoncer un grand nombre de propos sexistes, discriminants et homophobes, basés sur un système bicatégorisé hiérarchisé et sur une norme hétérosexuelle. Je souhaite également insister sur le fait que les élèves ont tendance à généraliser les expériences des hommes et des femmes ; or, les membres de chaque sexe ne forment pas « un groupe social homogène et identifiable » (Mohanty, 1984 : 155). Chacun·e d'entre eux·elles appartient certes à un même genre, mais se différencie des autres par sa classe, son origine, sa religion, son âge et son vécu. Certaines interventions d'élèves vont à l'encontre des droits fondamentaux et nécessitent un travail de la part du corps enseignant et des institutions scolaires.

Pour conclure, je tiens à mettre en exergue les propos d'une élève de deuxième année. Selon elle, « certaines personnes ne souhaitent pas évoluer et se sentent supérieures par rapport à la couleur de peau, à la religion, au sexe, etc. ». Or, d'après cette élève, « il s'agit de prouver qu'on est tous les mêmes ». L'égalité est un sujet qui interpelle et intéresse un certain nombre d'adolescent·e·s, ce qui a davantage été mis en avant par les filles. Une partie des jeunes d'aujourd'hui ont conscience des inégalités présentes dans notre monde et souhaitent œuvrer pour plus d'égalité. Dans une perspective citoyenne et féministe, il me semble donc essentiel de réfléchir à cette problématique sociétale et de lui accorder toute son importance, y compris dans l'enseignement. C'est pourquoi, dans le second point de ce chapitre, je m'intéresse aux propos d'enseignant·e·s par rapport aux représentations de genre des élèves et, dans le troisième chapitre de ce mémoire, je propose également des pistes pour traiter des questions de genre.

2. Discours de huit enseignant·e·s du secondaire à propos du genre et de l'institution scolaire

Dans un deuxième temps, j'ai donc fait le choix de m'intéresser aux propos d'acteur·rice·s de l'enseignement. Les entretiens me permettent de mener une recherche collaborative et de proposer des pistes de réflexion au sujet des représentations de genre.

2.1. Présentation de la récolte de données et du public cible⁶

Étant donné que les entretiens menés représentent plus de quarante pages d'annexes⁷, seuls les faits les plus saillants et les plus intéressants sont relevés dans cette deuxième partie. Les entretiens ont été réalisés en janvier et en février 2020. En raison du contexte particulier de la pandémie du Covid-19, les entretiens prévus après mars n'ont pas pu avoir lieu. Plusieurs enseignantes ont accepté de répondre aux questions par écrit. Afin de respecter le travail et la confiance des personnes interrogées, l'usage des données sera exclusivement descriptif, et les prénoms seront changés. De façon générale, les enseignant·e·s affirment que leur public est plutôt défavorisé.

J'ai rencontré Alice, Patrick, Sophie et Marie dans le cadre des activités destinées aux élèves. Alice enseigne le français en secondaire depuis quatre ans, dans une école à indice socioéconomique de 1/20. Patrick travaille dans le même établissement qu'Alice. Il a débuté sa carrière d'historien il y a treize ans. Sophie est enseignante de français depuis douze ans. Son école présente un indice socioéconomique de 1/20. Marie, quant à elle, travaille les techniques éducatives depuis janvier 2019, dans un établissement dont l'indice est de 11/20.

Caroline, Sandra, Eloïse et Maud ont participé à des formations relatives aux stéréotypes de genre et aux orientations sexuelles en février 2020. Lors des formations de l'IFC (Institut de la Formation en cours de Carrière des enseignants) et du CPEONS (Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné), leur participation et leurs discours à propos des représentations des élèves m'ont marquée, c'est pourquoi j'ai souhaité m'entretenir avec elles. Caroline et Sandra sont collègues. Elles enseignent toutes les deux le français et l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, respectivement depuis deux et trois ans, dans une école ayant un indice socioéconomique de 4/20. Eloïse est également professeure de français, depuis quatre ans, dans un athénée à indice inférieur à la moyenne. Maud enseigne depuis vingt ans. Elle prend en charge le cours de danse contemporaine, dans une école ayant

⁶ Voir Annexe 3, pp.I-II et pp.VIII-IX.

⁷ Voir Annexe 3.

un indice de 9/20. Les propos d'autres enseignant·e·s rencontré·e·s lors de ces formations seront également rapportés à plusieurs reprises.

Les professeur·e·s font appel à Alter Visio pour différentes raisons. Caroline et Sandra souhaitent s'informer davantage sur le sujet du genre. Caroline met en évidence le fait que les questions relatives au genre se « trouve[nt] dans le programme du deuxième degré de CPC⁸ » qui « est totalement centré sur les stéréotypes de genre ». Eloïse cherche à s'outiller, car elle ne « sai[t] pas trop comment aborder le sujet ». Alice explique que son collègue, Patrick, a organisé des activités avec Alter Visio pour accompagner un élève s'interrogeant sur son identité de genre et pour gérer les faits d'homophobie dont il a eu connaissance. Sophie a également été confrontée à des élèves « homophobes agressifs » et a souhaité réagir. Depuis, elle invite des membres de l'ASBL dans ses classes chaque année. Enfin, Marie avait l'habitude de collaborer avec cette structure avant de devenir enseignante, et a souhaité poursuivre le partenariat dans sa nouvelle profession.

Je tiens enfin à souligner deux biais quant aux données relevées chez les enseignant·e·s. Premièrement, ils·elles ont tous un intérêt pour la thématique du genre. D'autres professeur·e·s, moins sensibles à la question, tiendraient sans doute des propos différents. Deuxièmement, comme pour les élèves, la désirabilité sociale influence probablement les réponses données. Cependant, en analysant les discours, il est possible de relever des convergences et des divergences entre enseignant·e·s, ce qui met en évidence leurs avis personnels et rend compte de réalités plurielles.

2.2. Analyse des résultats

2.2.1. À propos des stéréotypes de genre dans l'institution scolaire en général⁹

Sandra relève un certain nombre de stéréotypes très présents dans notre société, et véhiculés au sein de l'institution scolaire, tels que « les femmes ne savent pas conduire », « les hommes ne peuvent pas pleurer », « les femmes sont plus littéraires et les hommes mathématiciens », « les femmes à la danse et les hommes au football », etc. L'idée de capacités « naturelles » des femmes pour la littérature et des hommes pour les mathématiques confirme l'existence d'attentes genrées. D'après Sandra, les « stéréotypes conditionnent beaucoup nos choix » et influencent donc, comme cela a déjà été dit précédemment, le parcours des élèves, ainsi que leur confiance en eux·elles. Elle s'interroge d'ailleurs sur les raisons pour lesquelles

⁸ CPC est l'acronyme de cours de philosophie et de citoyenneté.

⁹ Voir Annexe 3, pp.III-V.

certaines décisions sont prises : « Est-ce un choix réalisé dans son intérêt ou simplement réalisé pour être dans la norme ? ». Eloïse, quant à elle, pointe surtout des normes esthétiques : « la femme doit toujours être super belle, avoir des talons, de longs cheveux, être bien maquillée, sexy, parfaite » tandis que « l'homme doit être fort, musclé et grand ».

La question de la danse et des stéréotypes qui y sont associés interpelle Maud. Selon elle, il est attendu des filles danseuses qu'elles soient « gracieuses » et des garçons danseurs qu'ils soient « homosexuels ». Les stéréotypes mettent en question la masculinité des danseurs. Les normes genrées à propos de la danse sont très rigides.

Eloïse souligne plusieurs préjugés à propos des homosexuels qui seraient « à fleur de peau », « des tapettes », « trop sensibles », etc. Elle considère qu'il existe encore trop de « discriminations », car, pour beaucoup, l'homosexualité « est une maladie ». Selon Patrick, certaines « situations sont très dramatiques par rapport aux questions de genre », car il existe « une homophobie généralisée, un machisme généralisé et une inégalité généralisée » dans plusieurs écoles de la ville de Bruxelles.

Alice ne s'est jamais vraiment intéressée à la thématique, même si elle estime qu'elle est assez « ouverte ». À la suite du questionnement d'un élève par rapport à son identité de genre et de la venue d'Alter Visio, elle se demande comment répondre à ses questions et de quelle façon l'accompagner. Elle se rend également compte qu'elle n'a pas le « bagage », car elle ne sait pas définir certains termes. Sophie affirme aussi qu'elle n'était pas « sensible » à ces questions avant la venue d'Alter Visio. Il y a quelques années, elle a écrit un mémoire sur les représentations genrées dans les manuels scolaires, mais il lui manquait, selon elle, des bases et des outils pour traiter le sujet de façon pertinente.

2.2.2. Représentations de genre des élèves¹⁰

Sophie rapporte plusieurs stéréotypes et représentations de genre qui ont déjà été cités dans la première partie de ce chapitre. Pour plusieurs de ses élèves, « les femmes devraient rester à la maison » et « les femmes sont dans une position de soumission ». Sophie réagit et s'énerve de temps en temps par rapport à certains discours. Les propos extrêmes ou plus traditionnels choquent. Sandra relève également des affirmations telles que « les femmes à la cuisine et le mari ramène un salaire ». Alice explique que certains sujets « suscite[nt] des

¹⁰ Voir Annexe 3, pp.X-XIV.

réactions parfois très stéréotypées dans la classe, du rire, de la moquerie ». Pour elle, le plus gros souci est le manque d'ouverture. Alice souligne le fait qu'il existe une différence d'ouverture entre le public du général et celui du professionnel¹¹. Dans ses classes de cinquième et de sixième général, « les élèves sont très respectueux des autres et très ouverts », « que ce soit au niveau des questions de genre, de l'égalité homme-femme, des confessions ». En professionnel, Alice entend des « réactions plus fermées d'esprit ».

