

## MASTER DE SPECIALISATION EN ETUDES DE GENRE

TURI

Maria Letizia

### **Les stéréotypes de genre dans la socialisation différentielle** **La place des institutions sociales parascolaires dans la promotion de leur** **déconstruction**



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.

Nom, Prénom: Turi, Maria Letizia

Date: 16/08/2022

Signature de l'étudiante:

*Maria Letizia Turi*

## Résumé du mémoire

Ce mémoire-stage se penche sur la question des stéréotypes de genre traditionnels dans le processus de socialisation genrée, qui est partie intégrante du développement des jeunes. En particulier, ce travail a pour objectif de cibler les outils et les caractéristiques du cadre éducatif favorable à la promotion de la remise en question de ces stéréotypes. A cette fin, un stage au sein de l'AMO *Itinéraires* a été réalisé. Au cours de celui-ci, des observations ont été récoltées grâce aux multiples activités sensibles aux questions féministes, comme par exemple, des réunions d'équipe pour l'organisation d'un tournoi de foot féminin, un groupe de parole des mamans racisées, des séances de l'Ecole d'escalade. Dans le cadre de ce mémoire, des animations sur les stéréotypes de genre ont été proposées au groupe de préadolescent.e.s du cours d'escalade, pour à la fois enquêter sur leurs préconceptions, et à la fois participer activement au projet éducatif qui les encadre. A la lumière de la plus récente littérature scientifique, l'interprétation du discours des préadolescent.e.s d'*Itinéraires* témoigne, d'un côté, d'une évolution des croyances stéréotypiques des jeunes, de l'autre, des effets positifs de la participation de l'institution dans le microsystème qui les entoure. L'escalade se révèle un exemple d'outil pédagogique favorable pour encadrer des réflexions sur les questions liées au genre avec les plus jeunes en adoptant une pédagogie à approche féministe. Ces éléments nous ont permis de répondre à la question de recherche suivante: «Comment les institutions parascolaires participent à des politiques de lutte contre les stéréotypes de genre?» et de mettre en lumière l'intérêt d'investir ces institutions de missions éducatives comme la promotion de la déconstruction des croyances stéréotypiques.

Mots-clés: Stéréotypes de genre, socialisation différentielle, préadolescence, pédagogie féministe, éducation sportive.

## *Remerciements*

Je remercie en premier lieu toute l'équipe d'*Itinéraires*, et en particulier ma maîtresse de stage Louise, pour m'avoir accueillie avec bienveillance et pour m'avoir montré l'authentique investissement qui distingue le travail social de cette AMO.

Je remercie également mon promoteur, Monsieur De Ganck, pour l'aide apportée dans mes questionnements. Sa patience, bienveillance et ses capacités maïeutiques m'ont fait sentir soutenue tout au long de mes raisonnements et m'ont permis de les étaler dans ce mémoire.

Pour la relecture et la correction du français, un plus que grand merci à Amandine, compagne de Master, et à Kevin.

Et enfin, cette expérience m'a laissé quelque chose qui ne m'abandonnera plus: la passion pour l'escalade. Moi qui m'étais toujours cachée derrière l'excuse du vertige, j'ai enfin trouvé dans les enfants le courage de me lancer. Assurer et observer chaque semaine la grimpe spontanée des jeunes ma instillé, goutte à goutte, l'envie et la confiance pour le faire aussi. Une pensée toute spéciale va donc aux petits grimpeurs et grimpeuses des groupes de l'Ecole d'escalade. Leur spontanéité m'accompagnera sur toutes les voies.

## TABLE DES MATIERES

<b>I. RAPPORT DE STAGE .....</b>	<b>5</b>
INTRODUCTION .....	6
1. Présentation du lieu de stage: <i>Itinéraires AMO</i> .....	7
2. <i>Itinéraires</i> et les questions de genre.....	10
3. Description du travail réalisé: de l'observation à l'animation .....	11
3.1 Le groupe de parole des mamans .....	12
3.2 L'évènement « Place aux filles » .....	14
3.3 L'Ecole d'escalade .....	16
3.3.1 Animation 1: Les filles et le foot .....	18
3.3.2 Animation 2: Les stéréotypes de genre.....	19
CONCLUSION ET REFLEXIONS CRITIQUES .....	23
 <b>II. MEMOIRE .....</b>	 <b>25</b>
INTRODUCTION .....	26
1. Les stéréotypes de genre .....	28
2. Approches théoriques sur la socialisation de genre .....	29
3. Contextes et agents de socialisation primaire: la famille et l'école .....	32
4. La déconstruction des stéréotypes de genre .....	36
4.1 Le potentiel du sport dans le cadre éducatif .....	38
4.2 La pédagogie féministe dans l'intervention sociale.....	41
5. Réflexions critiques et discussion .....	44
CONCLUSION .....	46
BIBLIOGRAPHIE.....	47
 <b>III. ANNEXES.....</b>	 <b>50</b>

# **RAPPORT DE STAGE**

## INTRODUCTION

---

Dans le cadre de ce Master en études de genre, j'ai choisi de faire un stage dans le domaine de la jeunesse pour pouvoir questionner le genre parmi les enfants. En particulier, j'étais à la recherche d'outils (et plus profondément de légitimité) pour aborder ce sujet avec les plus jeunes. En effet, ma formation de base en tant que psychologue clinicienne du développement a manqué de réflexions sur ces aspects, qui deviennent de plus en plus importants à traiter. En même temps, je souhaitais aussi connaître le contexte bruxellois de l'aide à la jeunesse et du travail social autour des familles. Je ne connaissais pas le service des AMO et *Itinéraires* a sûrement été un excellent premier impact.

Ainsi, la question de recherche de départ qui a guidé l'exploration du contexte d'*Itinéraires* et ensuite le développement de ce travail de fin d'année est de comprendre « Comment les institutions parascolaires participent à des politiques de lutte contre les stéréotypes de genre? ». Pour y répondre, premièrement, je me suis laissé immerger dans le quotidien des travailleuses et travailleurs d'*Itinéraires*. Le groupe de parole des mamans, les réunions pluridisciplinaires, les cours d'escalade, les tournées de rue et les événements extérieurs ont été les activités parmi lesquelles j'ai participé en tant qu'observatrice active. Deuxièmement, la disponibilité et la bienveillance de tous les membres de l'équipe a facilité mon insertion dans les groupes hebdomadaires d'enfants de l'Ecole d'escalade. Etant en contact direct avec eux chaque semaine, j'ai observé de près comment les encadrant.e.s inséraient les questions liées au genre dans le volet pédagogique. En voyant la réceptivité des enfants, j'ai senti que c'était le contexte opportun pour apprendre à parler de ces sujets (e.g., le consentement, les stéréotypes de genre, l'égalité homme-femme, la différence entre sexe et genre) avec les enfants. D'un côté, c'était l'opportunité pour transmettre les contenus vus aux cours, et de l'autre, d'observer leurs réactions et leurs connaissances de base envers ces réflexions. En particulier, mon choix s'est porté sur la proposition d'animations sur les stéréotypes de genre pendant le temps des tours de parole des séances d'Ecole d'escalade. J'ai été surprise, encore une fois, par l'ouverture d'esprit démontrée par les enfants, sûrement en partie due à la flexibilité cognitive qui rend les stéréotypes à leur jeune âge pas encore aussi ancrés que chez les adultes. En outre, cela est aussi très probablement le fruit du contexte institutionnel d'*Itinéraires* dans lequel l'activité de l'escalade est emboîtée. En effet, à travers tous les outils mobilisés et à travers la posture même des intervenant.e.s, les valeurs et les attitudes féministes transpirent par tous les pores de cette AMO, aussi tant engagée, et se déversent sur les activités qu'elle met en place, et sur ses jeunes bénéficiaires.

## 1. Présentation du lieu de stage: *Itinéraires* AMO

Comme mentionné dans leur site web<sup>1</sup>, l'asbl « *Itinéraires* AMO est un service d'actions en milieu ouvert qui accueille et accompagne des jeunes en difficulté (scolaire, familiale, petite délinquance, etc.). Il dépend du secteur de l'Aide à la Jeunesse (AAJ) et s'adresse aux moins de 22 ans. Son travail s'inscrit dans le cadre d'une aide préventive destinée aux jeunes dans leur milieu de vie et dans leurs rapports à leur environnement. Le service les aide à construire des outils leur permettant de s'inscrire dans la vie sociale et de devenir des adultes responsables et autonomes ».

### *Missions*

Situé dans le cœur du quartier multiculturel et hétérogène de Saint Gilles, *Itinéraires* fait donc partie du réseau bruxellois des Services d'Actions en Milieu Ouvert subventionnés par l'Administration générale de l'Aide à la Jeunesse (AAJ) de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Comme tous les AMO, *Itinéraires* intervient donc à la demande expresse des familles et des jeunes, hors de tout mandat, directement dans leurs milieux habituels de vie (en famille, à l'école, dans leur quartier). Dans ce cadre d'intervention, l'aide spécialisée apportée par les AMO se maintient complémentaire et supplétive aux services de première ligne (i.e., CPAS, CPMS, PSE, ONE).

L'intervention des AMO s'articule selon trois axes: une aide individuelle, une action communautaire et un travail de réseautage. Ainsi, de manière confidentielle et gratuite, les membres des équipes des AMO se disposent à l'écoute, au soutien et à l'aide aux problématiques familiales, scolaires, administratives et juridiques que le mineur et les membres de sa famille déposent. L'aide individuelle se réalise à travers l'accompagnement, l'orientation et l'intervention socio-éducative. L'action communautaire s'exprime, par exemple, par l'investissement dans des actions concrètes sur l'environnement, à travers des animations et des projets dans le quartier, visant à combattre la marginalisation et à promouvoir les valeurs d'intégration et de solidarité. Enfin, les AMO tissent des liens de collaboration et d'échanges avec d'autres établissements, associations, centres et institutions pour créer une souple maille de soutien autour du jeune.

---

<sup>1</sup> <https://www.itineraires-amo.be/>

### *Organigramme*

Pendant la période de mon stage, l'équipe d'*Itinéraires* était composée de son coordinateur, de huit travailleuses et travailleurs sociaux issu.e.s de différentes formations (sociologie, sciences de l'éducation, anthropologie), d'une psychologue et de deux psychomotriciennes. En plus, l'organisation accueille une tournante régulière d'étudiant.e.s stagiaires en éducation, psychologie, psychomotricité, assistant social, des jeunes engagés dans l'expérience du Service Citoyen et des bénévoles. Chaque mercredi matin, tous les membres de l'équipe se retrouvent pour la réunion hebdomadaire, animée par le coordinateur, pour partager les progressions et les difficultés rencontrées pendant les jours précédents et pour organiser le travail pour les sept jours qui suivent. L'objectif étant de faire le tour de chaque projet et activité pour que toute l'équipe soit au courant des développements généraux de l'AMO. En effet, la réflexion en groupe aide à organiser la pensée autour d'une situation et à orienter l'intervention en collaboration, en tissant un lien de sens avec celle des autres. Un mineur bénéficie souvent, en effet, de plusieurs interventions en même temps (e.g., un suivi psychologique, une aide sociale, un soutien éducatif au cours d'escalade).

### *Bilan d'activité<sup>2</sup>*

Le dernier bilan d'activité d'*Itinéraires* comptabilise un total de 133 dossiers d'aide individuelle pour l'année 2020, contre les 177 de l'année 2019. Concernant les données sur les bénéficiaires, le public qui fréquente le service est relativement mixte. Presque la moitié des jeunes et des familles sont domiciliés à Saint Gilles, quasiment la moitié sont issus de modèles de familles traditionnelles, c'est-à-dire composées d'une mère, d'un père et des enfants biologiques du couple. Parmi les enfants, les tranches d'âge les plus représentées sont les 4 - 7 ans, grâce à l'outil de la psychomotricité, et les 8 - 11 ans via l'Ecole d'escalade. Les catégories de demandes les plus présentes sont relatives à la santé, la vie familiale et la scolarité. Concernant la santé, l'écoute bienveillante représente le plus grand nombre des demandes, suivie par le soutien au développement des enfants en bas-âge et par la recherche d'un suivi psychologique. Dans la sphère de la vie familiale, les parents sont forts en demande d'un soutien à la parentalité. Les situations de conflit parent-enfant concernent principalement les adolescents majeurs. Sur le volet de la scolarité, les problématiques les plus touchées par le service portent sur les conflits entre les pairs, les difficultés d'apprentissage et le décrochage scolaire. *Itinéraires* est ensuite sollicité par des familles tout-venants en recherche d'une activité

---

<sup>2</sup> *Itinéraires* AMO (2021). *Bilan d'activité 2020-2021*. Consulté en ligne le 01/07/2022 sur <https://www.itineraires-amo.be/nos-bilans-dactivites/>

sportive pour leurs enfants et par beaucoup de demandes des jeunes majeurs pour être accompagnés dans leur démarches auprès du CPAS.