Patrick a déjà été « témoin de petites blagues machistes ». D'après lui, cela n'est pas étonnant parce que les « ados se lancent des clashes en permanence ». Eloïse se pose tout de même des questions quant aux relations de pouvoir qui existent entre les deux sexes. Certaines situations offrent à voir des inégalités en termes de libertés. Hors enregistrement, Eloïse m'a confié que, lors d'un voyage scolaire, les garçons de sa classe ont formulé plusieurs injonctions et menaces à l'encontre des filles. Ceux-ci ne souhaitent pas qu'elles sortent, même si elles avaient reçu l'autorisation de leurs parents. D'après les adolescents, en l'absence d'autres figures masculines, ce sont eux qui possèdent le pouvoir décisionnel. Sophie relève un autre exemple qui montre l'ascendant de certains hommes sur les femmes : plusieurs filles de sa classe semblent ne pas concevoir la gravité du viol conjugal¹².

Concernant l'homosexualité, les propos sont beaucoup plus « violents », d'après Patrick. Sophie¹³ observe qu'une partie des élèves semblent tolérant·e·s lorsque la situation ne les touche pas directement. Ceux·celles-ci feraient preuve de « recul » face à des hypothèses théoriques et adopteraient des positions différentes dans le cas où ils·elles y sont réellement confronté·e·s. Depuis l'avènement du mouvement *#MeToo*, Alice estime que les revendications des femmes s'imposent et que « les garçons sont plus prudents » dans les groupes mixtes. En revanche, dans certaines classes non mixtes du professionnel, il y aurait beaucoup plus d'insultes entre garçons. Cette enseignante déclare qu'il s'agit parfois « d'un combat de coqs » et que l'effet de groupe accentue l'utilisation de stéréotypes genrés. Selon elle, « il y a toujours, à l'adolescence, ce besoin de se faire respecter et de ne pas perdre la face devant les autres ». Or, certaines situations s'apparentent presque à du « harcèlement »¹⁴. Les transgressions des normes genrées sont peu acceptées, même si, pour Sandra, « une fille qui fait des trucs dits de garçons choque moins qu'un garçon qui fait des trucs dits de filles ».

¹¹ Voir Annexe 3, pp.XLI-XLII.

¹² Voir Annexe 3, p.XXXV.

¹³ Voir Annexe 3, pp.XXVI-XXVII.

¹⁴ Voir Annexe 3, p.XXXVII.

D'après Sophie, plusieurs élèves sont perdu·e·s et coincé·e·s « entre leur culture qu'ils·elles doivent respecter et la modernité du monde dans lequel ils·elles vivent »¹⁵. Cette enseignante observe que les adolescent·e·s ne « savent plus trop où se placer ». Certain·e·s de ses élèves ont écrit des affirmations telles que « les homosexuels, c'est tout à fait normal »¹⁶, mais ne souhaitaient pas que leurs parents soient au courant de cela. Il existe un conflit, ou une « barrière », entre la tradition – valence différentielle des sexes – et la modernité qui prône l'égalité formelle et *de facto*. Les différences en termes de représentations de genre peuvent résulter des parcours de vie des élèves, d'après Alice, ainsi que de leur culture et de leur religion, selon Sophie. Les jeunes sont issus de « cellules familiales contrastées ». Alice insiste sur le fait que « tout le monde vit des situations très différentes ». Le milieu culturel a en effet un impact important pour Patrick. Je traiterai brièvement de cette question dans le point suivant.

Enfin, je termine en insistant sur une remarque formulée par Eloïse. Certain·e·s professeur·e·s véhiculent des propos sexistes. Patrick fait le même constat du point de vue de l'homophobie. L'enseignement – par le biais des enseignant·e·s – valide de nombreuses représentations discriminantes. Sur un autre sujet, Patrick relate les réactions de certain·e·s de ses collègues à la suite des attentats de Charlie Hebdo en France¹⁷ : deux professeur·e·s ont estimé que les membres du journal l'avaient bien cherché. Il considère que « le niveau éducationnel », « l'ouverture d'esprit » et « la tolérance » font défaut chez certains membres du corps professoral. La difficulté tient donc au fait de composer avec les différentes visions des acteur·rice·s¹⁸. En effet, comme les élèves, les enseignant·e·s représentent la disparité des positions observables dans la société, car ils·elles sont marquée·e·s par une socialisation genrée variant, comme le souligne Muriel Darmon (2006), selon leur culture, leur éducation, etc.

2.2.3. *Origine culturelle, genre et intersectionnalité*¹⁹

D'après une enseignante ayant participé à une formation du CPEONS, les classes sociales ne sont pas considérées comme décisives alors qu'elles ont une grande importance. Alice explique que ses élèves « viennent d'un milieu socioculturel très différent » du sien. Elle constate que « les élèves ne sont pas sollicités à une ouverture d'esprit ». Selon elle, « cela se vérifie surtout dans le professionnel », filière dans laquelle les jeunes vivent souvent « des

¹⁵ Voir Annexe 3, p.XXVII.

¹⁶ Voir Annexe 3, p.XXXIV.

¹⁷ Voir Annexe 3, p.XXXVI.

¹⁸ Voir Annexe 3, p.XVIII.

¹⁹ Voir Annexe 3, pp.XV-VII.

situations beaucoup plus précarisées ». Pour Alice, bien que ces facteurs ne soient pas toujours corrélés, ils semblent tout de même confirmer une « ouverture d'esprit moindre » chez les élèves du professionnel. La seule différence observée par Sandra est le fait que « les élèves du professionnel sont plus crus dans leur façon de s'exprimer ».

Patrick, Marie et Eloïse soulignent le fait que c'est souvent l'éducation, « la transmission de parents à enfants », qui influence les représentations de genre. Sandra rapporte que les adolescent·e·s « réitèrent » souvent les schémas qui leur sont familiers. Il lui semble par exemple que les élèves d'origine italienne sont assez machos, car ils sont confrontés aux stéréotypes « femme à la maison, mari au travail ». Pour Eloïse, la religion joue également un rôle important. Une partie des élèves, de confession musulmane notamment, tiennent des propos tels que « c'est dégueu » et « c'est moche » à propos de l'homosexualité, alors que d'autres sont « complètement ouverts ». Selon Eloïse, « la façon dont la religion a été enseignée et transmise » a un impact différent. D'après Claire Martinus (2020), il est nécessaire de rendre compte de la pluralité des islams pour ne pas stigmatiser une religion.

Ces quelques éléments permettent de mettre en évidence que les rapports sociaux sont imbriqués. Les discours des enseignant·e·s semblent aller dans le sens des études de sociologie. Comme Jacques Marquet (2019) le souligne, certains publics – en général les publics précarisés et/ou baignés dans une culture plus traditionnelle – prônent davantage le respect des rôles genrés et défendent un système hiérarchisant les sexes et les orientations sexuelles. Cependant, il importe, pour Nathalie Grandjean (2020), de ne pas « raciaiser » les rapports sociaux, afin d'éviter de se limiter à des interprétations déterministes.

2.2.4. Intérêt des élèves pour les questions de genre²⁰

Selon Alice, les élèves sont « avides » de discussions à propos d'enjeux sociétaux. Elle remarque une réelle différence en termes d'écoute et de participation quand elle aborde des sujets relatifs aux débats contemporains, par rapport à des séances sur des textes littéraires. Plusieurs raisons peuvent expliquer cet engouement : « ils ont envie de discuter du débat », ils souhaitent revendiquer leur désaccord, ils se sentent touchés par le sujet, « ils comprennent que ce sont des discussions importantes », etc. Sandra est d'avis que « les élèves aiment beaucoup évoquer les stéréotypes » et qu'« ils se montrent généralement intéressés ». Cependant, pour elle, il faut éviter de travailler ce sujet dans toutes les disciplines pour ne pas les ennuyer. Sophie

²⁰ Voir Annexe 3, pp.XVIII-XIX.

estime, quant à elle, que les élèves « ne sont pas en demande » d’aborder des questions relatives au genre, mais que « cela les intéresse très fort ». Cette enseignante œuvre pour « un travail de sensibilisation », car beaucoup de jeunes ne sont pas au courant de certaines réalités.

Les questions relatives au genre doivent être abordées avec les élèves, selon Marie, afin de pouvoir « avoir leur ressenti et leurs représentations ». Caroline est du même avis que Marie. Cependant, lorsqu’elle entend « des propos dégradants », elle se sent « impuissante ». Pour Sandra, les élèves « sont constamment baigné·e·s dans les stéréotypes de genre » qui « deviennent [alors] la généralité, la norme ». D’après elle, « l’école est l’endroit qui doit leur faire ouvrir les yeux et ne pas les laisser tout croire comme des moutons ».

Bien que les huit enseignant·e·s émettent des avis qui convergent, il est important de signaler que l’intérêt des élèves varie plus que probablement en fonction des sensibilités. De même, la manière d’aborder le sujet peut avoir une influence sur les réactions. Enfin, les réponses pourraient aussi varier si la question était directement posée aux adolescent·e·s.

2.2.5. *Pertinence et faisabilité*²¹

À partir de la cinquième secondaire, il est « nécessaire », selon Alice, d’aborder les questions de genre « parce que [les élèves] approchent de la maturité » et qu’ils·elles « ont quand même plus de réflexion et de capacité à réfléchir correctement ». Alice estime que « dans l’inférieur, c’est une autre paire de manches ». Marie partage cet avis, puisqu’elle signale que les élèves « sont encore très gamins » avant la quatrième, et qu’ils·elles « n’ont pas conscience de tout ». Eloïse observe que la maturité joue un rôle-clé dans la faisabilité d’aborder certaines questions. *A contrario*, Patrick estime que ces questions doivent être traitées « le plus tôt possible », et donc « dès la maternelle ». Néanmoins, il souligne le fait que certaines années (la deuxième et la troisième) s’y prêtent plus difficilement à cause du bruit et de la dissipation. Sandra pense également « qu’il n’y a pas d’âge pour commencer à sensibiliser aux stéréotypes », bien que « les élèves, à partir de 15 ans, soient plus réceptifs et aient davantage de choses à dire sur le sujet ». Sophie est d’avis, quant à elle, que travailler les questions de genre avec les plus grand·e·s peut entraîner des difficultés, car ils·elles ont « parfois des idées bien arrêtées ».