### *Outils pédagogiques et activités*

*Itinéraires* offre aux jeunes et à leurs familles un accompagnement psycho-socio-éducatif de nature préventive par l'intermédiaire de plusieurs outils:

- Le pôle enfance. En 2020, *Itinéraires* a reçu 117 demandes pour la participation d'enfants en atelier de psychomotricité relationnelle, tant en groupe d'aide qu'en séances parent-enfant. En effet, le service combine la prévention au niveau du développement psychomoteur avec le soutien au lien de parentalité et le suivi social.
- L'Ecole d'escalade. Incontestablement, l'un des points forts de cette AMO est sa salle d'escalade, qui rend *Itinéraires* populaire dans tout le quartier. Ce cadre accueille plus d'une dizaine de groupes d'enfants, tant des jeunes tout-venants que des enfants qui bénéficient d'un suivi. Les enfants sont regroupés par tranche d'âge (6-8 ans, 8-12 ans et les >14 ans) dans des groupes mixtes en termes de genre, d'origine culturelle et de milieu social. La participation à un groupe d'Ecole d'escalade est conditionnée au respect de son règlement d'ordre intérieur. A l'inscription, le parent/tuteur légal et le mineur concerné s'engagent moralement envers *Itinéraires* au respect des règles. Le point clef sur lequel *Itinéraires* insiste est le respect: à partir de la propre intégrité psycho-physique, à celle des autres, au respect des consignes et des règles données par le moniteur ou la monitrice qui assure le cours, au respect du matériel et des locaux. Comme précisé sur leur site web, « l'Ecole d'escalade ne se restreint pas au champ du loisir: elle se situe résolument dans celui de la prévention socio-éducative ». Chez *Itinéraires*, l'escalade est considérée comme un dispositif pédagogique à part entière où le jeune peut expérimenter un climat d'apprentissage relationnel bienveillant. Les moniteur.ice.s travaillent avec les jeunes la question de la confiance, du respect, de la coopération, de la sécurité psychique et du bien-être psycho-affectif. Régulièrement, ce climat de bienveillance permet l'émergence de problématiques individuelles qui peuvent conduire à la proposition de la mise en place d'une aide individuelle. Dans le même esprit, la salle est également ouverte aux écoles, aux groupes de formation et aux associations qui peuvent bénéficier de l'encadrement d'un membre de l'équipe. Enfin, grâce à un partenariat entre *Itinéraires* et l'ASBL La Cordiante, des groupes encadrés sont organisés aussi pour les jeunes adultes porteurs d'handicap mental.
- Le travail social de rue. Seul ou en binôme, deux jours par semaine, les membres de l'équipe assurent une permanence mobile dans le quartier de Saint Gilles. Le but étant, d'un côté, d'être visibles et garder un lien avec les bénéficiaires qui souvent sont croisés, de l'autre, d'étudier les

problématiques et les besoins qui se profilent dans les rues de façon à pouvoir mettre en place une présence bienveillante et proposer une action concrète.

- L'action dans les écoles. L'intervention des membres de l'équipe d'*Itinéraires* est souvent demandée par les écoles pour la mise en place d'animations EVRAS où lorsque la violence explose dans les établissements et les cas de harcèlement, de propos sexistes et homophobes entre élèves ne sont plus gérables par le personnel de l'école.
- Des séjours socio-éducatifs et stages sport-nature lors des vacances scolaires sont proposés pour les enfants afin d'offrir une possibilité de vacances et d'escapades aux moins favorisés aussi (e.g., randonnée, escalade en falaise, vélo, mer, etc.).

## **2. *Itinéraires* et les questions de genre**

Une fois chez *Itinéraires*, dès que l'on franchit la porte, l'intérieur en bois de l'ancien bâtiment transmet tout de suite une sensation de chaleur et de confort. La permanence à l'accueil est réalisée par les membres de l'équipe, par roulement, qui se montrent à l'écoute de toute demande. Dans ce cadre, on respire une atmosphère familiale et informelle, ouverte à l'échange et à la différence, dans un climat d'intégration culturelle bienveillante. *Itinéraires* est sans ombre de doute une AMO investie dans les questions de genre sur plusieurs fronts et sous plusieurs modalités. La militance prend forme à partir de l'aménagement des espaces communs, aux outils, aux activités et à la pédagogie de connotation féministe qui sont investis dans la prise en charge des bénéficiaires. Des livres, des fascicules, des bandes dessinées pour enfants et adultes sur les thématiques de la sexualité, du genre et de l'égalité sont mis à disposition des personnes qui transitent dans la grande salle principale.

Tous les ans, le 8 mars, journée internationale de lutte pour les droits des femmes, une présence sur la place Louis Morichar, en face d'*Itinéraires*, est assurée par une partie de l'équipe. Cette année, des transats et une grande table avec du matériel pour créer des banderoles étaient mis à disposition des passants. L'équipe a ensuite participé à la marche au centre-ville. De plus, à partir de la semaine du 8 mars, des affiches et des pancartes réalisées par les intervenant.e.s et les bénéficiaires, parents et enfants, ont garni pendant plusieurs semaines les murs internes de l'AMO: « *Céder n'est pas consentir* », une BD sur « *Le consentement expliqué aux enfants (et aussi aux grands)* », « *Les règles du #jdiwi. On le fait ou pas?* », « *Les caractéristiques du consentement* », « *Sans oui c'est non!* », etc. En préparation à la journée du 8 mars, une tournée a été organisée pour faire des micros-trottoirs sur la Place

Morichar à destination des hommes, femmes, jeunes et moins jeunes, pour récolter des témoignages sur la thématique du harcèlement de rue.

Concernant les outils pédagogiques techniques spécifiques au genre, l'équipe d'*Itinéraires* est en amont à la réactualisation de la troisième version de la « Mallette Genre » en 2017 en partenariat avec l'ONG *Le Monde des femmes* et le CERE asbl. Sa construction s'ancre sur l'expérience avec les jeunes. Les outils qu'elle contient (cartes, fiches, dessins) s'adressent à toutes les personnes qui souhaitent animer un groupe d'enfants (6-12 ans) ou d'adolescents (>12 ans) sur les questions de genre en ouvrant le débat. Les outils sont créés pour permettre d'évoquer plusieurs thématiques actuelles comme l'homophobie, le consentement, le plaisir, l'hypersexualisation, la « culture du viol », le rapport à l'espace public, la vie affective et sexuelle, l'égalité entre les sexes, la littérature enfantine stéréotypée, les stéréotypes qui portent aux préjugés et aux discriminations, les sexes/genres/orientations sexuelles, les rôles de genre, le sexisme dans la publicité/ à école/dans les jouets/en rue/ sur internet, *l'empowerment*.

Relativement au volet projets, les questions de genre sont traitées expressément par les membres du Groupe Genre dont Louise fait partie (la travailleuse qui a assuré l'encadrement de mon stage) en représentation d'*Itinéraires*. Le Groupe Genre compte cette année l'AMO CEMO, le Centre PMS communal de Saint Gilles, l'asbl Le Bazar Maison des Jeunes, le CUBE Indoor pour les Services Jeunesse de Saint Gilles, la coordination sociale du CPAS de Saint Gilles, la gestionnaire Service Egalité des Chances de la Commune de Saint Gilles. Ses membres se retrouvent mensuellement autour de thématiques différentes. Les réunions qui ont eu lieu de février à mai 2022 avaient comme but l'organisation de l'évènement « Place aux filles » sur la Place Morichar: une journée tournoi de foot féminin avec des ateliers d'initiation à la boxe pour toutes les jeunes filles et jeunes s'identifiant comme telle. L'objectif de la journée étant la déconstruction des stéréotypes de genre liés au sport et la réappropriation des espaces publics par les jeunes femmes.

### **3. Description du travail réalisé: de l'observation à l'animation**

Avant de choisir le projet qui allait constituer le cœur de mon stage, j'ai eu la possibilité de suivre et goûter à plusieurs activités disponibles tout en m'acclimatant à ce nouveau lieu de stage. Dans un premier temps, pour connaître plus en profondeur le fonctionnement d'*Itinéraires* et baigner dans le quotidien de ses travailleuses et travailleurs, j'ai commencé par assister à la réunion d'équipe générale du mercredi matin, par suivre quelques fois les binômes

qui partaient en tournées de rue (notamment en préparation des micros-trottoirs du 8 mars) et par accompagner les moniteur.ices qui assistaient les classes des écoles qui profitaient de la salle d'escalade pour leur cours d'éducation physique.

Dans un deuxième temps, j'ai ciblé des projets et activités ayant comme thématique centrale les problématiques de genre et ses déclinaisons: la dernière rencontre du groupe de parole des mamans et les réunions du Groupe Genre concertant l'évènement « Place aux filles ».

Enfin, j'ai choisi en particulier d'accompagner hebdomadairement deux groupes d'enfants de 8–11 ans de l'Ecole d'escalade pendant la période de février à mai 2022. Initialement, je suis restée en posture d'observation et d'aide pratique pour l'escalade. Au fil des semaines, les enfants commençaient à être habitués à ma présence et à me voir comme une figure de référence adulte à laquelle pouvoir faire appel. Cette position de confiance entre moi, les enfants et le moniteur ou la monitrice en charge du groupe, a permis de me sentir autorisée à aller plus loin que l'observation en proposant des petites animations sur les stéréotypes de genre.

La nature des activités qui ont constitué mon expérience de stage sera présentée ci-dessous par projet. Pour finir, une place plus importante sera accordée au projet de l'Ecole d'escalade qui en a constitué le cœur.

### **3.1 Le groupe de parole des mamans**

« C'est un combat, chaque jour ils ramènent des trucs de l'école! ».

Partant de la constatation de la difficulté des mamans immigrées de faire face aux questionnements de leurs préadolescent.e.s en pleine phase de développement psycho-sexuel, *Itinéraires* a organisé un cycle de 5 rencontres, sur rythme mensuel (d'octobre à février), en forme de groupe de parole, pour permettre à ces mamans de mettre des mots, de se confronter sur des enjeux culturels et pour cibler ensemble des outils et solutions. J'ai eu l'occasion de pouvoir participer, en tant qu'observatrice, à la dernière séance de clôture du cycle. A cette journée, 4 mamans originaires d'Afrique et Moyen Orient étaient présentes, accompagnées par deux travailleuses d'*Itinéraires* et une médiatrice culturelle externe. Leurs enfants sont né.e.s en Belgique et participent aux activités d'*Itinéraires*, notamment le groupe d'Ecole d'escalade. Lors de cette dernière séance, les thématiques abordées tout au long du cycle ont été reparcourues et commentées. Chaque maman a été invitée à relever ce qui l'avait le plus marquée. Les intervenantes reprenaient les points en suggérant des pistes de résolution, en les encourageant dans leurs réflexions, dans un climat d'absolue bienveillance et confiance.

Thématiques abordées:

- La place du consentement des enfants lors de la visite médicale à l'école et comment les préparer à cela;
- Les violences gynécologiques;
- L'impact de leur propre éducation sexuelle et des tabous culturels: « Mon mari ne savait pas qu'un homme aussi pouvait être vierge », « Ça a été une révélation aussi que les vagins sont tous différents », « J'ai découvert les règles toute seule, personne ne me les a expliquées. Je n'ai pas les mots pour le dire à ma fille, heureusement qu'elle a ses copines»;
- La place du père dans les dynamiques familiales: avant de prendre une décision devant les enfants « On va quand même demander à papa »;
- La question de l'interculturalité: « Quand je serai grande, je me marierai avec un blanc, même s'il n'est pas musulman, il va m'aimer »;
- Les questions sur les normes de genre: « Est-ce que je peux porter les cheveux longs même si je suis un garçon? »;
- La réappropriation de leur choix de rester à la maison pour le travail domestique: « Est-ce que je donne à ma fille l'image de la femme au foyer sans ambition professionnelle? ».

L'intervention des travailleuses a visé à recadrer les questionnements des mamans à l'intérieur du contexte socio-culturel plus large. Comme par exemple, le fait que notre société valorise plus l'argent que le *care*, ou que le travail domestique est dévalorisé et dévalorisant. Les mamans ont été accompagnées dans le processus de dé-complexation des sujets tabous, comme les règles, tout en respectant leur *background* culturel. Elles ont été encouragées à répondre aux interrogations de leurs enfants en partant de leurs questions plutôt que de penser en termes d'âge (« Elle me semble trop jeune pour savoir ça, à son âge je jouais encore avec les poupées ») et à chercher, même dans les médias, des modèles concrets qui puissent faire de témoignage aux yeux des enfants (e.g., couples mixtes épanouis).

### 3.2 L'évènement « Place aux filles »

#### *Observation des réunions*

Les deux réunions du Groupe Genre auxquelles j'ai assisté, en tant qu'observatrice, traitaient respectivement de la préparation et du débriefing de l'évènement « Place aux filles » [flyer en image]. Cet évènement veut être un moteur de déconstruction des stéréotypes liés au football et à la boxe et de réappropriation de la Place Morichar, typiquement occupée par des usagers masculins dans l'espace central (e.g., terrain de basket, de foot, avec le skate) et seulement en périphérie par les filles (e.g., sur les bancs, sur les gradins et sur la pelouse comme spectatrices). Dans ce modèle, le sport est donc une porte d'entrée dans l'espace public.



La réunion de préparation était présidée par l'AMO CEMO, le Centre PMS communal de Saint Gilles, la Maison des jeunes Le Bazar, le CUBE Indoor, la coordination sociale du CPAS de Saint Gilles et la Commune. L'ordre du jour comprenait la discussion autour des questions budgétaires, les aspects pratiques et logistiques (i.e., publicités, organisation des espaces sur la place, matériel, gestion des équipes, sécurité, diffusion de la musique). Le planning de l'évènement prévoyait la matinée à consacrer aux équipes des classes de gymnastique des écoles, tandis que l'après-midi était dédiée aux équipes des associations, des AMO et des groupes de jeunesse.