²¹ Voir Annexe 3, pp.XX-XXI.

Caroline déclare que le travail sur les stéréotypes de genre est induit « dans le programme du deuxième degré » d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, ce qui en facilite l'enseignement en troisième et quatrième années. À l'inverse, pour Eloïse, le programme du cours de français du deuxième degré complique l'appréhension des questions de genre. La pertinence d'intégrer cette thématique dépend fortement des compétences et des unités d'acquis d'apprentissage dans lesquelles elles peuvent être traitées. Sandra met en avant le fait que le cours de français « est une matière très ouverte », car les stéréotypes peuvent être abordés autant dans les œuvres culturelles (films, livres, peintures, médias) qu'au travers d'un parcours sur l'argumentation. Du fait de son expérience personnelle, Patrick y consacre du temps en quatrième année, alors qu'« il n'y a rien dans le programme ». Plusieurs facteurs – âge et maturité des élèves, programmes, disciplines, intérêt des enseignant·e·s – doivent donc être pris en compte afin d'envisager la faisabilité de ce type d'enseignement.

2.2.6. *Coordination et continuité*²²

Patrick souhaiterait que tous·tes ses collègues abordent les questions de genre et d'orientations sexuelles. D'après lui, il ne faut pas nécessairement que ces sujets soient repris dans les programmes. Il estime qu'il est important d'en discuter quand le moment semble opportun. Le dialogue faciliterait la visibilisation de minorités. La collaboration entre enseignant·e·s permettrait, pour Sandra, « d'éviter les répétitions, les redondances dans les différents cours et [...] d'ennuyer les élèves en les bassinant ».

Selon Marie, initier un dialogue avec les autres acteur·rice·s de l'enseignement est une « nécessité » du point de vue des représentations de genre. Alice souligne le fait que l'interdisciplinarité est un « idéal », mais qu'il y a beaucoup de contraintes qui compliquent sa mise en place, notamment au niveau de l'organisation. Elle explique qu'elle doit également composer avec des personnes « qui ne partagent pas les mêmes valeurs » qu'elle. Sophie rapporte que plusieurs de ses collègues considèrent que les thématiques relatives au genre sont compliquées à gérer. Certains propos d'élèves nécessitent, d'après cette enseignante, de s'outiller pour répondre et rebondir par rapport à ce qui est dit. Pour elle, ses collègues souhaitent rester dans leur matière. Instaurer une collaboration paraît donc peu envisageable.

Pour que chacun·e puisse intégrer des thématiques dans leur cours, il faudrait s'assurer que les membres du corps professoral aient suivi une formation. Eloïse rapporte que quelques

²² Voir Annexe 3, pp.XXII-XXIV.

un·e·s de ses collègues ont des « idées très fixes ». Maud signale également que « certains collègues peuvent dénaturer le propos et faire plus de mal qu'autre chose ». Celle-ci estime qu'« il faudrait que le corps enseignant se positionne de la même manière, ait le même discours », ce qui n'est pas réaliste. Pour elle, il est certes nécessaire d'accorder une vraie place aux questions de genre dans l'enseignement, mais pas de n'importe quelle façon.

2.2.7. Former aux questions de genre ?²³

Dans le point précédent, l'importance de suivre une formation pour aborder les questions de genre a été soulignée. Mais de quel type de formation s'agit-il ? Les formations initiales et continues des professeur·e·s ne traitent-elles donc pas de ce sujet ? Eloïse déclare qu'elle n'a jamais entendu certains termes dans son cursus de romanes. Or, pour elle, traiter des questions de genre doit être l'un des rôles de l'école en secondaire. Elle est d'avis qu'il serait intéressant d'intégrer un cours sur les stéréotypes de genre dans le cursus de base des enseignant·e·s. Alice affirme que les questions de genre ne sont « absolument pas présent[es] dans l'agrégation », et elle estime que les formations sont « difficilement accessibles ». Patrick souhaiterait que les mesures « vienne[nt] d'en haut ». Pour qu'un vrai changement ait lieu, il est nécessaire que des politiques éducatives soient mises en place. Un enseignant ayant participé à une formation de l'IFC affirme que « la Fédération Wallonie Bruxelles devrait dégager du temps pour les professeur·e·s afin qu'ils suivent des formations ». Juliette Bossé tenait déjà de tels propos en 2013, puisqu'elle soulignait l'importance « de mettre en place, au sein de la formation initiale et continue, des cours théoriques et pratiques autour de la notion du genre, ce qui fait, aujourd'hui, particulièrement défaut en Fédération Wallonie-Bruxelles ».

Sophie accorde du temps aux questions de genre dans son cours, mais elle a « appris sur le tard » et a « fait beaucoup d'erreurs ». Elle signale que traiter ce type de sujets peut provoquer des propos extrêmement violents de la part des élèves. Elle s'interroge tout de même sur la pertinence de former un·e enseignant·e de français à ces questions. Elle est consciente qu'elle a fait le choix de « bifurquer » et de ne pas seulement enseigner la littérature, mais elle explique qu'elle en a ressenti le besoin, car elle était confrontée à « des filles qui étaient violées », à « des filles qui étaient martyrisées », à « des filles qui étaient esclaves à la maison ». Grâce aux modules d'Alter Visio, Sophie s'appuie sur des bases plus solides. De même, Caroline se sent « davantage compétente depuis la formation d'Alter Visio ».

²³ Voir Annexe 3, pp.XXXII-XXXIII.

2.2.8. *Limites et difficultés quant à l'intégration des questions de genre*²⁴

Un grand nombre de difficultés quant à l'intégration des questions de genre ont déjà été citées dans les points précédents : la virulence de certains propos tenus par les élèves, le manque de collaboration entre professeur·e·s, l'absence d'informations dans la formation continue, etc. Les enseignant·e·s interrogé·e·s ont également souligné d'autres éléments.

Alice questionne la neutralité de l'enseignement. En tant qu'être humain, elle explique qu'elle ne « peut jamais être totalement neutre » parce qu'elle a « ses propres idées ». Étant donné qu'elle connaît très bien ses élèves, elle estime qu'elle peut formuler son avis, sans faire de propagande. Alice souhaite que la discussion puisse être ouverte. Quand ses élèves donnent « des avis très prononcés contraires au [s]ien », elle tente de les confronter. D'après Sophie, il est nécessaire de pouvoir montrer son désaccord, en respectant la pluralité des opinions. Cette enseignante revient aussi sur la difficulté de composer avec une autre culture et signale qu'il est nécessaire de pouvoir s'informer et de s'ouvrir à d'autres réalités.

Au niveau de la mise en pratique, plusieurs difficultés ont également été relevées. Alice se trouve souvent limitée par le manque de matériel technologique, ce qui ne lui permet pas de recourir à des supports audiovisuels quand elle en éprouve la nécessité ou le besoin. Pour Patrick, la contrainte qui pèse le plus est celle du temps, car il ne donne cours à une classe que deux heures par semaine. Un enseignant ayant participé à une formation du CPEONS tient des propos similaires. Selon lui, il ne peut pas tirer les ficelles, car il y a « des obligations ». L'un des enseignants présents à la formation de l'IFC souligne le fait que la discipline lui prend tout son temps et qu'il n'a donc pas de place pour le reste. Une autre se sent frustrée, car une pression pèse sur eux pour arriver au bout des programmes. Sophie, quant à elle, déclare que la difficulté tient au fait de trouver la bonne manière d'aborder ce type de sujet. Il s'agit « de ne pas les attaquer de front ». L'humour est l'une des méthodes qui fonctionnent bien dans ses classes.

L'institution scolaire est composée de plusieurs partenaires. Il y a certes les élèves et les enseignant·e·s, mais également les parents. Ce dernier partenaire semble être l'un des plus grands freins au développement des thématiques relatives au genre. Une éducatrice rencontrée dans le cadre d'une formation de l'IFC raconte que des parents sont intervenus parce qu'elle parlait de ces questions à leurs enfants. Un jour, un père l'a même attrapée par la gorge. D'après

²⁴ Voir Annexe 3, pp.XXXIV-XXXVII.

elle, il faut faire attention à ne pas accabler les enfants parce qu'ils·elles répètent ce qu'ils·elles entendent chez eux·elles.

2.2.9. Un enseignement égalitaire et prônant l'égalité ?²⁵

Alice ne s'était jamais fait la réflexion « qu'il y avait une disparité ou un déséquilibre pour la place d'une femme ou la place d'un homme » dans l'enseignement. D'après Patrick, l'égalité « dépend des profs ». Caroline déclare qu'elle « ne pense pas que l'enseignement soit égalitaire en ce qui concerne le genre ». Pour elle, les orientations sont encore très genrées. En effet, dans son établissement, les professeur·e·s sont « souvent interpellé[e]·s de voir une fille en horticulture » et considèrent que celle-ci est « quelque peu masculine ». Maud est également d'avis qu'il existe des différences et que « les attentes, en termes de résultats, sont inégales ».

Caroline et Sandra considèrent qu'elles sont justes dans leurs cotations. Sandra affirme d'ailleurs qu'elle « ne pense pas faire de différences entre les élèves, que ce soit une fille ou un garçon » : elle « les évalue et les interroge de la même manière ». Alice déclare ne pas changer ses pratiques en fonction du sexe ou de l'orientation sexuelle des élèves, mais elle s'adapte à la filière et au niveau de connaissance du français de ses classes. Patrick souligne, en revanche, que l'un de ses anciens collègues opérait des distinctions au niveau du genre et des origines : « toutes les belles filles marocaines avaient des points de malade et tous les blacks étaient pétés ».

Eloïse soulève un autre point, propre à son établissement dans lequel les élèves n'ont pas la permission d'aller aux toilettes pendant les cours, sauf les filles lors de leurs menstruations. Cette pratique n'est pas égalitaire, selon elle, car les garçons peuvent également avoir besoin de se rendre aux toilettes. Elle essaie d'instaurer « une espèce de parité entre les hommes et les femmes ». Beaucoup de ses collègues opèrent, quant à eux·elles, un traitement différencié.

Sophie essaie de privilégier un enseignement égalitaire en intégrant des questions relatives au genre dans ses cours. D'après elle, la ville de Bruxelles préconise le travail à propos du genre, et le droit à la différence. La possibilité de traiter les représentations relatives au genre et aux orientations sexuelles dépend des écoles, selon Eloïse. Dans son établissement, cela

²⁵ Voir Annexe 3, pp.VI-VII et pp.XLI-XLII.

s'avère « très compliqué », car elle entend des phrases telles que « c'est scandaleux », « c'est moche », « c'est à vomir », « ce n'est pas normal » à propos de l'homosexualité.

Enfin, je souhaite terminer en partageant plusieurs observations formulées lors des formations de l'IFC et du CPEONS données par Alter Visio. Les acteur·rice·s de l'enseignement rencontré·e·s estiment qu'il est important d'aborder les questions de genre à l'école. L'époque où les professeur·e·s étaient simplement des enseignant·e·s est dépassée. Selon eux·elles, l'égalité est une question d'éducation, et l'école se doit d'éduquer les élèves. Or, éduquer signifie « émanciper » (Meirieu, 1993 : 62), « promouvoir l'humain et construire l'humanité » (*Ibid.* : 30). Pour cela, il s'agit de prendre conscience de la « responsabilité éducative » de l'enseignant·e (*Ibid.* : 26). Les membres des établissements scolaires soulignent également que « l'école est un lieu pour parler des questions de genre » car « les politiques demandent de favoriser le développement et l'émancipation de chacun et chacune ».

3. Conclusion

Ces quelques données mettent en lumière le fait que l'École est bel et bien un microcosme reflétant la société. Les élèves sont des conducteur·rice·s de la diversité des avis : certain·e·s véhiculent des propos très discriminants alors que d'autres prônent l'égalité. Bien que l'institution scolaire ne soit pas le seul agent de socialisation, elle doit travailler sur les stéréotypes de genre et d'orientations sexuelles, afin d'ouvrir des perspectives nouvelles. Un enseignant, rencontré lors d'une formation de l'IFC, se demandait quels types d'élèves nous souhaitons pour notre société. D'après lui, « soit on estime qu'on n'a pas le temps, soit on y va et on s'inscrit dans une démarche citoyenne ». Depuis sa création, l'enseignement a connu de nombreux remaniements, à l'aune des mutations de notre société. Un grand nombre de compétences et de valeurs doivent être transmises dans le cadre scolaire, afin de (re)valoriser certains groupes sociaux. Comme le souligne Edmond Mutelesi (2018), « les grands problèmes de ce monde requerront surtout une participation politique suffisante des individus », il en « va en réalité de la survie de l'humanité ». Il est donc important d'insister sur le fait que « l'un des rôles essentiels de l'École [...] est de former des citoyen·ne·s autonomes, responsables, critiques et ouvert·e·s au monde » (Dejemeppe, 2019 : 122). Dans cette perspective, le dernier chapitre de ce mémoire offre des pistes pour travailler les questions de genre dans l'enseignement.

Chapitre 3 : Pistes, outils et pratiques pour aborder les questions de genre dans le cadre de l'enseignement

Je tiens à terminer ce mémoire en proposant plusieurs pistes pédagogiques, en lien avec les représentations de genre, afin de fournir des clés aux enseignant·e·s. Les membres d'Alter Visio mettent en évidence l'importance de s'outiller, tout en insistant sur le fait qu'il n'existe pas une activité « magique » applicable à toutes les situations. Les propositions doivent donc être adaptées au public cible et prendre en compte la zone de développement proximal des élèves. L'ASBL ne dispose pas de données permettant de mesurer l'impact réel des pistes qui sont proposées, mais ce qui importe, avant tout, est d'initier la réflexion des élèves et d'ouvrir des perspectives.

1. Quelle(s) pédagogie(s) favoriser ?

Je souhaite insister sur deux principes pédagogiques incontournables dans le cadre de l'étude des représentations de genre : la pédagogie inclusive et la pédagogie critique de la norme (Devieilhe, 2014).

La pédagogie inclusive vise à « être attentif·ve dans le langage que l'on emploie à tous les détails classants » (*Ibid.* : 426) et à « essayer d'élargir constamment la perspective pour embrasser toutes les personnes, quels que soient leur sexe, leur identité sexuelle, leur origine sociale et culturelle, leur croyance religieuse, leur apparence physique (couleur de peau, corpulence, taille, etc.), leur handicap, leurs comportements, leurs pratiques... » (*Ibidem*). Ce type de pédagogie se distingue de la pédagogie de la tolérance, souvent considérée comme propice à la cristallisation de la dichotomie normalité-différence, et ne cherchant pas à atteindre l'égalité des sexes (*Ibid.* : 425). La méthode inclusive est contraignante, car elle nécessite une attention constante et de la créativité. Elle est à privilégier parce qu'elle permet « la construction d'une école qui s'adresse réellement, et non seulement par principe, à tout le monde » (Anka Idrissi & al., 2018 : 4).

La deuxième pédagogie, relative à la critique de la norme, va encore plus loin que la pédagogie inclusive du point de vue de l'analyse. Elle « consiste à trouver des moyens de mettre en lumière et de nommer [l]es privilèges, pour subvertir les rapports inégalitaires de pouvoir, et, dans l'idéal, les abolir » (Devieilhe, 2014 : 434). Les normes et les catégories sociales sont donc remises en question.

2. Outils et pratiques des enseignant·e·s rencontré·e·s

2.1. Utilisation de supports et d'outils genrés

D'après Naïma Anka Idrissi, Fanny Gallot et Gaël Pasquier, « construire une leçon favorisant l'égalité des sexes demande une réflexion sur plusieurs points » (Anka Idrissi & al., 2018 : 97), et notamment par rapport au choix des documents et des supports. C'est pourquoi je me suis intéressée aux représentations qui peuvent être véhiculées dans les outils utilisés par quelques enseignantes interrogées et à l'attention qu'elles y portent²⁶.

Sophie dit faire « très attention » à ce qu'elle projette. Elle conçoit cependant qu'elle ne relève pas tous les stéréotypes. Elle donne en exemple une pièce de théâtre dans laquelle des élèves utilisaient l'image matérialiste et convenue des femmes qui accordent une grande importance au maquillage. Sophie cherche tout de même à favoriser la déconstruction des stéréotypes avec les élèves qui se destinent à travailler avec des enfants. Elle a notamment eu beaucoup de difficultés à faire accepter qu'un petit garçon peut jouer avec une poupée et une petite fille avec un camion. Elle estime qu'elle doit faire attention à ce qu'elle véhicule elle-même, car les élèves ne retiennent pas toujours les bonnes informations et ne comprennent pas toutes les blagues. Caroline « essaie d'être le plus neutre possible » et « mesure le vocabulaire qu'[elle] utilise ». Elle veille également à référencer les sources auxquelles elle se réfère.

Sandra n'accorde pas une attention particulière aux représentations présentes dans ses supports. Elle se montre quelque peu ambivalente dans ses propos, puisqu'elle pense ne pas véhiculer de stéréotypes dans ses cours, mais signale tout de même qu'elle utilise certains clichés. Or, « construire un cours intégrant le genre demande à être attentif ou attentive à ce qui est souvent oublié ou déconsidéré afin d'en rendre compte » (Anka Idrissi & al., 2018 : 97). Il s'agit donc d'analyser au préalable les outils proposés aux élèves pour ne pas invisibiliser certains groupes sociaux ni renforcer des stéréotypes.

Le principal outil des professeur·e·s, toutes disciplines confondues, est la langue française. Or, « la langue n'est pas neutre » (*Ibid.* : 170), car « elle exprime et participe à la reproduction des rapports de pouvoir entre les sexes » (*Ibidem*). Maud s'efforce d'utiliser un vocabulaire non genré avec ses élèves, afin qu'ils puissent « se sentir libres pour pratiquer la danse et être reconnus dans leur différence ».

²⁶ Voir Annexe 3, pp.XXXVIII-XL.

Eloïse fait le choix d'adopter l'écriture inclusive. Ce choix pédagogique n'est pas toujours évident à tenir lorsqu'elle révisé la grammaire avec ses classes de troisième et qu'elle aborde la règle du masculin qui l'emporte toujours. Elle explique que « la langue française est très sexiste ». L'une des enseignantes rencontrées dans le cadre d'une formation de l'IFC prône le fait de « redonner du sens aux mots ».

2.2. Quelques pratiques décrites

Plusieurs idées et supports sont cités dans ce point et fournissent des pistes pour aborder les questions de genre dans différentes disciplines (français, histoire, éducation à la philosophie et à la citoyenneté, morale et danse contemporaine)²⁷.