Lors de la réunion, un temps de réflexion a été consacré au tri des associations féministes à inviter (e.g., Transkids, Genres Pluriels, Rainbow House, Planning Familial) pour présider sur la place et amener du contenu avec des ateliers, des animations et des points d'information. Les propositions étaient encore en cours de négociation, mais déjà quelques idées tournaient autour d'ateliers sur les noms de rue de femmes et sur la danse comme expression des corps féminins et masculins. L'asbl La Cordiante (service d'accueil de jour destiné aux personnes handicapées mentales adultes) se proposait d'organiser des tours avec les chevaux des femmes

porteuses de handicap. Le groupe des mamans d'*Itinéraires* a été proposé pour la création de matériel comme les panneaux.

Le Groupe Genre a décréte de bien insister avec tous les animateur.ice.s sur l'utilisation d'un langage inclusif. En effet, une question importante à traiter a été celle du genre des encadrant.e.s de l'évènement. Le choix s'est porté sur des entraîneuses professionnelles et des arbitres sensibles aux questions de genre, iels mêmes non binaires. En effet, même en ce qui concernait l'atelier boxe/self-défense, l'objectif était de présenter aux bénéficiaires des personnes qui pouvaient incarner un modèle de féminité qui dépasse les contraintes de celui traditionnel.

Lors de la réunion-bilan, qui a eu lieu quelques semaines après l'évènement, les membres du Groupe Genre ont passé en revue les différents aspects de l'évènement en partageant leurs impressions, commentaires, réflexions, critiques, retours et pistes d'amélioration pour l'année prochaine.

Par exemple, du constat de la posture agressive des adolescentes de l'équipe du Bazard, une réflexion d'équipe s'est développée concernant le malaise profond de ces jeunes. Il leur est en effet demandé de faire preuve d'une attitude de *fair-play* quand elles luttent quotidiennement pour se faire de la place sur le square. C'est probablement un effort trop grand pour l'instant en termes de recul et de conscientisation. Pour cela, un travail en amont sur l'année est essentiel, pour ne pas retomber dans la reproduction des stéréotypes. Par rapport au taux élevé de compétition, une solution pourrait être de mélanger les équipes des différentes écoles et associations et organiser une conclusion du tournoi avec toutes les participantes assemblées. De plus, pour l'année suivante, il semble nécessaire de mieux spécifier les objectifs éducatifs et les idées véhiculées en ciblant par tranches d'âge.

Le Groupe Genre n'a pas manqué de partager les échos des propos et comportements déplacés des professeurs encadrant les équipes des écoles: des remarques d'incitation aux joueuses qualifiables de sexistes (i.e., « Allez, vas-y, t'es pas une fillette! » ; « Quand elles s'entraînent elles se font des selfies, ce sont vraiment des filles! ») et la délégation aux élèves de sexe masculin du *coaching* (i.e., « Va donner des conseils aux filles! »). Cette attitude semble relater le fait que les garçons restent quand même les experts de la pratique du foot et les joueuses sont donc responsables du sentiment de fierté de leur l'entraîneur masculin. De plus, beaucoup de professeurs de gymnastique ne semblaient pas être au courant que, une fois sur le terrain, c'était aux l'entraîneuses à prendre le relais du *coaching*. Par contre, de la part des footballeuses professionnelles, beaucoup de bienveillance a été investie dans leur

encadrement, mais, d'un autre côté, il est vrai que certaines classes se retrouvaient perdues sans leur entraîneur habituel de référence. Pour l'année prochaine, le Groupe Genre s'est accordé quant au fait que des rencontres seraient mises en place tout au long de l'année entre les entraîneuses et les équipes pour qu'un lien de confiance puisse se tisser en amont.

En revanche, le comportement des jeunes garçons était en général celui de support et d'encouragement des filles. Cependant, dès qu'un petit espace se libérait, les garçons regagnaient du terrain en l'occupant avec leurs *matches* habituels.

L'affiche a reçu des commentaires par les représentant.e.s de Transkids présent.e.s à la réunion: le nom de l'évènement manque de caractère d'inclusivité. L'astérisque sur l'affiche qui renvoie à « Toute personne s'identifiant comme fille » n'est en effet pas assez visible. Le Groupe Genre, reconnaissant ses limites, a donc invité l'asbl à mobiliser ses outils pour proposer un nom différent.

Tout au long de l'évènement, *Itinéraires* a mené des interviews dans le public. Forte a été la demande des femmes adultes de mettre en place un tournoi pour les grands aussi. Du côté des parents, même si en général les retours ont été positifs, quelques remarques ont été faites sur l'absence des garçons et de mixité. Le Groupe Genre s'est questionné si cela était symptomatique d'une mauvaise transmission et/ou réception du sens profond de l'évènement.

Le Groupe Genre a clôturé la rencontre en soulignant l'importance de rester unies en tant que groupe de travail aux vues de toutes les difficultés rencontrées pour financer l'évènement. En effet, les enjeux politiques autour des évènements traitant du genre sont multiples et les entraves bureaucratiques n'ont pas manqué.

### **3.3 L'Ecole d'escalade**

Comme mentionné au début de ce chapitre, mes premiers temps à l'Ecole d'escalade se sont limités à l'observation active.

Tous les moniteurs et les monitrices d'escalade d'*Itinéraires* se retrouvent ponctuellement pour la réunion hebdomadaire le mercredi matin pour discuter de l'organisation pratique et des éventuels ateliers, des exercices et des animations à proposer pour la semaine. J'ai participé à trois réunions du groupe d'escalade qui tournaient autour de la thématique du consentement. En effet, autour de la période du 8 mars, *Itinéraires* a voulu amener une réflexion propre au féminisme transversalement à chaque projet. Pour les groupes d'escalade, l'équipe a décidé de conduire la réflexion et les activités autour du thème central du consentement. Le consentement, en général, est effectivement fiable à tout: à partir de la formulation de l'invitation à grimper en binôme (e.g., « Tu grimpes avec moi! » vs « Est-ce que tu voudrais

grimper avec moi? »), au tour de parole final où les enfants exercent leur capacité d'écoute qui est essentielle pour se mettre en attitude de respect de l'autre, ce qui est au cœur du consentement. Les affiches collées un peu partout sur les murs internes d'*Itinéraires* ont servi d'amorce pour introduire le thème et pouvoir discuter de sa définition et de sa portée. J'ai contribué aux réflexions en amont sur comment aborder le sujet avec les enfants dans ce contexte, à travers les jeux et lors du tour de parole.

Le déroulement d'une leçon type d'escalade s'articule en trois temps. Un premier moment d'accueil du groupe et les retrouvailles, où le moniteur ou la monitrice chargé.e du cours présente le programme du jour avec les différents jeux et ateliers (e.g., grimpe à l'aveugle, grimpe en araignée, le Tarzan, etc.). La première demi-heure est réservée à une phase d'échauffement avec des jeux, ensuite les élèves s'équipent avec le matériel d'escalade (baudrier, chaussons, mousquetons). L'adulte répète toujours les règles de sécurité et invite les enfants à se mettre en binôme (souvent la mixité est demandée en termes de genre, de connaissances, de performances). Les enfants grimpent pendant environ 45 minutes. Le dernier quart d'heure est réservé au rangement du matériel et au tour de parole, en cercle, où le dernier mot du conducteur de la séance clôture la leçon dans la bienveillance. C'est au tour de parole que se révèle toute la force de l'Ecole d'escalade en tant qu'outil pédagogique. Souvent les enfants partagent leur satisfaction d'avoir « battu leur record », iels donnent un *feedback* sur les activités et les jeux proposés, sur leur expérience de grimpe avec leur binôme et iels n'hésitent pas à faire des remarques sur d'éventuelles pistes d'amélioration, tant aux adultes, qu'aux autres enfants, en utilisant la règle de s'exprimer en « je », dans une attitude de collaboration et respect.

C'est bien l'observation répétée des potentialités de cet espace de parole qui a mené à la proposition d'une animation sur les questions de genre. Ma maîtresse de stage et les autres membres de l'équipe ont apprécié et accueilli mon élan. J'ai discuté avec eux la pertinence du contenu que j'allais mobiliser et le choix des images. L'article de Jeanes (2011) « *I'm into high heels and make up but I still love football* »: *exploring gender identity and football participation with preadolescent girls*, que je traiterai dans la partie de littérature qui accompagne ce rapport de stage, a été une source d'inspiration et un guide pour la mise en place des animations, étant donnée la similarité du public et des objectifs visés.

### 3.3.1 Animation 1: Les filles et le foot [voir Annexe 1]

Après avoir assisté à la réunion de débriefing du Groupe Genre, étant curieuse d'entendre directement la voix des enfants du groupe d'escalade d'*Itinéraires* que j'accompagnais, j'ai animé un tour de parole, lors des 15 dernières minutes de cours, sur l'évènement « Place aux filles ». J'ai saisi l'occasion pour tester aussi la pertinence d'utiliser des images de support pour stimuler le partage en groupe.

#### - Objectifs:

En me basant sur les résultats de la recherche empirique de Jeanes (2011), je voulais tester si, dans ce groupe de filles, il était aussi important de garder certains attributs de la féminité hégémonique (e.g., jouer sans agressivité et compétition) pour pouvoir concilier le foot avec l'identité de genre, et explorer quelle représentation prototypique elles gardaient de la « joueuse de foot » (e.g., physique mince vs robuste, normes de beauté, etc.). En plus, je voulais explorer la position des garçons vis-à-vis du *match* des filles.

#### - Participants:

Le groupe était composé de 10 enfants et préadolescent.e.s entre 9 et 11 ans. Quatre filles, en tant que joueuses, et quatre garçons, en tant que supporters, avaient participé à la journée. Trois des filles sont des enfants extraverties, aiment le sport, correspondent extérieurement à la représentation partagée de féminité relativement à leur tranche d'âge. La dernière ne s'identifie pas en tant que fille, son apparence est moins soignée, néanmoins elle reste dans les canons de féminité classique (e.g., s'habille en jupe, porte les cheveux longs).

L'habit des garçons reste aussi en ligne avec les normes de masculinité classique des enfants de cette tranche d'âge.

#### - Description du matériel utilisé:

Pour stimuler la conversation, j'ai montré quatre photos [Annexe 1]. Dans les deux premières photos, deux attitudes différentes de jeux sont représentées: dans la première, les footballeuses jouent avec plus d'agressivité et semblent en pleine compétition, tandis que dans la deuxième, les filles semblent jouer un *match* amical. Les deux dernières photos proposent deux représentations antithétiques de joueuses de foot: la fille de gauche est plus stylée, maquillée, coiffée, avec un physique plus mince et au repos, celle de droite est de constitution plus forte et prête à jouer.

- Tour de parole:

Les retours des filles reflétaient un sentiment de satisfaction générale: elles ont commenté le *match* avec enthousiasme en se confrontant sur les points, l'attitude des arbitres et les commentaires des autres joueuses. La question du soutien des garçons ne semblait pas les toucher. En réponse à ma question de comment elles avaient l'impression d'avoir joué, les filles étaient partagées entre les deux choix. Une fille s'est directement lancée sur l'image des femmes en compétition (« Les autres là, elles s'entraînent! »), une autre avait un sentiment plus mitigé (« Allez, on va dire entre les deux! »). Par rapport à la représentation d'une joueuse prototypique, toutes les filles, sauf S. (enfant ne s'identifiant pas en tant que fille), voyaient la première comme une poseuse et seulement la deuxième comme footballeuse authentique. L'intervention de S. a créé un débat autour de la représentation de la « vraie footballeuse »: « Si elle a envie de se maquiller elle peut, le style n'a rien à voir! ».

Les retours des garçons étaient positifs aussi: ils ont aimé la position de spectateurs et de supporters et n'ont pas trouvé le *match* tant différent d'un match masculin (« J'ai plein de copines dans ma classe qui sont fortes au foot! »). Ils reportent être conscients de la présence d'enjeux économiques qui tournent autour de la popularité du foot masculin. Seulement un enfant, le dernier arrivé dans le groupe, d'origine arabe, est resté fort étonné à l'idée que les filles puissent faire un tournoi et les garçons se mettre à les soutenir en mode *pompons-boys*.

Les deux monitrices présentes, en ayant pris part à l'évènement, ont confirmé que les filles avaient investi toute leur énergie dans la partie.

### 3.3.2 Animation 2: Les stéréotypes de genre [voir Annexe 2]

Lors de mes premières réflexions par rapport au choix du contenu à mobiliser, j'ai été freinée dans l'initiative par la crainte de véhiculer des idées qui auraient pu heurter les valeurs des familles et amener à débat (le démon de « l'idéologie du genre »). Le personnel d'*Itinéraires* a été rassurant par rapport à mes préoccupations: les parents qui inscrivent leurs enfants ont la connaissance du fait que les membres d'*Itinéraires* sont attentifs aux questions de genre, qu'ils adoptent une approche féministe et que les cours d'escalade ne se limitent pas au sport en lui-même, mais ont une forte visée socio-éducative.

En me basant sur les observations et sur les données récoltées lors de ma première animation sur le foot féminin, je suis restée positivement étonnée par l'esprit critique et l'attitude inclusive dont les enfants qui fréquentent les groupes d'escalade d'*Itinéraires* font preuve. On perçoit, chez la plupart, une résistance à l'ancrage des stéréotypes de genre et une réceptivité fine, suscitée probablement par le cadre institutionnel, pour les questions de genre.