Comme je l'ai dit précédemment, plusieurs enseignantes interrogées prennent en charge le cours de français. Cette discipline est parfaite, selon Alice, pour ouvrir les débats. L'argumentation permet d'aborder des sujets citoyens et engagés. Tous les avis sont acceptés tant qu'ils sont exprimés avec respect. Sophie s'appuie également sur l'argumentation pour traiter de la différence entre les hommes et les femmes, de la supériorité de certains hommes, du sexisme, etc. Bien que les programmes prescrivent un certain nombre de compétences à travailler, Alice estime qu'elle « est quand même très libre dans les sujets, dans les supports, dans les textes, etc. » qu'elle utilise. D'après elle, « n'importe quel petit mot ou petite phrase peut soulever un sujet [...] et ouvrir une discussion ». Sophie pointe des thématiques plus sensibles comme l'excision, la prostitution masculine et féminine, les femmes et les hommes battu·e·s, ainsi que le mariage forcé. Elle utilise notamment des affiches de campagnes de sensibilisation, des lois et des articles de journaux pour amorcer certaines thématiques. Son objectif est de faire de ses élèves « des citoyen·ne·s du monde ». Eloïse cherche à déconstruire les stéréotypes. Elle a conçu une séquence sur le féminisme à partir d'images, puis analyse des textes théoriques d'auteur·e·s comme Simone de Beauvoir. Elle veille également à intégrer certaines figures masculines dans ses séances et reprend, pour cela, la chanson « Kid » d'Eddy de Pretto.

Dans son cours d'histoire, Patrick profite de l'étude des grands courants idéologiques pour aborder le genre, le colonialisme, le socialisme, etc. Les séances consacrées au dix-neuvième siècle lui permettent de faire des liens avec l'actualité. Patrick souligne que, dans le programme de la sixième secondaire, une unité est dédiée à l'évolution des acquis sociaux et

²⁷ Voir Annexe 3, pp.XXV-XXXI.

des droits. Cette unité permet de traiter des questions d'égalité homme-femme. Lorsqu'il aborde la Première Guerre mondiale, il s'attarde également quelques minutes sur le rôle des femmes et leur participation à l'effort de guerre.

Marie estime que le cours de morale est propice pour aborder la question de l'identité. Selon elle, le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté permet également de traiter de la sexualité et de la pornographie. Pour elle, la pornographie véhicule souvent une mauvaise image de la femme, qu'il faut déconstruire. Caroline et Sandra s'appuient sur le programme d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté du deuxième degré. L'un des chapitres s'intitule « Stéréotypes, préjugés et discriminations ». Sandra aborde les stéréotypes de genre dans la publicité et analyse les figures de la bonne ménagère, de l'objet de désir, etc. Caroline s'appuie quant à elle sur des dossiers du planning familial.

Enfin, Maud s'intéresse au sexisme et à l'homosexualité dans le milieu de la danse. Elle aborde notamment la problématique de « la promotion canapé », à savoir une promotion obtenue moyennant des rapports sexuels, car elle est présente dans son domaine. Elle essaie également que ses élèves puissent s'exprimer librement. Lors d'une formation du CPEONS, elle a relaté que, dans le cadre d'un spectacle, elle a laissé le libre choix des tenues. L'un de ses élèves a enfilé un tutu. Cet épisode a provoqué un scandale auprès des parents et de la direction, alors qu'il s'agissait d'un choix artistique. Maud attache également une importance au rapport au corps, outil central dans son métier.

3. Pistes et conseils pour aller plus loin

Ce dernier point collationne une série de principes, de ressources et de sites qui peuvent faciliter le travail sur les représentations de genre dans l'enseignement. L'ensemble des éléments offre des perspectives pour ceux et celles qui souhaitent aller plus loin dans leur démarche.

3.1. Quelques principes à suivre

Les pistes présentées ici ont été proposées dans le cadre des formations données par Alter Visio. Un grand nombre d'éléments repris sont conseillés par les membres de l'ASBL. Les propositions nécessitent de la rigueur et une attention permanente, afin de les intégrer de plus en plus naturellement dans les pratiques pédagogiques. De façon générale, il est admis que s'appuyer sur un·e intervenant·e extérieur·e, spécialiste en la question, facilite la gestion du groupe.

Les questions de genre ne doivent pas forcément être traitées dans un cours en tant que thématique. Il s'agit avant tout de pouvoir en parler régulièrement. En effet, « dans le champ de l'éducation, comme dans bien d'autres domaines, l'égalité se conquiert au prix de nombreuses répétitions » (Salle, 2014 : 70). Il est donc très important de pouvoir consacrer du temps à ces questions. Lutter contre les inégalités nécessite un travail sur le long terme.

Créer des espaces de socialisation et de dialogue est également valorisé (Flavigny, 2012). Les échanges entre pairs permettent de confronter différents avis concernant les rapports homme-femme. Afin que l'égalité soit respectée, il est nécessaire d'accorder le même temps de parole à chaque élève. Il est donc important de mettre des moyens en place pour que chacun·e se sente à l'aise pour prendre part au débat. De plus, les enseignant·e·s doivent veiller à accompagner les adolescent·e·s de la même manière.

L'un des éléments souvent cités est la déconstruction des stéréotypes et des clichés. Pour cela, plusieurs questions peuvent être posées aux élèves : « où ont-ils·elles vu ou entendu ce stéréotype ? », « est-ce que la source semble fiable ? », etc. Le raisonnement par l'absurde est l'un des procédés préconisés par les enseignant·e·s rencontré·e·s. Recourir à une série de supports permet également de travailler sur les représentations de genre et peut servir à mettre en évidence les femmes, les personnes LGBTQI+, ainsi que tous les groupes minorisés. Amener de la diversité est primordial. Isabelle Collet reprend une série de recommandations formulées par L. Lafortune (1998) qui insiste notamment sur l'utilisation de documents variés pour que chacun·e se sente concerné·e. Juliette Bossé (2013) préconise d'ailleurs « de bien choisir les manuels scolaires et programmes qui accompagnent les cours », « de valoriser le rôle des femmes dans chaque discipline » et « d'utiliser les manuels afin d'éveiller l'esprit critique des enfants face aux discriminations et stéréotypes ».

Enfin, Tania Angeloff et Nicole Mosconi (2014) militent pour décomplexifier les questions de genre, car elles peuvent rebuter un grand nombre d'élèves et de professeur·e·s. Pour ce faire, les membres d'Alter Visio préconisent de clarifier les concepts relatifs au genre et les objectifs des démarches visant l'égalité.

3.2. Travailler sur la langue française

Laurence Rosier stipule que l'insulte est « une assignation identitaire qui classe et déclasse » (*Le Soir Plus*, 2017), ainsi qu'« un analyseur social qui révèle la manière dont une société pense la différence » (Rosier, 2006 : 6). Face à ces constats, l'une des pistes recommandées par Alter Visio est d'adapter le vocabulaire utilisé et de relever systématiquement l'ensemble des insultes discriminantes, que ce soient les sociotypes (insultes liées aux professions et aux attitudes sociales), les ethnotypes (insultes racistes), les sexotypes (insultes en lien avec le genre et/ou l'orientation sexuelle) et les ontotypes (insultes qui touchent à l'essence des personnes). Il importe de ne pas minimiser le pouvoir des mots. En prenant conscience de la portée catégorisante et essentialisante des insultes, il est possible de rapprocher le fonctionnement des stéréotypes et des insultes (Rosier, 2006), car ils réduisent un individu à un trait. Dans le cadre des injures, l'« assignation », l'« interpellation identitaire » et la « resignification » (Butler) s'appuient sur la généralisation d'un trait négatif (Rosier, 2016 : 3). Or, la prédication peut renvoyer au schéma « de la domination par la dénomination » (*Ibidem*). Avec son ouvrage *De l'insulte... aux femmes*, Laurence Rosier montre de quelle manière les insultes adressées aux femmes sont significatives quant au rapport au langage construit par la société, ce qui permet d'illustrer les liens entre le langage et le pouvoir, et la façon dont les mots ont « pu être utilisés pour affermir la domination masculine » (Anka Idrissi & al., 2018 : 171).

Des supports comme le livre de Laurence Rosier, la courte allocution de Catherine Arditi disponible sur YouTube²⁸, la chanson « C'est une pute » de Fatal Bazooka et l'intervention de la comédienne Noémie de Lattre à propos du sexisme dans la langue française²⁹, permettent de souligner la reproduction des rapports de pouvoir. Étudier la langue au prisme du genre est une piste conseillée par Pierre Bruno et Christine Mongenot (2016), notamment grâce à la féminisation de noms ou de textes, à l'étude diachronique de certains termes, à l'utilisation de termes génériques neutres, etc.

²⁸ https://www.youtube.com/watch?v=mRgF5UC_fhU (consulté le 27 avril 2020).

²⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=5jzLR0F4i54> (consulté le 28 avril 2020).

3.3. Traiter du genre dans les cours d'histoire, de géographie, d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté et de français

Dans ce point, je relèverai quelques pistes pour traiter des questions de genre dans différentes disciplines. Les matières non reprises peuvent également faire l'objet d'une analyse au prisme du genre. Vu la longueur du travail, je me suis concentrée sur les disciplines qui ont été le plus souvent citées dans les articles et ouvrages lus, à savoir l'histoire, la géographie, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, ainsi que le français. De façon générale, il est important « de visibiliser le rôle des dominé·e·s dans les différents champs disciplinaires » (Anka Idrissi & al., 2018 : 97). Une perspective intersectionnelle, soit une analyse croisée de différents groupes sociaux, est plus qu'importante à développer, afin de mettre en évidence les rapports de domination et de pouvoir qui régissent les relations. Les maîtres mots pour favoriser les échanges sur les questions de genre sont l'observation, l'analyse et la critique.

Dans le cadre du cours d'histoire, Magali Hardouin (2012) questionne le silence, la transparence et l'absence des femmes. L'histoire des femmes comprend un enjeu double : « restituer leur visibilité à celles qui furent longtemps en grande partie occultées dans l'histoire quant à son écriture et à sa problématisation, et en cela rendre un passé aux femmes » et faire acte de « mémoire » (Hardouin, 2012 : 94). Pour cela, il est nécessaire de retourner dans les sources et dans les archives, afin de briser le silence. Les femmes doivent être perçues comme des actrices de leur époque. Il est important de montrer qu'il n'existe pas « une histoire des femmes mais des femmes dans l'histoire » (Anka Idrissi & al., 2018 : 97). En effet, il faut éviter de tendre vers une essentialisation de la gent féminine. Les femmes constituent un groupe hétérogène, avec des parcours différents selon leur classe, leur origine, leur âge, leur religion, etc. Naïma Anka Idrissi, Fanny Gallot et Gaël Pasquier insistent sur le fait que trois niveaux doivent être articulés en histoire, pour créer une séquence qui sensibilise à l'égalité des sexes : 1) le genre permet de rendre compte des normes et des rôles sexués, ainsi que de leurs variations au cours du temps ; 2) les femmes sont visibles dans certains événements et absentes dans d'autres, ce qu'il faut interroger ; et 3) les professeur·e·s doivent favoriser l'enseignement d'une histoire mixte qui tient compte de l'ensemble des groupes sociaux, y compris les populations minoritaires. Ces chercheur·se·s proposent plusieurs pistes à mettre en place dans le cours d'histoire : questionner le parcours et le combat des ouvrières, axer un chapitre sur les différentes vagues du féminisme, étudier l'évolution des droits sociaux et des libertés, etc.

Naïma Anka Idrissi, Fanny Gallot et Gaël Pasquier soulignent le fait que, d'après Marianne Blidon, les espaces sont genrés : la sphère professionnelle est l'apanage des hommes, alors que les espaces domestiques sont plutôt réservés aux femmes. « L'espace est [également] producteur de différenciations et d'inégalités entre les sexes puisqu'il indique les directions que doivent/peuvent prendre les femmes et les hommes » (Anka Idrissi & al., 2018 : 160). Magali Hardouin étudie entre autres les rapports entre le genre et la géographie scolaire et s'interroge « sur la place des femmes dans la géographie à enseigner » (Hardouin, 2012 : 89). De façon générale, les analyses des espaces ne tiennent pas compte des rapports entre les hommes et les femmes. L'approche du territoire a tendance à être masculine (*Ibid.* : 92). Les questions de genre sont encore peu développées dans la discipline de la géographie. Les élèves seraient même confronté·e·s à « une géographie asexuée » (*Ibid.* : 95). Il donc importe de « rendre visibles des femmes et des hommes pratiquant l'espace et aménageant le territoire » (Anka Idrissi & al., 2018 : 160) et de préconiser l'étude d'un quartier au prisme du genre (*Ibidem*).

Les cours d'éducation à la citoyenneté et de français permettent de questionner des enjeux sociétaux et d'initier des pistes de réflexion à propos de débats contemporains. La proposition pour intégrer les questions de genre dans ces deux cours est la même. Dans le cadre de la rédaction d'un mémoire en langues et lettres françaises et romanes, disponible en ligne, je me suis intéressée à la place des questions relatives à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté dans le cours de français. J'ai notamment proposé une séquence didactique qui articule les unités d'acquis d'apprentissage des deux disciplines et les stéréotypes de genre (Dejemeppe, 2019 : 99-105). Cette séquence analyse les représentations des femmes dans la publicité. Les séances visent la prise de conscience des élèves quant aux dimensions stéréotypées, dégradantes et discriminantes véhiculées par ce médium. Les cinq figures féminines présentes dans la publicité peuvent être étudiées, à savoir « la femme au foyer », « la femme objet séduisante », « la ravissante idiote », « la femme animale et féline » et « la professionnelle souvent subalterne » (*Pop Modèles*). À partir de ces figures, il est possible de mettre en évidence la vision différentialiste des attributs et des statuts attribués à chaque sexe dans la société. Lors de ces séances, les dix critères établis par le Bureau de l'égalité de Zurich, permettant d'établir si une publicité est sexiste ou non, sont pertinents à analyser. Comme tâche finale, je propose de créer une campagne d'affichage de sensibilisation destinée à l'ensemble des élèves de l'établissement scolaire.

3.4. Sources et sites à consulter

L'Université des Femmes (<https://www.universitedesfemmes.be/>) propose un livret abordant plusieurs thèmes concernant le genre, les inégalités et l'institution scolaire. Ce livret permet d'approfondir la connaissance théorique sur les questions de genre. Des apports théoriques y sont présentés et des pistes pédagogiques conseillées.

Des formations, telles que proposées par Alter Visio (<https://alter-visio.be/>), permettent de sensibiliser les professionnel-le-s de l'éducation à la diversité et offrent des pistes de réflexion quant au genre et aux orientations sexuelles. Les formations d'Alter Visio sont proposées par l'intermédiaire de l'IFC et du CPEONS, mais peuvent également être organisées auprès des établissements à la suite de demandes particulières. L'association Vie Féminine (<http://viefeminine.be/>) propose des modules traitant des mouvements féministes. L'ONG Le Monde selon les Femmes (www.mondefemmes.be) offre des conseils pédagogiques et des formations à la carte quant aux rapports de domination entre les hommes et les femmes, et entre le Nord et le Sud. Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (<http://www.cemea.be/>) forment notamment à la déconstruction des stéréotypes sexués.

La Fédération Wallonie-Bruxelles a œuvré pour la mise en place d'une plateforme interrogeant l'égalité des filles et des garçons à l'école (<http://www.egalitefillesgarcons.cfwb.be/>). Ce site revient sur une série de définitions de termes et d'explications de phénomènes, afin de les éclaircir. De nombreuses lectures complémentaires sont proposées et permettent d'approfondir les thématiques abordées.

L'utilisation de certains outils facilite le traitement des questions de genre avec les élèves. Plusieurs organismes mettent à disposition leurs outils sur Internet, de façon gratuite ou moyennant une petite contribution (entre trois et dix euros). La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente (2012) en recense plusieurs. Le Monde selon les Femmes offre une gamme de jeux à propos des stéréotypes de genre, des plus petits (dès cinq ans) aux plus grands (adultes). Le « Carrés genre » est une animation de sensibilisation aux stéréotypes. Le jeu « Stéréotypik » permet de s'intéresser à l'égalité, en débattant et confrontant les avis, et aborde un grand nombre de sujets comme la santé, la publicité, la violence, etc. « Question de genre ! » est un livre-jeu composé de vingt cartes illustrées sur le sujet de l'égalité dans plusieurs dimensions de la société (politique, médias, sexualité, etc.). Le Monde selon les Femmes a également collaboré avec Cultures et Santé pour créer un photolangage suscitant une réflexion sur la participation citoyenne des femmes. Un manuel à propos des droits des femmes dans le

monde est aussi disponible sur le site de l'ONG Le Monde selon les Femmes. L'Association Vie Féminine détourne le « Trivial Pursuit » en un « Trivial Sexist » afin d'aborder les inégalités entre les sexes.

La maison d'édition Topla (<https://playtopla.com/>) a créé trois jeux de société destinés aux enfants, qui visent la déconstruction des stéréotypes de genre : un mémo dans lequel les métiers sont déclinés au masculin et au féminin, un jeu des sept familles de femmes qui ont changé le monde, ainsi qu'un jeu de bataille dans lequel la même valeur est accordée au Roi et à la Reine. Ces jeux permettent de dépasser certains clichés et offrent des modèles d'égalité aux enfants.

Le site « Le Point du FLE » répertorie un grand nombre d'idées d'activités relatives aux préjugés, aux stéréotypes et aux discriminations. Des jeux, films, musiques et thèmes de débats sont proposés et facilitent l'approche pédagogique de plusieurs thématiques. Les supports disponibles sont particulièrement indiqués pour le cours de français.

En guise de conclusion pour ce troisième chapitre, je souhaite insister sur le fait qu'il existe une myriade de pistes, d'outils et de pratiques pour intégrer les questions de genre dans l'enseignement. La liste des propositions présentées dans ce troisième chapitre n'est pas exhaustive. Chaque enseignant·e doit avant tout se sentir à l'aise dans ses pratiques et veiller à amorcer des pistes de réflexion auprès des élèves. Il faut avoir conscience que « la promotion de l'égalité entre les sexes au sein de l'institution scolaire constitue [...] un engagement réel » (Salle, 2014 : 70). Vu la complexité de la thématique, les professeur·e·s se demandent sans doute comment être efficaces malgré le nombre important d'impératifs auxquels ils·elles sont soumis·es. Marie Duru-Bellat répond à cela : « sans nul doute, il y a là une part d'utopies » ; et « les utopies sont nécessaires pour ne pas se résigner à des réalités présentes pensées comme inéluctables » (Duru-Bellat, 2017b : 294).

CONCLUSION

Au terme de ce mémoire, je tiens à revenir sur les constats les plus pertinents de cette recherche. À travers les trois chapitres de ce travail, j'ai souhaité mener une réflexion critique et féministe sur l'une des thématiques, essentielle selon moi, à aborder dans l'enseignement, afin de faire comprendre que le système sexué se perpétue dans les institutions scolaires, et d'encourager les enseignant·e·s à lutter contre le sexisme, les discriminations et les inégalités. Cette recherche a permis de déconstruire certaines illusions : l'école belge n'est pas égalitaire ; l'égalité ne sera pas atteinte sans actions ; et l'institution scolaire a un rôle à jouer en tant que sphère socialisatrice.