J'ai perçu la force du cadre du groupe comme étant un terrain fertile pour pouvoir amener du contenu ciblé.

- Objectifs:

L'ambition de cette animation a été, d'un côté, de transmettre du contenu sur les stéréotypes de genre et apprendre à aborder cette thématique, de l'autre, d'observer leurs réactions et connaissances de base envers ces réflexions.

- Participants:

J'ai mené l'animation avec deux groupes différents de 10 enfants et préadolescent.e.s de 8-11 ans, sur trois séances par groupe. Les groupes étaient hétérogènes en termes de sexe, d'ethnie (quelques enfants d'origine africaine), langue primaire (quelques enfants néerlandophones et dialectes arabes), niveau socio-culturel, identité de genre (présence d'un enfant de sexe féminin ne s'identifiant pas comme fille).

- Description du matériel utilisé:

Le matériel créé consistait en un ensemble de 11 feuillets avec des phrases, reportées ci-dessous, et de 11 images colorées correspondantes<sup>3</sup>. Le choix des images a été dicté par les enseignements vus au cours du Master, notamment sur base de la littérature féministe sur les stéréotypes de genre (approfondi dans le mémoire qui accompagne ce rapport de stage), avec une attention particulière à ne pas véhiculer d'autres stéréotypes/clichés (e.g., inclusions de femmes et enfants noirs). Les phrases ont été formulées dans le but de déclencher les réactions des enfants. La moitié concerne le monde des enfants et l'autre moitié celui des adultes, dans l'objectif de tester si les enfants à cet âge-là perçoivent déjà les injonctions qui pèsent sur les hommes et les femmes. De plus, certaines phrases sont formulées en contredisant les stéréotypes classiques.

---

<sup>3</sup> Les images ont été téléchargées du site web de leur créatrice qui les met à disposition gratuitement pour des fins psychopédagogiques: <http://elisegravel.com>.

### L'enfance:

- « Les garçons peuvent prendre soin des autres »
- « Les filles peuvent être bruyantes »
- « Les filles ont le droit d'être fâchées »
- « Les sports n'ont pas de genre »
- « Tout le monde peut aimer le bleu et le rose »
- « Les maths et les sciences, c'est pour les filles »

### Le monde des adultes:

- « Même les hommes adultes ont le droit d'avoir peur »
- « C'est chouette d'avoir une super maman! »
- « C'est normal quand papa fait le ménage »
- « Les métiers n'ont pas de genre »
- « Qui a gagné tout cet argent? »

#### - Aménagement de l'activité:

Avec le premier groupe de 10 enfants, j'étais accompagnée par un stagiaire en éducation spécialisée en activités socio-sportives. Nous avons coanimé le groupe en autonomie en nous répartissant les tâches et en nous donnant du support mutuellement. En début de séance, j'ai proposé aux enfants une chasse au trésor dans la cour interne avec la consigne de récupérer chacun une phrase et une image et de les rassembler pour pouvoir en parler en fin de séance, après l'escalade. Dans la salle d'escalade, les enfants me demandaient à quoi serviraient ces mots, ils et elles étaient intrigué.e.s pour la suite. Lors du tour de parole final, en cercle, j'ai mis les enfants au défi de trouver les binômes corrects. Le groupe a réussi sans difficulté à associer chaque image à la phrase correspondante. De là, j'ai demandé à chacun de choisir une image-phrase et de partager ses ressentis. Disposant seulement de 15 minutes, toutes les cartes n'ont pas pu être abordées lors de cette première séance et l'animation s'est étendue sur deux autres séances, toujours pendant le temps du tour de parole.

Pour le deuxième groupe, dont ma maîtresse de stage était la référente, j'ai encadré une enveloppe avec les phrases et les cartes-images en haut d'une voie d'escalade. Le défi des enfants était de grimper au moins deux fois par cette voie pour pouvoir piocher à chaque montée une carte et une phrase. Le déroulement du tour de parole a été similaire à celui du premier groupe.

- Tour de parole:

Lors du tour de parole, quelques propos de certains ont amené à la confrontation dans les groupes. Cependant, en général, les avis des enfants semblaient concorder entre eux. En tant qu'adulte encadrante, mon rôle a été de rendre constructifs les débats, d'assurer le respect du tour de parole et l'importance de l'écoute.

Les points principaux qui ont émergé sont les suivants:

- Pour soutenir leurs avis, les enfants font très souvent référence à leur expérience personnelle et mobilisent des exemples issus de leur entourage (e.g., famille, amis, école).
- Les préadolescents arrivent souvent à la conclusion que « ça dépend de la personne », ce sont les traits de personnalité plutôt que le sexe perçu qui vont être déterminants pour anticiper les attitudes et les goûts autrui.
- Ils et elles semblent éveillés.e.s par rapport aux propos sexistes de leurs professeurs de gymnastique à l'école et auraient la volonté de faire quelque chose, même si souvent se sentent démunis.e.s par rapport à ça.
- En général, le groupe a montré être conscient de l'existence de certains clichés: les filles sont considérées comme plus calmes, les hommes n'ont pas la légitimité d'avoir peur, les vêtements sont genrés, les hommes gagnent plus que les femmes à parité de travail. Les enfants plus éveillés connaissent aussi quelques causes et antécédents historiques à l'existence de ces représentations partagées.
- Le groupe n'a pas montré de porter des croyances stéréotypiques pour ce qui concerne la différence de performance académique selon les matières. Cependant, une faible attitude stéréotypique envers les tâches domestiques genrées persiste.

## CONCLUSION ET REFLEXIONS CRITIQUES

---

### *Réflexions sur les animations*

Les retours des enfants et préadolescent.e.s sur l'animation ont été positifs: ils ont bien aimé les images et les jeux qui ont été construits autour, c'est-à-dire la chasse au trésor et la pioche dans l'enveloppe sur la voie d'escalade. Le point fort principal de cette animation a été le fait qu'elle a permis de développer des réflexions ultérieures, comme par exemple, pouvoir dénoncer les propos sexistes de leurs professeurs de gym. Néanmoins, beaucoup de limites ont circonscrit le potentiel de l'intervention. D'un côté, le temps limité n'a pas permis de développer plus en profondeur. Aussi, le cadre éducatif de l'escalade n'est pas l'espace adéquat pour ouvrir sur des questions plus personnelles et sensibles en groupe. Une grande limite intrinsèque au matériel utilisé pour l'animation 1, sur le foot féminin, réside sûrement dans le fait que les images limitent la pensée et les intuitions envers d'autres possibilités. Concernant la récolte de la parole des enfants, je reformulais à chaque fois pour que les enfants entendent ce que j'avais retenu et pour être sûre d'avoir noté correctement leurs positions. Cependant, j'ai eu de la difficulté à transcrire par écrit l'entièreté du contenu des tours de parole. Ne pouvant pas enregistrer sans l'accord écrit des parents, j'ai pris note en même temps que j'étais dédiée à aider les participants à développer leur pensée. Une partie de ce qui en est ressorti n'a donc pas pu être conservée par écrit.

Un biais auquel j'étais éveillée est le fait que les enfants sont très sensibles à ce que les adultes attendent d'eux. Ils ne sont pas capables, à leur jeune âge, de pouvoir se légitimer à porter une opinion différente de celle attendue et de celle des autres. Tout en essayant de ne pas me positionner sur un plan asymétrique, il reste possible qu'une partie de leur attitude a été fort conditionnée par une volonté de répondre à mes attentes.

Enfin, les enfants d'*Itinéraires* qui fréquentent la salle d'escalade sont exposés chaque semaine à un environnement sportif bienveillant et mixte, où hommes et femmes grimpent ensemble. Ils sont régulièrement imprégnés des discours des travailleuses et travailleurs qui véhiculent des valeurs féministes d'inclusivité, de respect et d'égalité. Il s'ensuit que, même en ayant été récoltés dans un contexte qualifiable comme écologique, proche du quotidien des enfants, les résultats des tours de parole de ces groupes restent malheureusement peu généralisables au vue des conditions particulièrement favorables au développement de valeurs féministes dans lequel ils ont été obtenus.

### *Conclusions*

Tout au long de mon expérience de stage, je me suis sentie accompagnée par la bienveillance des intervenant.e.s. C'est grâce à la confiance de l'entourage adulte que, en miroir, il a été possible pour les enfants de m'en donner aussi. J'ai été laissée fort en autonomie, même si parfois j'aurais voulu un suivi de plus près.

Ma difficulté initiale, due à la crainte de véhiculer des opinions en contradictions avec les valeurs des parents, a été dépassée grâce à ces expériences d'animation. En effet, la communauté entière a un rôle à jouer sur la déconstruction des stéréotypes de genre avec les jeunes en tant que futur.es citoyen.nes, et non pas seulement la famille et l'école.

Pour ce qui est de la méthode pédagogique, j'ai fait l'expérience d'une forme éducative influencée par les principes de la pédagogie féministe. En effet, dans le climat particulier du tour de parole il est possible de reprendre les opinions des enfants et de leur faire conscientiser la portée de leurs propos, dans l'optique de transmettre une éducation au respect de la diversité. Ces tours de parole ont été pour les enfants un espace pour débattre sur des images stéréotypées qui sont véhiculées dans notre société à plusieurs niveaux. Ils ont fourni une occasion de plus pour rappeler l'importance d'apprendre à permettre aux autres de s'autodéfinir, c'est-à-dire de pouvoir laisser aux personnes la liberté d'expression, en tant qu'êtres humains, plutôt que de les caser à priori dans des représentations figées liées au sexe attribué. Le cœur du contenu de ce que je voulais transmettre aux enfants a été vraiment de viser à un élargissement des horizons de pensée et des possibilités.

En conclusion, cette expérience m'a permis d'examiner comment une institution parascolaire comme *Itinéraires* AMO participe à des politiques de lutte contre les stéréotypes de genre. Et cela, en particulier dans la salle d'escalade, dans cet espace de mouvement particulier, vertical, symbolisant en quelque sorte la croissance. Une croissance qui n'est pas toujours facile, nécessitant que quelqu'un s'assure de la sécurité et joue le rôle de guide dans l'itinéraire à suivre, parmi la multitude des voies colorées.

# **MEMOIRE**

## INTRODUCTION

---

A l'école, au boulot, dans un magasin de vêtements, devant le choix d'un sport ou d'une coupe de cheveux, en soirée, lors de la répartition des tâches dans une équipe de travail ou en couple, à tout moment, nous percevons, explicitement ou implicitement, ce qui est attendu de nous en termes d'attitudes et comportements selon notre identité de genre perçue. Les sciences humaines et sociales nous apprennent comment cela se développe très tôt à travers le processus de la « socialisation de genre », dite aussi « différentielle » étant donné la bi-catégorisation mutuellement exclusive attribuée aux genres. En effet, les bébés, dès la naissance, sont immergés dans un environnement extrêmement genré (e.g., noms, jouets, vêtements, attentes et comportements des parents, commentaires, activités). Très vite les enfants ressentent ce qui est attendu d'eux en tant que « petite fille » ou « petit garçon ».

La question de la socialisation différentielle, d'extrême actualité, fait l'objet de réflexions et débats dans notre société encore très fortement genrée. Le genre revêt en effet une catégorie fondamentale pour comprendre et habiter soi-même et le monde. La littérature scientifique est riche en évidences de l'impact de la variable du genre, en intersection avec d'autres comme l'ethnie et la classe sociale, sur la grande partie des domaines de la vie et tout le long de l'existence du sujet.

Malheureusement, les préconceptions enracinées dans le symbolique partagé prennent la forme de stéréotypes de genre, et ceux-ci, dès le plus jeune âge, nous enferment souvent dans des cases et nous enchaînent dans des parcours de vie trop étroits, dans des situations inconfortables, qui façonnent notre vision du monde et constituent un des leviers à travers lesquels s'érigent les inégalités socio-économiques basées sur la hiérarchisation des sexes (Mosconi, 2008). Il en découle l'importance et le sens d'étudier et comprendre les mécanismes de construction et de reproduction des stéréotypes de genre pour pouvoir assumer une attitude critique envers eux et promouvoir des interventions sociales de déconstruction. Cette ambition sera le fil rouge de cette revue de la littérature selon le prisme d'une perspective féministe.

Avec une posture de recul par rapport à l'expérience de stage détaillée dans le rapport ci-joint, cette partie veut s'entendre comme une réflexion critique et scientifique sur le matériel récolté lors des réunions d'équipe, des observations et des animations avec les enfants, pour répondre à la question de recherche suivante: « Comment les institutions parascolaires participent à des politiques de lutte contre les stéréotypes de genre? ». Des parallélismes sont

tissés au cours du texte pour articuler cet état de l'art à l'expérience de stage, dans le but de positionner la posture adoptée dans les animations par rapport aux travaux cités.

La structure à entonnoir de ce travail reflète les étapes du processus réflexif qui a été entrepris pour arriver à répondre à la question de recherche susmentionnée. Ainsi, cette revue de la littérature présente premièrement un survol sur la nature des stéréotypes de genre. Etant donné leur fort caractère historiquement et culturellement connoté, cette analyse fera référence en grande partie à la culture européenne-occidentale et aux études les plus récentes sur le sujet. Ensuite, les principales théories sur la socialisation de genre, en aperçu, sont passées en revue pour saisir les pistes de compréhension du développement genré. Un chapitre est dès lors consacré à la déconstruction des stéréotypes de genre dans le champ éducatif. Un approfondissement est dédié à traiter la place de la pratique sportive, en particulier de l'escalade et du football féminin, et à présenter l'approche de la pédagogie féministe dans le travail social des institutions parascolaires. Un dernier paragraphe dresse le bilan des liens entre les principales observations collectées pendant l'expérience de stage et le plus vaste panorama scientifique. Relues à la lumière de la littérature, les observations issues de l'expérience de stage se révèlent des outils précieux pour répondre à la question de recherche qui constitue le fil rouge de ce travail.