Loin d'être exhaustive, cette enquête prend en compte les propos de huit professeur·e·s de l'enseignement secondaire et les représentations de deux-cent-trente-et-un·e élèves. Il me semble important de pouvoir élargir une telle recherche, afin de récolter un plus grand nombre de données et de s'inscrire dans une démarche intersectionnelle plus approfondie. Poursuivre ce mémoire permettrait d'affiner les constats et les conclusions. J'invite donc de nouveaux·elles chercheur·se·s à étudier l'institution scolaire au prisme du genre.

Bien qu'il soit possible d'observer une évolution des rapports entre les hommes et les femmes depuis le début du XX^e siècle, je souhaite insister sur le fait que nous sommes encore loin d'une égalité de traitement et d'assignations, ce que soulignent les représentations de genre des élèves et le propos des enseignant·e·s. Comme je l'ai montré dans le cadre théorique, les sphères de socialisation influencent la constitution des identités et entraînent une différenciation dans les rapports sociaux de sexe, de classe, d'origine, etc. Les assignations de rôles, de caractères et de valeurs influencent l'image que se font les jeunes d'eux·elles-mêmes. Les professeur·e·s, en tant qu'agents de socialisation, produisent du social et des représentations, et participent inconsciemment à la construction d'un monde binaire et hiérarchisé. De façon générale, les filles et les garçons ne vivent donc pas le même parcours durant leur scolarité.

Le premier chapitre a permis d'insister sur l'« artéfactualité » des individus (Grandjean, 2020), les rapports genrés étant une construction humaine spécifique à l'espace et à l'époque dans lesquels nous vivons. Ce type de recherches est essentiel puisque cela met en évidence la persistance d'inégalités et offre de nouveaux enjeux primordiaux à l'enseignement. En effet, les lectures scientifiques, les propos des enseignant·e·s et les représentations des élèves permettent de rendre visibles des rapports de pouvoir et un système d'oppression pernicieux, car banalisé et intégré, tant dans les interactions professeur·e·s-élèves que dans les relations

entre adolescent·e·s. Le genre forme donc bien, encore aujourd'hui, « un système normatif de bicatégorisation entre les sexes » (Bereni & al., 2014 : 10).

Dans le deuxième chapitre, de nombreuses représentations stéréotypiques de genre – dont certaines sont sexistes ou homophobes – ont été citées, relevant de la valence différentielle des sexes, de la division sexuée des rôles, des tâches et des tempéraments, ainsi que de la peur de la transgression des normes genrées. La culture, les confessions religieuses, les classes sociales et l'éducation engendrent des modèles très variés. Les élèves et les enseignant·e·s possèdent une panoplie de représentations. L'institution scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles est donc bel et bien un microcosme de la société et n'est *de facto* pas égalitaire.

Les pistes proposées dans le dernier chapitre permettent l'intégration des questions de genre dans différents cours. Les pédagogies dites d'inclusion et de critique de la norme favorisent l'égalité et la prise en compte de la spécificité de chaque élève. Ces suggestions cherchent à outiller les professeur·e·s et à proposer des pistes de contournement des stéréotypes.

Ce mémoire vise donc à encourager les acteur·rice·s de l'enseignement à saisir les enjeux de l'éducation à l'égalité, à initier une réflexion à propos des représentations de genre qui façonnent notre société et à ajuster leurs pratiques pour éviter, au minimum, de consolider les stéréotypes sexistes et essentialisants. Comme le précise Jean-Pierre Chevènement, cité par Jan Lantier, Chloé Rocourt et Claudine Leleux, « on nait citoyen[·ne] ; [mais] on devient un[·e] citoyen[·ne] éclairé[·e] ». Pour cela, il importe de former et de sensibiliser les élèves aux questions de genre, et d'ouvrir le champ des représentations possibles, dans le respect de la diversité des avis. Comme le précise Amin Maalouf dans *Les Identités meurtrières* (1998), notre regard est ce qui peut enfermer les individus dans leurs appartenances, y compris celles de genre, mais également les en libérer. Il me paraît donc essentiel de poursuivre l'analyse de l'enseignement au prisme du genre, afin de dégager les mécanismes d'oppression et d'inégalités qui continuent de s'y jouer de façon inconsciente et invisible.

BIBLIOGRAPHIE

1. Articles scientifiques

Angeloff, T., et Mosconi, N. (2014). Enseigner le genre : un métier de Pénélope. Travail, genre et sociétés, n°31, 21-27. Consulté le 19 mars 2020, sur <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2014-1-page-21.htm>.

Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. Dafflon Nouvelle, A. (Ed.) Filles-garçons. Socialisation différenciée ?. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. Consulté le 6 décembre 2019 sur <https://docplayer.fr/20053897-Barbie-contre-action-man-le-jouet-comme-objet-de-socialisation-dans-la-transmission-des-roles-stereotypiques-de-genre-elodiebaerlocher-1.html>.

Brulé, G., Bruna, M. G., Naves, M.-C., et Zegai, M. (2014). Des stéréotypes dans le marketing et la publicité : essai de déconstruction. Licra. Consulté le 20 novembre 2019 sur http://www.lecercledealicra.org/wp-content/uploads/2014/07/Lesst%C3%A9r%C3%A9otypes_pdf1.pdf.

Bruno, P., et Mongenot, C. (2016). Objectifs, démarche et supports pour réfléchir sur le genre : quelles ressources pour les enseignants ?. Le français aujourd'hui, n°193, 63-76. Consulté le 19 mars 2020 sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-63.htm>.

Collard, Y. (2017). Les stéréotypes de genre dans la publicité. Consulté le 19 décembre 2019 sur <https://popmodeles.be/2017/06/30/les-stereotypes-de-genre-dans-la-publicite/>.

Collet, I. (2016). Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité. Le français aujourd'hui, n°193, 111-126. Consulté le 19 mars 2020 sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-111.htm>.

Depoilly, S. (2014). Les garçons et l'école : rapports sociaux de sexe et rapports de classe. Travail, genre et sociétés, n°31, 151-155. Consulté le 19 mars 2020 sur <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2014-1-page-151.htm>.

Dubet, F. (2010). L'école « embarrassée » par la mixité ». Revue française de pédagogie, n°171. Consulté le 5 février 2020 sur https://journals.openedition.org/rfp/1907#xd_co_f=MmQ3ZGFmNjYtYjBiMS00YTE4LTk2MzYtOTQ1OGVIM2E3MzNm~.

Dufays, J.-L. (2004a). De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignants de français et leurs élèves en classe de 5e secondaire. Communication au 9e Colloque de l'AIRDF. Québec.

Dufays, J.-L. (2004b). Les variations énonciatives de l'éternel féminin. Regard sur quelques publicités contemporaines. Degrés, n°117.

Dufour, F. (2007). Laurence Rosier, Petit traité de l'insulte. Loverval : Editions Labor, 2006, 103p. Cahiers de praxématique, n°48. Mis en ligne le 1^{er} janvier 2010. Consulté le 28 avril 2020 sur <http://journals.openedition.org/praxematique/861>.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, vol. 109, 111-141. Consulté le 23 février 2020 sur https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1250.pdf.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, n°19, 131-149. Consulté le 19 mars 2020 sur <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-1-page-131.htm>.

Duru-Bellat, M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Débats/Jeunesses*, n°66, 91-103. Consulté le 5 février 2020 sur https://www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2013-2-page-91.htm#xd_co_f=MmQ3ZGFmNjYtYjBiMS00YTE4LTk2MzYtOTQ1OGVIM2E3MzNm~.

Duru-Bellat, M., Kieffer, A., et Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné. *Revue française de sociologie*, n°42(2), 251-280. Consulté le 23 février 2020 sur https://www.persee.fr/docAsPDF/rfsoc_0035-2969_2001_num_42_2_5354.pdf.

Hardouin, M. (2012). Quelle place pour les femmes dans la géographie à enseigner ? Analyse des programmes de collège et des manuels scolaires de sixième. *Espaces et sociétés*, n°33, 89-96. Université de Rennes II.

Mohanty, C. T. (1984). *Sous le regard de l'Occident : recherche féministe et discours colonial. Sexe, Race, Classe. Pour une épistémologie de la domination*, 149-182.

Morin-Messabel, C. (2013). *Filles/Garçons : Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

- Lucas, N. (2013). Dire le genre à l'école : une exigence citoyenne. 89-108.
- Max, S., et Delmas, F. (2013). Les stéréotypes à l'école : une menace de l'identité pour certains élèves. 111-141.
- Pasquier, G. (2013). Enseigner l'égalité des sexes au quotidien : des pratiques qui se cherchent. 281-300.

Navarre, M., et Ubbiali, G. (2017). *Etudier le genre : Enjeux contemporains*. Dijon : Editions Universitaires de Dijon.

- Navarre, M., Ubbiali, G. (2017). Introduction : l'essor des études de genre en France. 7-19.
- Duru-Bellat, M. (2017a). Les sciences humaines au prisme du genre : un simple glissement sémantique ? 93-100.

Née, E. (2018). Laurence Rosier, *De l'insulte... aux femmes*, 180° Editions, 2018, 180p. *Les cahiers de la LCD*, n°8, 127-134. Consulté le 28 avril 2020 sur <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-la-lcd-lutte-contre-lesdiscriminations-2018-3-page-127.htm>.

Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes (deuxième partie). *Carrefours de l'éducation*, n°18, 146-175. Consulté le 19 mars 2020 sur <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-2-page-146.htm>.

Poulin-Dubois, D., et Serbin, L. (2006). La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant. *Enfance*, vol. 58, 283-292. Consulté le 7 décembre 2019 sur <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2006-3-page-283.htm>.

Rosier, L. (2016). Quelques notes autour des rapports entre l'insulte et la domination. CFS asbl. Consulté le 28 avril 2020 sur http://ep.cfsasbl.be/IMG/pdf/analyse2016_quelques_notes_autour_des_rapports_entre_l_insulte_et_la_domination.pdf.

Salle, M. (2014). Formation des enseignants : les résistances au genre. *Travail, genre et sociétés*, n°31, 69-84. Consulté le 19 mars 2020 sur <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2014-1-page-69.htm>.

Soulaiges, J.-C. (2004). Le genre en publicité ou le culte des apparences. *Médiation et information*, n°20, 51-59.

Zancarini-Fornel, M. (2003). La mixité scolaire : une confusion de genres. Dans Capdevila, L., Cassagnes, S., Cocard, M., Godineau, D., Rouquet, F., et Sainclivier, J. (dir.). *Le genre face aux mutations. Masculin et féminin, du Moyen Âge à nos jours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. 31-41. Consulté le 22 février 2019 sur <https://books.openedition.org/pur/15867>.

Zegaï, M. (2010). La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation. *Cahiers du genre*, n°49, 35-54. Paris : L'Harmattan. Consulté le 10 novembre 2019 sur <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2010-2-page-35.htm>.

2. Ouvrages scientifiques

Alaluf, M., Imatouchan, N., Marage, P., Pahaut, S., Sanvura, R., Valkeneers, A., et Vanheerswynghels, A. (2003). *Les filles face aux études scientifiques : réussite scolaire et inégalités d'orientation*. Bruxelles : Université de Bruxelles.

Barakat Issa, R., et Matta, A. (2013). *Femme-Pub : Médiascopie de l'image publicitaire*. Paris : L'Harmattan, (coll. Questions contemporaines).

Baudelot, C., et Establet, R. (1992). *Allez les filles !*. Paris : Seuil.

Blanchet, A., et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., et Revillard, A. (2014). *Introduction aux études sur le genre*. 2^e éd. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Le Seuil.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York and London: Routledge.

Clair, I. (2012). *Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin.

Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

De Lauretis, T. (2007). *Théorie queer et culture populaires : de Foucault à Cronenberg*. Paris : La Dispute.

- de Singly, F. (2010). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles. Quelle formation pour quels enjeux sociaux ?*. Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2017b). *La tyrannie du genre*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Flavigny, C. (2012). *La querelle du genre. Faut-il enseigner le « gender » au lycée ?*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gianni Belotti, E. (1973). *Du côté des petites filles*. Paris : Editions des Femmes.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kunert, S. (2013). *Publicité, Genre et Stéréotypes*. Fontenay-le-Comte : Lussaud.
- Meirieu, P. (1993). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. 3e édition. Paris : ESF.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mutelisi, E. (2018). *L'éducation à la citoyenneté. Un outil pour inspirer les enseignants*. Louvain-la-Neuve : EME.
- Rosier, L. (2006). *Petit traité de l'insulte*. Loverval : Editions Labor.
- Rosier, L. (2018). *De l'insulte... aux femmes*. Bruxelles : 180° Editions.

3. Sources didactiques et pédagogiques

- Anka Idrissi, N., Gallot, F., et Pasquier, G. (2018). *Enseigner l'égalité filles-garçons*. Malakoff : Dunod.
- Lantier, J., Leleux, C., et Rocourt, C. (2017). *Éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Didactique et séquences*. Wommelgem : Van In.
- La Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente. (2012). *Le féminisme et l'enseignement, pour une égalité filles/garçons*. Bruxelles : Roland Perceval.

4. Cours

- Degavre, F., et Zanone, D. (2019). *Epistémologies de la recherche en études de genre*. Bruxelles : Master de spécialisation en études de genre.
- Grandjean, N. (2020). *Philosophies féministes et de genre*. Bruxelles : Master de spécialisation en études de genre.
- Marquet, J. (2019). *Approches sociologiques de la famille et du couple*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Martinus, C. (2020). *Genre et corps*. Bruxelles : Master de spécialisation en études de genre.
- Pezeril, C. (2019). *Sciences sociales et genre : lecture critique de textes*. Bruxelles : Master de spécialisation en études de genre.

Roskam, I. (2020). Psychologie développementale. Dans Casini, A., Roskam, I., et Yzerbyt, V. Psychologie du genre. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

5. Mémoires et thèse

Bruyer, M. (2001). Les relations sociales de genre ont-elles une place dans « l'éducation à la citoyenneté » prévue par le Décret missions de la Communauté française de 1997 ? Enquête sur les représentations sociales de dix intervenants scolaires dans l'enseignement. Mémoire de licence de la Faculté Ouverte de Politique Economique et Sociale dirigé par Bastenier, A. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Collin, D., et Chauvier, F. (2007). Orientation, évaluation et stéréotypes de genre dans l'enseignement. Une analyse auprès de futur-e-s enseignant-e-s. Mémoire de grade de Licenciée en Politique, économique et sociale dirigé par Desmette, D. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Dejemeppe, M. (2019). Représentations et pratiques de l'éducation à la citoyenneté en classe de français dans l'enseignement secondaire supérieur. Mémoire de master de langues et lettres française et romanes, orientation didactique, dirigé par Dufays, J.-L. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Devieille, E. (2013). Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède. Thèse de sociologie. Caen : Université de Caen. Consulté le 20 avril 2020 sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00974344/document>.

Lamberts, E. (2015). De la nécessité d'une éducation au genre. Mémoire de psychologie et des sciences de l'éducation dirigé par Heenen-Wolff, S. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Morilla, N. (2015). Les représentations des hommes et des femmes à travers le miroir de la publicité contemporaine. Mémoire de master en communication multilingue dirigé par Tilleul, J.-L. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

6. Documents officiels

Fédération Wallonie-Bruxelles. (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2006). Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire. Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2012). Sexes & Manuels. Promouvoir l'égalité dans les manuels scolaires. Consulté le 18 mars 2020 sur www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=7808fe4e708637e56ca6c08c849ea0c9da437042&file=uploads/tx_cfwbitemsdec/Sexes_et_manuels_Publication_2_pages.pdf.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). Décret relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française. Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Pacte pour un enseignement d'Excellence. Avis 3. Bruxelles. Consultée le 29 mars 2020 sur http://www.pactedexcellence.be/wpcontent/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf.

Fédération Wallonie-Bruxelles & le Conseil Supérieur d'Éducation aux Médias. (2013). Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur, cadre général. Roosen, T. (éd.). Bruxelles.

Ministère de la Communauté française. (2005). Ensemble... Offrons un avenir à l'égalité (brochure). Bruxelles. Consulté le 23 février 2019 sur www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=2aefceee96e63b2b3b564685545e22d3ff1f4f83&file=uploads/tx_cfwbitemsdec/Ensemble_offron_un_avenir_a_l_egalite.pdf.

7. Dictionnaires

Dictionnaire de l'Académie française. Consulté sur <https://academie.atilf.fr/9/>.

Larousse en ligne. Consulté sur <https://larousse.fr/>.

Littre. Consulté sur <https://www.littre.org>.

Rey, A., et Rey-Debove, J. (1992). Le Petit Robert. Paris : Le Robert.

Trésor de la Langue Française informatisé. Consulté sur <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

8. Littérature « grise » et sitographie

ABC+ et Observatoire Fisher-Price. (2004). Les jouets ont-ils encore un sexe ?. Consulté le 23 décembre 2019, sur <https://docplayer.fr/164184-Les-jouets-ont-ils-encore-un-sexe.html>.

Bossé, J. (2013). Quelle égalité filles/garçons dans l'enseignement ?. Consulté le 5 mars 2020 sur <https://ligue-enseignement.be/quelle-egalite-fillesgarcons-dans-lenseignement/>.

Osez le féminisme ! et Chiennes de garde. (2015). Comprendre le phénomène des jouets sexistes. Campagne Marre du rose. Consulté le 15 novembre 2019, sur <https://marredurose.olf.site/comprendre-jouets-sexistes/>.

Tuillon, V., et Blanc, A. (2019). J'élève mon fils. Podcast Les couilles sur la table. Consulté le 23 décembre 2019, sur <https://www.youtube.com/watch?v=PCceN6Pnd2g>.

Vie féminine. (2008). Une campagne contre les jouets sexistes. Consulté le 15 novembre 2019, sur <http://www.viefeminine.be/spip.php?article775>.

<https://alter-visio.be/>

<https://www.universitedesfemmes.be/>

<https://www.universitedesfemmes.be/images/Universite-Femmes/Sensibiliser/PlaquetteEcole.pdf>

<http://viefeminine.be/>

www.mondefemmes.be

<http://www.cemea.be/>

<https://playtopla.com/>

<https://igvm-iefh.belgium.be/fr/institut>

<http://www.egalitefillesgarcons.cfwb.be/>

<http://www.genre.cfwb.be/>

<https://plus.lesoir.be/112784/article/2017-09-07/linjure-en-politique-se-fait-plus-familiere>

<https://popmodeles.be/2017/06/30/les-stereotypes-de-genre-dans-la-publicite/>

https://ffg.zh.ch/internet/justiz_inneres/ffg/fr/home.html

<https://plus.lesoir.be/112784/article/2017-09-07/linjure-en-politique-se-fait-plus-familiere>

https://www.youtube.com/watch?v=mRgF5UC_fhU

<https://www.youtube.com/watch?v=5jzLR0F4i54>

fef.ovh/wp-content/uploads/2016/01/POS37.20060419.pdf

ANNEXES

Le·la lecteur·rice trouvera, annexés à ce mémoire, le rapport du stage effectué dans l'association Alter Visio (Annexe 1), le questionnaire ayant servi de base aux entretiens (Annexe 2) et les réponses des enseignant·e·s interrogé·e·s (Annexe 3).