## 1. Les stéréotypes de genre

La psychologie générale explique la fonction socio-cognitive des stéréotypes comme étant des « raccourcis cognitifs » qui permettent au sujet d'économiser de l'énergie mentale dans le processus d'évaluation rapide des comportements, rôles, traits de personnalité et compétences propres et d'autrui. Les stéréotypes de genre reflètent des croyances généralisées et rigides envers les individus selon leur genre perçu, dans une société et une époque données. En prescrivant ce qui est approprié pour une bonne « féminité » et « masculinité », les croyances stéréotypiques conditionnent la construction de l'identité du sujet, en devenant des principes organisateurs de la vie sociale. Puisqu'ils deviennent des « lunettes » à travers lesquelles le réel est appréhendé, à la fois ils façonnent notre perception, notre mémoire, nos attentes et, à la fois, nos évaluations sur nous-même et le monde (Ellemers, 2018).

Les stéréotypes de genre ont une composante à la fois descriptive et prescriptive. Par exemple, ils véhiculent des représentations sur des qualités que les femmes et les hommes disposent et des caractéristiques que chacune de ces catégories devraient disposer. Si souvent les deux composantes se superposent, mais Kollmayer et collègues (2016) mettent en lumière la double contrainte de la nature des stéréotypes de genre. En effet, d'un côté, la composante descriptive crée déjà au départ une barrière infranchissable entre les domaines jugés comme masculins et féminins, étant donné qu'il n'est pas concevable qu'un sexe ait les caractéristiques nécessaires pour réussir dans le domaine propre à l'autre. De l'autre côté, la composante prescriptive porte à une condamnation des personnes qui transgressent la représentation normative. Il s'ensuit que les stéréotypes de genre peuvent implicitement nous prévenir d'exceller dans les domaines jugés contre-stéréotypiques (*stereotype threat effect*). L'hypothèse étant qu'une part de l'énergie mentale est occupée à gérer le stress qui survient à l'idée de n'être pas conforme aux attentes. Au contraire, ils peuvent nous donner un effet *booster* dans les disciplines qui sont conformes à notre genre selon les attentes sociales (*stereotype lift effect*). Ces effets se produisent selon une « cognition sociale implicite » et sont documentés dans les domaines académiques (e.g., dans « le curriculum caché »; Mosconi, 2008), en sociologie du travail (e.g., les femmes au poste de chef face à la double contrainte « *witches or bitches* »; Acker, 2009), dans le sport (e.g., « si elle joue au foot, c'est qu'elle est lesbienne ») et spécialement chez les individus qui sont portés par la motivation à être des bons « membres du groupe » (Ellemers, 2018).

Dans le savoir partagé stéréotypique sur le genre, ce qui prime est généralement une minimisation des différences intra-catégorielles et une polarisation des différences, soi-disant

naturelles, inter-catégorielles, comme le reflète la célèbre expression: « les femmes viennent de Vénus, les hommes de Mars » (Ellemers, 2018).

Les stéréotypes sont très résistants au changement et étant donné leur contenu socialement construit, ils se perpétuent d'une génération à l'autre à travers les processus discursifs (Burgio, 2015), l'auto-stéréotypisation, le phénomène de la prophétie autoréalisatrice (Kollmayer & collègues, 2016; Volpato, 2013) et, avant tout, à travers la socialisation de genre des plus petit.e.s.

## **2. Approches théoriques sur la socialisation de genre**

La socialisation est le processus d'intégration sociale des individus, dès l'enfance, à travers l'apprentissage et l'intériorisation des attentes de la société (normes, rôles, valeurs) dans laquelle ils vivent. Les stéréotypes de genre font donc partie du contenu de la socialisation de genre.

Le panorama scientifique offre de multiples théories sur le développement genré et sur la transmission intergénérationnelle des stéréotypes. Les principales approches se distinguent selon l'accent donné aux caractères intrapsychiques, biologiques et/ou socioconstructivistes des processus. Dans *Handbook of the Sociology of Gender*, la sociologue Jean Stockard (2006) passe en revue les principales approches.

Les théories qui mettent en avant les déterminants biologiques expliquent que ce sont les différences physiologiques (e.g., hormonales, neuronales, etc.) qui discriminent les deux sexes qui, tout le long de l'évolution de l'espèce, ont porté à une ségrégation « naturelle » des rôles sociaux. Néanmoins, même si les humains naissent indéniablement avec un système de prédispositions biologiques et de déterminantes génétiques, ceux-ci entrent en interaction avec les expériences de vie. Les processus qui portent sur la socialisation de genre restent en grande partie le résultat d'influences socio-culturelles (Ellemers, 2018). Cependant, le courant biologiste est celui qui a primé pendant longtemps, avec le soutien des institutions religieuses.

Parmi les premières approches psychologiques, le courant psychanalytique s'est longuement penché sur la socialisation de genre des enfants et Freud, en tant que médecin, concevait les racines du genre comme étant intimement liées à l'anatomie. Certes, le courant analytique a beaucoup évolué depuis les premières théories de son père fondateur, mais le processus psychique de l'identification, à la suite de la résolution de l'Œdipe, reste central pour expliquer la transmission intergénérationnelle de tout ce qui est rattaché à l'identité de genre. Selon cette logique, l'aboutissement à une identité de genre serait plus difficile pour les garçons puisque le *caregiver* par antonomase est une figure féminine. Dans la vision freudienne, le

masculin et le féminin sont conçus aux antipodes, donc pour se construire en tant que mâles les garçons opèrent un rejet de la position féminine par « peur de la castration ». Ce qui porte par la suite à la dévalorisation de la féminité (Hansell, 2011). Les évidences cliniques de la tradition psychanalytique soutenant cette hypothèse suggèrent que les enfants qui bénéficient d'une relation proche avec une figure d'attachement masculin sont moins enclins à des comportements « compulsivement masculins » (Stockard, 2006). Néanmoins, les études plus récentes ne semblent pas aller dans la même direction et les critiques féministes envers la vision traditionnelle de la psychanalyse portent sur ses racines patriarcales et hétérosexistes qui voient dans l'Œdipe le noyau universel de la plupart des troubles psychiques (Bourlez, 2018). De plus, les critères même des clinicien.ne.s pour déterminer la frontière entre le sain et le pathologique ne sont plus les mêmes que ceux du siècle dernier. Les lignes directrices des manuels psychodiagnostiques, comme le DSM (*American Psychiatric Association*), évoluent continuellement en influençant les tests, les observations psychodiagnostiques, et par conséquent, les résultats des chercheurs et chercheuses.

La notion plus récente de « schémas cognitifs », c'est-à-dire les organisations d'informations continuellement mises à jour et utilisées pour comprendre le monde, est désormais très utilisée pour expliquer les mécanismes de transmission intergénérationnelle des stéréotypes pendant la socialisation primaire. Selon la *Gender Schema Theory* (Martin et al., 2002), les schémas de genre se complètent comme un puzzle par association entre les catégories « hommes » et « femmes » avec certains rôles, attitudes, désirs, attentes et scripts que les enfants observent et expérimentent. A 2-3 ans déjà, les enfants préfèrent jouer avec des jeux genrés et avec des pairs socialisés du même genre. Cette ségrégation est le résultat d'affinités de goûts, intérêts, similitudes dans la façon même de jouer (e.g., garçons plus turbulents et jeux compétitifs, filles plus calmes et jeux collaboratifs) qui donne preuve de l'effet d'une différenciation genrée déjà entamée, bien avant l'âge prévu par les théories classiques du développement cognitif de Piaget et Kohlberg (Abbatecola & Stagi, 2020; Stackard, 2006).

Sur le plan socio-constructiviste, le psychologue Albert Bandura étend la théorie cognitive de l'apprentissage en y intégrant les déterminants sociaux. Les préconceptions sur le genre sont le produit d'un complexe croisement de sources d'influence sociale tout le long de la vie de l'individu. Parmi les modes d'influence, outre les renforcements de l'expérience active (e.g., approbations et sanctions sociales) et l'enseignement direct, le principal mécanisme qui permet la reproduction des comportements, rôles et attitudes genrées est le *modeling*. Ce mécanisme d'apprentissage est en effet basé sur l'observation d'un modèle et la conséquente imitation de son comportement et attitude. Cependant, Bandura insiste sur le pouvoir agentique

du sujet et explique le *modeling* comme bien plus qu'une assimilation et imitation passives, mais comme une reproduction, fruit d'une reconstruction originale de la part de l'individu (Bandura & Bussey, 1999). Evidemment, le pouvoir d'influence des modèles dépend de la motivation de l'observateur, du sentiment d'auto-efficacité personnelle, de la relation entretenue avec le modèle, du statut et de la réaction sociale que le modèle même engendre.

Sur la même ligne de pensée, Corsaro (2012) figure parmi les sociologues qui s'opposent aux théories qui voient les enfants comme des simples réceptacles et imitateurs passifs des modèles adultes. En observant le jeu de rôle d'enfants en âge préscolaire, l'auteur décrit comment ceux-ci ne se limitent pas simplement à mettre en scène les conventions et stéréotypes qu'ils ont internalisés, mais en font une « reproduction interprétative ». Selon l'auteur, le groupe social des enfants est potentiellement agent de changement culturel, en traitant de façon créative et unique les informations provenant du monde adulte parmi leur « *peer culture* ».

Enfin, dans le courant féministe poststructuraliste, l'identité de genre est conceptualisée comme étant une logique sociale qui impose aux individus une identité sexuelle en fonction de leur sexe attribué. En particulier, la philosophe féministe Judith Butler (2002) propose de comprendre la construction de l'identité de genre dans le cadre théorique du concept de performativité. Butler voit le genre comme un acte performé et réitéré, selon un script appris, qui offre donc l'illusion de sa naturalité et de son caractère essentialiste. Les discours dominants sont eux aussi entendus comme vérité naturelle. Les individus se voient donc contraints implicitement à « citer » la norme pour être qualifiable comme « homme » ou « femme ». Cependant, le discours de l'autrice ne se veut pas déterministe, mais laisse une place au pouvoir agentique du sujet d'arriver à franchir d'autres performances alternatives. Butler est aussi une grande lectrice de Foucault, qui, quant à lui, avait emphasized le pouvoir régulateur de la surveillance de ce qu'on pourrait appeler « une bonne citation de la norme », qui est opérée à travers le regard propre et celui d'autrui.

### 3. Contextes et agents de socialisation primaire: la famille et l'école

La famille est le contexte premier de la socialisation primaire de l'enfant, suivi de près par l'école, où d'autres adultes influents et où le groupe de pairs commencent à entrer en jeu.

#### *Le contexte familial*

Le postulat de l'approche féministe à l'étude du système-famille est que le contexte familial est le reflet des inégalités et des formes de pouvoir hiérarchiques qui traversent la société dans laquelle la famille baigne. Pour donner quelques exemples, déjà petites, les filles sont conviées vers la pratique du *care* (e.g., poupées-bébés) qui reste aujourd'hui encore en grande partie adossée aux femmes et aux personnes racisées (cf., Gilligan et al., 2013). Elles sont socialisées à être calmes, tandis que les garçons sont légitimés à être agressifs, mais pas peureux. Les données et les observations semblent suggérer que ces derniers reçoivent plus de « rappels à l'ordre », par rapport aux filles, quand ils mettent en œuvre des comportements qui ne vont pas dans le sens socialement attendu (Abbatecola & Stagi, 2020).

Une méta-analyse de Tenenbaum et Leaper (2002) suggère qu'il existe une corrélation subtile entre les schémas cognitifs de genre des parents et ceux développés par leurs enfants, avec la qualité de la relation qui joue le rôle de modérateur. Dans la revue de la littérature de Kollmayer et collègues (2016), présentée dans leur article *Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions*, les chercheuses reportent trois études empiriques sur la transmission involontaire de la part des parents de stéréotypes de genre traditionnels à leurs enfants. Dans la première étude sur la socialisation d'enfants en âge préscolaire par rapport à la prise de risque physique, les pères surveillaient de plus près leurs petites filles plutôt que leurs petits garçons pendant les activités physiques mises en place par les expérimentateurs (Hagan & Kuebli, 2007). Une deuxième recherche, menée par Kollmayer et collègues (2016), avec des enfants de 3-6 ans, met en lumière le décalage entre le discours explicite des parents et leurs attitudes pratiques. Si d'un côté les parents expriment avoir une attitude égalitariste et progressiste envers les rôles de genre, lors des questionnements implicites, ils préfèrent des jouets associés au domaine du *care* pour leurs petites filles, tandis que, des activités liées à la compétition, à l'agression et à la construction pour leurs petits garçons. Dans un troisième travail de Dresel et collègues (2001), un groupe de parents était amené à évaluer sur une échelle l'aptitude de leurs fils et filles adolescent.e.s en différentes disciplines d'étude. Probablement en accord aussi avec leurs propres expériences du monde genré du travail, les résultats montrent que les garçons ont été évalués comme plus compétents dans les matières scientifiques et les filles comme plus compétentes dans l'enseignement et les

langues. Ces résultats suggèrent donc que la transmission des stéréotypes de genre dans le contexte familial se passe souvent à un niveau implicite, ce qui les rend encore plus puissants et résistants à la déconstruction.

Néanmoins, les observations avec le groupe de jeune d'*Itinéraires* nous fournissent un aperçu du point de vue des préadolescent.e.s même sur ces questions. Tout genre confondu, les participant.e.s ont manifesté leur accord devant certaines propositions, comme par exemple: « Les garçons peuvent prendre soin des autres »; « Les filles peuvent être bruyantes » ; « Les filles ont le droit d'être fâchées » [cf. Annexe 2].

### *Le contexte scolaire*

Pour ce qui concerne le contexte scolaire, dans une vision bourdieusienne, celui-ci transmet et reproduit le patrimoine culturel de la société. L'école représente un lieu où les individus peuvent être exposés à des nouvelles idées, points de vue et attitudes qui peuvent influencer la pratique d'un *habitus* (Bourdieu, 1970). Néanmoins, le corps enseignant et éducatif participe à la reproduction des stéréotypes de genre par rapport aux compétences et attitudes des enfants selon leur genre attribué. Déjà en 1973, la pédagogue italienne Elena Giannini Belotti dénonçait dans l'essai *Du côté des petites filles* que le conditionnement à la «différentiation genrée» se perpétue à l'école où les enseignant.e.s opèrent automatiquement une discrimination basée sur le sexe, dans leurs attitudes, dans leurs attentes, dans la proposition d'activités et de jeux genrés. Le résultat est l'inculcation d'une identité féminine intrinsèquement inférieure. De là, la jeune fille se construira dans cet horizon de servilisme à l'homme, sans remettre en question un modèle transmis comme intrinsèque à sa nature de femme.

Une analyse intéressante de Finsterwald et collègues (2007), sur les images imprimées sur des manuels scolaires d'école primaire, montre que les femmes sont en général moins représentées que les hommes, elles sont dépeintes dans des illustrations liées au contexte domestique et de loisir, tandis que les hommes dans des contextes de travail et plus compétitifs. Enfin, que les petites filles sont représentées comme plus dociles que les petits garçons.

La philosophe française Nicole Mosconi (2008), spécialiste des questions de genre en éducation, dénonce l'influence des stéréotypes de genre des professeur.e.s qui confluent dans le « curriculum caché » transmis de façon latente aux élèves. A travers la méthode de l'observation socio-clinique des pratiques enseignantes, l'autrice a révélé plusieurs éléments d'intérêt: une différence dans le nombres d'interactions (i.e., moins de temps et attentions aux filles); une attitude plus détachée au niveau non-verbal; la fonction « d'auxiliaire pédagogique »

réservée aux filles qui réussissent; l'évaluation et l'interprétation des notes selon « un double standard », spécialement dans les domaines scientifiques (e.g., à même niveau de compétences, les filles réussissent pour leur effort, les garçons pour leurs capacités intellectuelles). Sur cette base, à résultats égaux, aux secondaires les filles arrivent à se considérer moins douées en mathématiques et en sciences. Par conséquent, les bancs des facultés scientifiques finissent par être occupés en majorité par les garçons. Conformément aux observations de Mosconi (2008) et à l'étude susmentionnée de Dresel et collègues (2001), Heller et collaborateurs (2010) démontrent la nature des stéréotypes de genre des enseignant.e.s du secondaire sur les aptitudes de leurs élèves: les filles sont supposées avoir plus de succès dans le domaine de l'éducation, de la médecine et des langues, les garçons dans les domaines technico-scientifiques.

Cependant, il est intéressant de poursuivre la réflexion en considérant un autre filon d'études, issu de la littérature internationale, concernant les attitudes des jeunes-mêmes envers la question de la différence genrée au niveau des capacités académiques (verbales vs mathématiques et scientifiques). Ces études mobilisent cette fois la théorie classique de l'identité sociale de Tajfel (1970) selon laquelle, les adultes comme les enfants, ont tendance à établir une distinction qui met en bonne lumière leur groupe d'appartenance (e.g., en termes de genre, d'âge, de nationalité, etc.), phénomène appelé *in-group favoritism bias*. Ainsi, la recherche empirique de Kurtz-Costes et collègues (2014) sur un échantillon de jeunes de quatrième (9-10 ans), sixième (11-12) et huitième (13-14 ans) années scolaires aux USA, relève des résultats mixtes. Pour ce qui concerne les performances académiques en mathématiques et en science, les filles plus jeunes présentaient un biais de groupe – s'estimaient meilleures des garçons –, tandis que les garçons se considéraient égaux aux filles. Chez les adolescent.e.s, tous genre confond, seule la croyance stéréotypique traditionnelle sur les capacités verbales en faveur des filles semblait être présente et augmenter avec l'âge.

En prenant en compte les études sur des échantillons d'élève.e.s français.e.s, culturellement plus proches de la réalité belge, Martinot et collègues (2012) remettent aussi en question l'actualité de la traditionnelle mauvaise réputation des filles françaises en mathématiques. Dans leur article *French Children's Awareness of Gender Stereotypes About Mathematics and Reading: When Girls Improve Their Reputation in Math*, les auteurs présentent les résultats d'une recherche, sur un échantillon de presque 400 préadolescent.e.s de cinquième (10 ans), ayant comme objectif de vérifier la connaissance des stéréotypes de genre sur les capacités académiques des jeunes et des adultes, en mathématiques et en lecture. La méthodologie de l'étude intègre des mensurations directes (e.g., questions explicites sur une échelle *likert*: « *How well do people think girls/women do in reading/math?* »; « *How well do*

*people think boys/men do in reading/math?* ») et indirectes (e.g., choix du genre et de l'âge du personnage qui correspond le mieux à une description). Les résultats suggèrent une perception différente des enfants selon le *target*. D'un côté, les enfants pensent que la croyance commune est que les filles soient meilleures dans les matières littéraires et que les deux sexes s'équivalent en mathématiques, de l'autre, ils et elles se sont montrés conscient.e.s du stéréotype de genre qui considère les hommes adultes comme étant meilleurs que les femmes en mathématique.

La mixité des résultats de ces deux études complexifie l'interprétation. Il est probable que les attitudes des préadolescent.e.s reflètent la réalité de leur temps. En effet, l'étude internationale du *Program for International Student Assessment* (PISA), menée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OECD) en 2009, suggère que dans de nombreux pays, notamment la Belgique, en moyenne les garçons et les filles de 15 ans ont des performances qui s'équivalent dans les domaines scientifiques, mais que les filles ont des meilleures performances dans les matières littéraires. Les croyances stéréotypiques pour ce qui concerne le monde adulte correspondent aussi à l'encore forte ségrégation verticale genrée des secteurs (e.g., surreprésentation des hommes dans les secteurs technico-scientifiques). Il s'ensuit qu'il est aussi possible, qu'en grandissant, les adolescent.e.s prennent plus conscience et ressentent plus de désir à se conformer aux règles et stéréotypes du monde adulte (Kurtz-Costes et al., 2014).

En dressant un parallélisme avec l'expérience de stage, les observations collectées et mentionnées dans le 1 § du *Rapport de stage* ci-joint ne semblent pas confirmer les conclusions des études présentés jusqu'à présent. En effet, les préadolescent.e.s de l'Ecole d'escalade semblent ne pas adopter les stéréotypes de genre liés aux performances académiques en mathématiques et en sciences, ni envers les enfants, ni envers les adultes. Un garçon a réagi: «Toutes les matières sont pour les filles et pour les garçons. Il n'y a pas quelque chose qui est que pour les filles ou que pour les garçons» et un autre «Les garçons et les filles, enfants ou adultes, peuvent être forts [en mathématiques et en sciences]». Une fille a ajouté: «Ce n'est pas le sexe ou le genre qui nous différencie » [cf. Annexe 2]. A la lumière des résultats de ces derniers travaux, il semble maintenant intéressant d'enquêter plutôt par rapport aux attitudes et performances dans les matières qui mobilisent les compétences verbales.

#### 4. La déconstruction des stéréotypes de genre

Durant ces dernières années, la réception du concept de genre a été déformée par certaines mobilisations conservatrices anti-genre qui s'opposent à cette nouvelle « idéologie du genre » qui viserait à « endoctriner les enfants » pour déconstruire tous les « repères naturels » de l'histoire judéo-chrétienne occidentale, en faisant éclater les pôles garçon/fille, masculin/féminin, couple hétérosexuel, etc. Il y a quelques années, en France, la simple introduction dans le curriculum des écoliers des *ABCD de l'égalité*, qui avaient entre autres comme visée de s'attaquer aux stéréotypes de genre, a soulevé de nombreux débats parmi les parents et au niveau politique (Paternotte & Kuhar, 2018).

Par rapport à l'intervention sur les stéréotypes de genre avec les plus jeunes, la perspective féministe envisage la promotion de nouveaux scripts sexuels post-genrés pour déconstruire les rôles, comportements et attentes binarisés spécifiques. Le but étant d'adopter une vision qui se décentre du modèle patriarcal blanc hétéronormé pour déconstruire la place des femmes et de toutes les minorités. Selon cette optique, c'est aux parents en premier qu'appartient le pouvoir et la responsabilité pour le changement au niveau de la transmission des stéréotypes, et ce, à partir de l'instauration d'une communication intrafamiliale post-genrée. C'est à eux à créer, avant tout à la maison, un climat de confiance propice où être entendu, respecté, où le consentement est valorisé, où il y a une place pour discuter d'égalité et de diversité, où l'attention est portée au choix des termes pour ne pas glisser dans un discours insidieux de stéréotypes, dans une optique de prévention et promotion de l'*empowerment* et des capacités d'*agency* de chacun (Rossetto et al., 2017).

De nombreuses recherches expérimentales ont essayé de mesurer l'impact de l'exposition à des contre-modèles (sous formes d'images, publicités, littérature) sur la réduction des stéréotypes de genre et sur la promotion de comportements contre-stéréotypiques chez les enfants et préadolescent.e.s. Les interventions de ce type ont plus de probabilité de montrer leur efficacité avec des sujets dont les schémas cognitifs sont encore en construction. Néanmoins, si un effet à court terme est observable, les résultats d'études longitudinales sur les effets de l'exposition expérimentale à des modèles contre-stéréotypiques suggèrent qu'ils ne sont pas généralisables (pour une revue, cf. Olsson et Martiny, 2018) et qu'il n'en découle pas pour autant des comportements congruents. En d'autres mots, l'évidence de la connaissance et l'identification avec des contre-modèles n'est pas une variable qui peut déterminer les comportements que la personne va mettre en place dans les différents contextes de sa vie (Bandura, 1999). Cependant, Olsson et Martiny (2018) concluent que les interventions sont potentiellement efficaces à tout âge tant qu'elles sont conçues *ad hoc*, en considérant les

motivations et intérêts actuels des participant.e.s. De plus, d'un point de vue théorique, les auteurs seraient plus enclins à expliquer les résultats des interventions avec les enfants à travers le processus du *modeling* (Théorie socio-cognitive; Bandura & Bussey, 1999) plutôt que par le changement des stéréotypes sur le soi (*Gender Schema Theory*; Martin et al., 2002). Les autrices font donc appel aux futures recherches pour mieux identifier à travers quels mécanismes les interventions avec les contre-modèles sont fructueuses. En outre, la littérature sur les interventions ciblées sur les contre-stéréotypes masculins nécessite de développements ultérieurs (Olsson et Martiny, 2018).

Dans le filon des recherches constructivistes, une étude récente de Lynn Mulvey et Killen (2015) s'est penchée sur les croyances d'enfants étasuniens de 9-10 ans et d'adolescent.e.s de 13-14 ans par rapport au degré de probabilité de résistance, propre et des pairs, aux normes stéréotypiques de genre, dans une mise en situation expérimentale. Les résultats suggèrent l'existence d'une différence d'âge entre les plus jeunes et les plus âgés. Si, d'un côté, l'ensemble des jeunes a affirmé qu'ils et elles pourraient se mettre dans une attitude de résistance aux normes stéréotypiques du groupe sexuel d'appartenance, de l'autre, les plus âgés s'attendent plus à ce que le risque d'une exclusion puisse décourager leurs pairs à le faire. En grandissant, les jeunes commencent à faire plus de distinction entre leur propre point de vue et la perspective d'autrui. Ensuite, déjà les enfants de 9 ans perçoivent le double standard implicite qui fait qu'il est moins socialement acceptable qu'un garçon s'intéresse au ballet plutôt qu'une fille au foot. En effet, cela symboliserait une descente dans le statut hiérarchique et un risque d'exclusion du groupe.

Cependant, pour répondre à la question qui a guidé tout ce travail: « Comment les institutions parascolaires participent à des politiques de lutte contre les stéréotypes de genre? », le reste de ce quatrième chapitre est dédié à la déconstruction des stéréotypes de genre dans les contextes parascolaires, en particulier le contexte sportif à visé pédagogique, comme celui d'*Itinéraires* AMO. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) offre une conceptualisation utile pour comprendre l'interaction des milieux qui concourent au développement de l'enfant. Selon cette théorisation, les centres d'activités extrascolaires (e.g., les maisons des jeunes, AMO, cours de sport, Scout, cours de loisir, etc.) s'emboîtent au niveau du microsystème touchant directement à l'enfant. Le potentiel de ces contextes secondaires de socialisation est souvent sous-estimé, alors qu'ils peuvent constituer pour le jeune en difficulté des bouffées d'air frais et des sources d'épanouissement en dehors de la famille et de l'école.

#### 4.1 Le potentiel du sport dans le cadre éducatif

Les réflexions de Michel Anstett (2005), docteur en sociologie, autour du sport sur la scène éducative dans le champ de la protection judiciaire de la jeunesse et de l'éducation spécialisée, s'opposent à la réduction du sport à un simple instrument de la classe dominante capitaliste. L'auteur insiste sur le fait que « l'activité motrice sous toutes ses formes est pour l'enfant psychiquement structurante et participe à son accession au symbolique et à la socialisation ». Dans le sillage de la conception foucauldienne du corps comme outil premier et produit du façonnage social, le sport n'a ainsi rien de naturel et l'attitude envers cette « technique du corps » est fort dépendante du terrain socio-culturel où elle est pratiquée. Selon l'étude du sociologue Anstett, les pratiques sportives utilisées comme outil pédagogique en institution doivent se marier avec les missions et les projets où elles sont intégrées pour pouvoir acquérir du sens profond. Ainsi, si, par exemple, l'objectif est la prévention de la délinquance dans un quartier tristement célèbre, un moyen peut être de promouvoir l'insertion et la collaboration à travers un sport d'équipe. A l'inverse, une pratique physique qui améliore la psychomotricité peut être plus légitime avec un public rencontrant des difficultés motrices. En effet, c'est bien le contexte institutionnel dans lequel une pratique sportive est déployée qui rend compte de comment et pourquoi cette activité peut être considérée à tous les effets comme un précieux outil éducatif – dans le sens étymologique de *educere*, « faire ressortir », en ouvrant le champ du possible (Anstett, 2005). L'évaluation des bienfaits du sport sur l'individu dépassent les bénéfices de la pratique physique en elle-même, qui sont déjà non négligeables. Pratiquer un sport à visée éducative participe à la construction psychologique individuelle du jeune, en lui ouvrant la possibilité de tisser des relations édifiantes avec les adultes encadrant.e.s et les autres jeunes, qui peuvent jouer le rôle de modèles positifs dans l'apprentissage via le *modeling*.

S'investir dans du sport extra-scolaire permet, à celles et ceux qui n'arrivent pas à le faire à l'école, de trouver leurs marques dans une activité sportive de leur choix dans un contexte différent. En effet, pour de nombreux et nombreuses jeunes, le cours de gymnastique à l'école représente un moment de stress et un espace désagréable d'exposition du corps aux regards des camarades. De plus, bien que l'éducation physique trouve aujourd'hui sa place dans le parcours académique des élèves, de nombreuses investigations reportent que les professeur.e.s de gymnastique proposent souvent, de façon implicite ou explicite, un curriculum différencié pour les filles et les garçons. Il s'ensuit que les filles finissent par se sentir moins investies d'attentes de succès, finissant par enfouir ou limiter leur intérêt envers la pratique sportive (Hills, 2006).

En faisant un lien avec les observations du stage, lors de « l'Animation 2 » avec le groupe d'escalade, deux préadolescents ont témoigné par rapport aux propos stéréotypés de leurs professeurs de gymnastique de l'école (i.e., « Les profs sont sexistes, surtout les profs de gym. Mon prof dit toujours: - on est toujours en retard à cause des filles parce qu'elles papotent et mettent du temps à se préparer, à s'habiller! - . Moi, personnellement, ça me dérange. »). De plus, lors de l'évènement «Place aux Filles», le Groupe Genre a reporté aussi des commentaires déplacés des entraîneurs masculins des écoles (i.e., « Allez, vas-y, t'es pas une fillette! »).

En reprenant les réflexions susmentionnées de Anstett, dépendamment du contexte, les filles se légitiment à des comportements et attitudes différentes selon la perception de ce qui est acceptable ou non. Ainsi, pratiquer du sport dans un contexte militant comme une AMO engagée dans les questions de genre ouvre indiscutablement à des façons différentes de pouvoir se représenter.

Pour approfondir, ci-dessous sont exposées des réflexions par rapport à deux activités sportives en lien avec l'expérience de stage à *Itinéraires* AMO: l'escalade et le football féminin.

### *Les cours d'escalade*

L'escalade est un sport complet. Grimper renforce le tonus musculaire des membres supérieurs et inférieurs, ainsi que la motricité fine et grosse et la coordination spatiale. Sur le plan cognitif, il est nécessaire de mobiliser des capacités d'attention soutenue. Sur le plan relationnel, la nature intrinsèquement dangereuse de la pratique entraîne une mise à l'épreuve de la confiance en soi, envers le ou la partenaire qui assure et envers l'adulte responsable du respect des règles de sécurité. L'escalade en binôme demande un respect et un partage du temps, un échange sur le plan pratique, une entente dans la communication qui doit être efficace et claire. Le but étant d'avoir une coordination optimale pour que la grimpe puisse se faire dans les bonnes conditions de sécurité et pour pouvoir en prendre plaisir. Grimper nous ramène à nos peurs ancestrales de la hauteur, dans une dimension spatiale verticale inhabituelle. Sur les voies, le jeune grimpeur apprend à maîtriser les limites psycho-physiques de son corps, expérimente la force du psychologique pour le dépassement des propres peurs, pour atteindre la récompense de la satisfaction du sommet.

L'escalade est un des rares sports de pure collaboration plutôt que de compétition. Le partenaire n'est pas un adversaire comme dans beaucoup de sports individuels, mais au contraire, un allié essentiel pour sa propre réussite. L'escalade est une activité sportive où règne la mixité dans les binômes et où l'enseignement de la pratique n'est pas différencié sur base du sexe.

Le corps est au centre du sport, qui est aussi bien le lieu primaire où le genre se déploie comme performance. Renold (2006), en nommant l'impensé de la sexualité infantile, statue que les jeunes de primaire négocient activement une place dans « la matrice hétérosexuelle » qui englobe leurs institutions. Ainsi, par exemple, pour les jeunes qui expérimentent librement la proximité physique et l'entente en binôme mixte, cela peut être source d'affranchissement du présumé de la matrice hétérosexuelle qui suggère qu'avoir une relation avec l'autre sexe veut forcément dire tomber emprisonné immédiatement sous le sous-entendu d'une relation hétérosexuelle. Les moniteurs et monitrices de l'École d'escalade d'*Itinéraires* encouragent souvent les enfants à créer des binômes mixtes pour éviter la ségrégation des sexes, typique de cette tranche d'âge et de la pratique sportive généralement conçue.

### *Le football féminin*

A échelle globale, des milliards de dollars tournent autour du monde du football et des millions de téléspectateur.ice.s se rassemblent lors des *matches*. Dans la culture occidentale européenne, le football est probablement le sport qui, par antonomase, symbolise la masculinité dominante. Pour cela, l'influence de la pratique du football sur la construction de l'identité de genre des jeunes joueuses est intéressante à analyser. La gamme des comportements et attitudes acceptées relativement au monde sportif est sûrement beaucoup plus vaste aujourd'hui en Occident que dans le passé, surtout pour les personnes issues de la classe moyenne et haute. Cependant, certains stéréotypes de genre traditionnels restent difficiles à démanteler.

Dans une intéressante recherche, publiée sur la revue académique *Soccer & Society*, avec 13 préadolescentes australiennes de 10-11 ans qui avaient accepté de pratiquer le foot comme activité extracurriculaire organisée par la chercheuse, Jeanes (2011) a testé l'hypothèse que cette pratique puisse soutenir une reformulation des notions traditionnelles de la féminité en ouvrant le champs à d'autres scripts et contre-modèles. En d'autres mots, l'autrice a voulu comprendre comment les filles conciliaient la pratique du foot avec leur identité de genre. Suivant l'approche utilisée dans la recherche en science de l'éducation et une méthodologie propre à la sociologie de l'enfance (e.g., *focus-group* et observations), la chercheuse a côtoyé le groupe de filles hebdomadairement sur une période de 6 mois en développant une relation de confiance. En plus, la chercheuse a tâché de se distinguer des figures adultes hiérarchiques, comme les professeur.e.s et entraîneur.euse.s, pour ne pas se mettre dans une position d'asymétrie qui aurait pu créer une dynamique de pouvoir ne permettant pas aux filles de se légitimer à parler en toute liberté. Lors des entretiens de groupe, la chercheuse a utilisé plusieurs supports visuels, comme des photos, pour stimuler la conversation. Les résultats suggèrent que

les filles ne vivent pas de conflit de conciliation entre leur féminité et la pratique du foot en soi. Ce sport n'est donc pas considéré comme antithétique à l'idéal de féminité. Néanmoins, il reste important pour elles de garder certains attributs pour rester compatibles avec leur représentation de la féminité hégémonique, comme celui de maintenir un corps filiforme et jouer de façon « féminine ». En effet, il est intéressant de souligner que les participantes à la recherche dénigrent les filles qui jouent « comme les garçons », c'est-à-dire de façon agressive et déloyale. Cependant, une limite à la généralisation de ces conclusions peut être trouvée dans le fait que les filles de la recherche ne jouaient pas dans une équipe de compétition. Le vécu de joueuses professionnelles peut donc différer significativement.

Cependant, les observations principales tirées de « l'Animation 1 » ne semblent pas aller tout à fait dans ce sens. Si, d'un côté, les filles du groupe d'escalade qui avaient participé à « Place aux filles » n'ont pas laissé entendre d'avoir vécu de conflit de conciliation entre leur identité féminine et la pratique, de l'autre, elles ne se sont pas retenues dans la démonstration de leur énergie compétitive, critiquant la pose et le maquillage (symboles de la féminité hégémonique de nos temps) de la joueuse en photo. Une enfant a soulevé l'importance de la liberté du choix d'apparence de chacune, qui ne détermine pas les capacités ou la légitimité à jouer au foot.

Dernièrement, en voulant amener matière à réflexion, lors de la réunion de débriefing de « Place aux Filles », une des premières observations qui a été soulevée se centrait sur l'agressivité de certaines adolescentes, l'absence de *fair-play* et le taux de compétition. A la lumière de la littérature, une question surgit sur un potentiel biais du Groupe Genre lui-même. La sensibilité envers la détection des comportements agressifs aurait-elle été au même niveau devant un groupe de footballeurs?

#### **4.2 La pédagogie féministe dans l'intervention sociale**

Dans le recueil d'essais *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (2009), les auteur.ice.s définissent la pédagogie féministe comme un ensemble de postulats, de stratégies d'enseignement, d'approches éducatives, de pratiques et de styles relationnels enseignant-élèves ancrés dans la théorie féministe. La pédagogie féministe a émergé comme une approche éducative dans les années '80, au lendemain des premiers reproches portés par le mouvement de la pédagogie critique envers le modèle éducatif traditionnel - voyant les étudiants comme des récipients vides (*tabula rasa*) et passifs dans une relation asymétrique avec l'enseignant.e. Influencées entre autres par les théories du pédagogue militant brésilien Paulo Freire et du philosophe et pédagogue étatsunien John Dewey, les pédagogues féministes

dépassent les transformations déjà amenées par la pédagogie critique en repensant l'élève comme étant imbriqué dans un système complexe d'identités et de formes d'oppression en intersection.

Les quatre caractéristiques principales de la pédagogie féministe sont: l'apprentissage participatif, la validation de l'expérience personnelle, l'importance de la compréhension du système sociétal et le développement d'une ouverture d'esprit et de la pensée critique (Hoffmann & Stake, 2000). Il s'ensuit donc une posture critique envers les savoirs dominants et une approche intersectionnelle qui prend en compte la position située du discours. Parmi les tactiques adoptées par les pédagogues féministes nous retrouvons l'aménagement circulaire de l'espace d'apprentissage – symbole de la décentralisation du pouvoir et de la démocratisation du droit de participation – et la préférence pour des petits groupes favorables à la création d'un espace sécurisé où les élèves se sentent à l'aise pour pouvoir aborder des sujets sensibles. Ce modèle prévoit aussi que les étudiant.e.s soient impliqué.e.s dans un processus d'auto- et hétéro-évaluation (Mitcho, 2016).

Ainsi, les points susmentionnés font échos aux attitudes déployées par les intervenant.e.s d'*Itinéraires* dans la mise en place de l'outil pédagogique de l'escalade et dans la préparation des animations. Quelques exemples sont bien représentés par la place importante consacrée aux sujets liés à la lutte féministe, comme le consentement; la réflexions sur le contexte sociétal, suite par exemple à l'évènement « Place aux Filles »; le moment du tour de parole en cercle, qui représente un espace pensé pour que les enfants puissent y déposer les ressentis et évaluations par rapport à la séance. Les contributions des enfants, ancrées dans leur expérience personnelle, sont fortement prises en compte et considérées légitimes pour la construction du savoir dans le cadre de cette recherche. Les enfants sont aussi souvent mis en première personne dans la situation de devoir s'accorder sur les jeux et ateliers de la séance, ce qui stimule leurs compétences assertives et démocratiques. L'équipe d'*Itinéraires* témoigne d'une approche intersectionnelle dans les prises en charge des familles racisées. L'organisation d'un groupe de parole pour les mamans immigrées est preuve d'une sensibilité d'*Itinéraires* envers le sentiment de dépaysement de ces mères devant les écueils de leurs adolescent.e.s qui grandissent dans une ville occidentale comme Bruxelles.

Encore, la pédagogie féministe promeut *l'empowerment* des tous les participant.e.s du processus d'apprentissage, donc aussi bien du personnel enseignant, ainsi que le développement d'un sentiment de communauté, de partage et de prise de responsabilité du bon accomplissement de la tâche d'apprentissage. La structure traditionnelle de l'enseignement *ex-cathedra* de vérités incontestables de la part de l'autorité enseignante est vue comme un

empêchement au processus d'*empowerment* et de *agency* des étudiant.e.s. (Dore, 1994). Chez *Itinéraires*, en salle d'escalade, les enfants sont accompagnés dans le processus d'apprentissage sous le regard bienveillant du moniteur ou de la monitrice. Depuis le début, les petit.e.s grimpeur.euse.s sont invité.e.s à trouver en autonomie leurs marques sur les voies.

Les critiques envers la pédagogie féministes questionnent la validité et la spécificité de cette approche. Les enseignant.e.s consacraient trop de temps à politiser la pensée des étudiant.e.s, à les convertir à l'action militante, trop d'attention serait accordée à l'expérience personnelle plutôt qu'à la pensée critique et à la tolérance des points de vue différents. En effet, les étudiant.e.s ne partageant pas le même point de vue du formateur.ice se sentiraient paradoxalement marginalisé.e.s alors que faisant partie d'une classe qui prône l'intégration (pour une revue, cf. Stake & Hoffmann, 2000).

Cependant, le dernier point de ce volet critique n'est pas confirmé par l'étude de Stake et Hoffman (2000), qui relèvent une différence significative par rapport à l'effet positif rapporté par les étudiant.e.s-même de classe à pédagogie féministe par rapport aux autres de classe non féministe. En tissant un lien avec les observations des animations de stage, c'est plutôt avec bienveillance que la pensée « traditionaliste » d'un enfant d'origine maghrébine (i.e., « c'est bizarre que les filles jouent aux foot et que les garçons regardent »; « les garçons sont meilleurs que les filles en math ») a été accueillie par l'adulte et par ses pairs. En effet, les autres enfants ont pris à cœur de lui expliquer avec bienveillance en quoi elle faisait défaut.

Pour conclure, au sens plus large, dans une méta-analyse, Gorey et collaborateurs (2002) ont comparé l'efficacité des interventions sociales basées sur une approche attentive aux questions féministes, qui se caractérise donc par une prise en charge à caractère systémique, une prise en compte du genre et des questions qui en découlent, une déconstruction des rapports de pouvoir et d'autorité entre intervenant.e.s et bénéficiaires et un accent sur les capacités individuelles de *agency* et *empowerment*. La revue de la littérature prise en compte consistait sur l'évaluation de l'efficacité des travailleuses et travailleurs sociaux (psychologues et assistant.e.s sociaux) à trouver les stratégies pour intervenir dans le système du bénéficiaire. Les résultats relèvent un potentiel d'ajustement majeur de cette approche, en comparaison à des approches basées sur d'autres modèles théoriques (e.g., l'approche cognitivo-comportementale) qui se centrent plutôt sur la dimension individuelle.

## 5. Réflexions critiques et discussion

L'élan qui a traversé la deuxième partie de ce mémoire a été celui de situer les observations récoltées pendant l'expérience de stage dans le plus vaste panorama de la littérature psychologique, féministe, des sciences sociales et de l'éducation concernant les stéréotypes de genre. Ce dernier paragraphe dresse un bilan récapitulatif des liens principaux entre les parties expérientielle et théorique qui constituent l'ensemble de ce travail. Ces dernières réflexions amènent ensuite à la proposition d'une solution pour la question de recherche qui a traversé cet écrit.

Premièrement, le croisement entre les résultats des études scientifiques et les observations lors des animations suggèrent qu'il est nécessaire d'entreprendre une mise à jour des connaissances par rapport aux stéréotypes de genre qui habitent les préadolescent.e.s d'aujourd'hui. En effet, filles et garçons confondus semblent de moins en moins concernés par les stéréotypes traditionnels qui favorisent les garçons dans les matières scientifiques et dans le sport, et par rapport aux clichés sur les émotions – du moins dans le contexte francophone européen.

Deuxièmement, par rapport aux potentiels stéréotypes des préadolescent.e.s sur les rôles sexués dans la famille, la littérature scientifique semble pauvre d'études empiriques récentes. Les jeunes d'*Itinéraires* semblent libérés des croyances stéréotypiques suscitées par les images proposées lors des animations sur les rôles sexués dans le monde des adultes. Cependant, il reste fort probable que ces observations ne soient pas généralisables. Comme détaillé tout au long de ce travail, le climat d'*Itinéraires* – valeurs, pensées, attitudes et approche pédagogiques – d'un côté, attirent des familles qui se retrouvent sur la même longueur d'onde, et de l'autre, il imprègne les jeunes bénéficiaires qui y baignent chaque semaine, dans un double mouvement de renforcement. Ceci-dit, il reste surprenant aux yeux occidentaux comment certain.e.s enfants issu.e.s de familles immigrées d'autres continents – auxquelles on peut naïvement attribuer des croyances stéréotypiques de genre encore plus enracinées – soient aussi éveillé.e.s et partagent les mêmes présupposés que leurs pairs, qui ont grandi dans des familles autochtones.

Troisièmement, à la lumière de la littérature, il semble indéniable que chez *Itinéraires* la prise en charge selon une optique systémique, imprégnée de l'approche de la pédagogie féministe, augmente l'efficacité de la déconstruction des croyances stéréotypiques et de la circulation de modèles alternatifs, chez les jeunes aussi bien que dans la parentalité.

Pour répondre enfin à la question principale qui traverse ce travail: « Comment les institutions parascolaires participent à des politiques de lutte contre les stéréotypes de genre? », en faisant appui sur l'expérience de stage chez *Itinéraires* et sur cette revue de la littérature, plusieurs points méritent d'être pris en compte. En effet, il en découle que c'est bien tout le système articulé déployé par l'institution qui rend possible la promotion de la déconstruction des stéréotypes de genre à un niveau plus profond. Une institution, qui a parmi ses visées la remise en question des stéréotypes traditionnels, s'engage à le transmettre à tous les niveaux de ses interventions et à tous les bénéficiaires. A partir donc de l'aménagement des espaces (e.g., affiches, matériel publicitaire, livrets, flyers, BDs), au règlement d'ordre intérieur qui cadre les activités, aux choix des contenus véhiculés dans le groupe de parole des parents, aux activités proposées lors des ateliers et des stages des enfants, à la présence active dans le tissu du quartier (e.g., organisation d'évènements, tournées de rue), jusqu'à ce qui est, au fond, l'outil de travail avec le potentiel majeur, c'est-à-dire l'attitude même des intervenant.e.s. entre elles et eux et, surtout, avec les bénéficiaires. Par rapport à ce dernier point, outre les indispensables vertus humaines d'écoute et de bienveillance, c'est ce qu'on peut qualifier de style pédagogique féministe qui semble faire la différence pour la déconstruction des stéréotypes de genre lors des animations. Effectivement, aborder les questions féministes ne consiste pas en soi à adopter une pédagogie féministe (Mitcho, 2016). Premièrement, les tactiques adoptées pour favoriser un espace de sécurité et une démocratie à l'intérieur du groupe permettent aux enfants d'être perméables pour accueillir dans leurs schémas cognitifs genrés de nouvelles représentations. Deuxièmement, c'est à travers le sens donné aux activités, comme le groupe de parole ou l'escalade, que le contenu véhiculé est en même temps mis en pratique par les participant.e.s.

Le sport s'est ainsi confirmé être un outil pédagogique précieux. L'activité sportive détient un potentiel intéressant, en symbolisant un espace qui ouvre le champ des possibles. Il en ressort qu'il est essentiel de donner du sens à l'activité en fonction de ce que le cadre institutionnel veut y véhiculer. Chez *Itinéraires*, ce sont les cours d'escalade qui constituent un médium pour aller à la rencontre des préadolescent.e.s. en créant un temps qui peut être investi de multiples façons, en s'appuyant sur l'ouverture d'esprit que la pratique prédispose au fur et à mesure des séances.

## CONCLUSION

---

En guise de conclusion à cette brève et non exhaustive revue de la littérature, la difficulté dans la lutte envers les stéréotypes de genre réside dans le fait de devoir assumer une attitude critique envers les mêmes structures qui composent notre façon d'organiser le monde. En d'autres mots, pour reprendre la leçon bourdieusienne, la difficulté des dominés de se libérer des mécanismes des dominants s'explique par le fait que de tels mécanismes sont présents non seulement dans l'objectivité du social (e.g., inégalités salariales), mais aussi dans la subjectivité individuelle (e.g., stéréotypes de genre), dans la psyché même du sujet (Bourdieu, 1972; Butler, 2002).

Le rôle des personnes de référence significatives pour le développement des jeunes reste indéniablement important et décisif. Néanmoins, puisque le pouvoir d'influence d'autrui à travers le mécanisme du *modeling* devient une question à traiter au niveau social (Bandura & Bussey, 1999), nous avons besoin d'outils et de remèdes aussi au niveau collectif (e.g., formations à la pédagogie féministe, augmentation des contre-modèles dans les médias, animations avec les jeunes) pour nommer et faire exister des possibilités alternatives et valides aux représentations genrées stéréotypiques.

C'est donc dans cette optique qu'il est important d'inclure les institutions parascolaires parmi les milieux qui font office de source potentielle d'influence dans le microsystème du jeune, tout en se démarquant par rapport aux contextes scolaire et familial. La visée de ce mémoire a été celle de mettre en lumière l'intérêt d'investir ces institutions de missions éducatives à visée féministe, comme la promotion de la déconstruction des stéréotypes de genre.

Pour finir, à la lumière de la littérature scientifique reportée dans ce travail, l'interprétation des résultats récoltés lors des animations avec les préadolescent.e.s d'*Itinéraires* laisse entendre que cette nouvelle génération part sur des bases de références différentes. Dès leur plus jeune âge, ils et elles baignent dans la mixité ethnique et culturelle bruxelloise, dans des nouvelles formes d'organisation familiale, et sont en contact, direct ou indirect, avec des modèles de féminités émancipés au niveau professionnel et relationnel et avec des modèles de masculinités alternatives. Pour pouvoir donc proposer des interventions efficaces, sur mesure, il est nécessaire de mettre à jour nos connaissances par rapport aux croyances stéréotypiques qui habitent les jeunes de nos jours. Dans ce sens, les réflexions de ce mémoire veulent contribuer à étendre le savoir dans ce domaine et offrir des pistes pour promouvoir son développement.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Abbatecola, E., & Stagi, L. (2020). *Pink is the new black: Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Rosenberg & Sellier.

Acker, J. (2009). From glass ceiling to inequality regimes. *Sociologie du travail*, 51(2), 199-217.

Anstett, M. (2005). Le sport sur la scène éducative. *Les Cahiers Dynamiques*, 34, 20-25.

Bandura, A. & Bussey, K. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106(4), 676.

Belotti, E. G. (1974). Du côté des petites filles. Éditions des femmes.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

Bourlez, F. (2018). *Queer psychanalyse: Clinique mineure et déconstructions du genre*. Paris: Hermann.

Burgio, G. (2015). Pedagogical Lexicon. *Education Sciences & Society*, 6(2), 181-190

Butler, J. (2002). *Gender trouble*. Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University press.

Corsaro, W. A. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 4(4), 488-504.

Crabtree, R. D., Sapp, D. A., & Licona, A. C. (Eds.). (2009). *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Crenshaw, K. W., & Bonis, O. (2005). Cartographies des marges: intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahiers du genre*, (2), 51-82.

Dresel, M., Heller, K. A., Schober, B., & Ziegler, A. (2001). Geschlechtsunterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich: motivations-und selbstwertschädliche Einflüsse der Eltern auf Ursachenerklärungen ihrer Kinder in Leistungskontexten.

Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual review of psychology*, 69, 275-298.

Finsterwald, M., Ziegler, A., Ludwig, P., & Ludwig, H. (2007). Gender stereotypes in illustrations of textbooks for primary school, in *Expectations in blue and pink. Effects, determinants and consequences of gender differences in school*, 117-142.

Gilligan, C., Hochschild, A. R., & Tronto, J. C. (2013). *Contre l'indifférence des privilégiés: à quoi sert le care*. Payot

Hagan, L. K., & Kuebli, J. (2007). Mothers' and fathers' socialization of preschoolers' physical risk taking. *Journal of applied developmental psychology*, 28(1), 2-14.

Hansell, J. (2011). Where sex was, there shall gender be? The dialectics of psychoanalytic gender theory. *The Psychoanalytic Quarterly*, 80(1), 55-72.

Heller, K. A., Finsterwald, M., & Ziegler, A. (2010). Implicit theories of mathematics and physics teachers on gender-specific giftedness and motivation. *Munich studies of giftedness*, 239-252.

Hills, L. A. (2006). Playing the field (s): An exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education*, 18(5), 539-556.

Itinéraires AMO (2021). *Bilan d'activité 2020-2021*. Consulté en ligne le 01/07/2022 sur <https://www.itineraires-amo.be/nos-bilans-dactivites/>

Jeanes, R. (2011). 'I'm into high heels and make up but I still love football': exploring gender identity and football participation with preadolescent girls. *Soccer & Society*, 12(3), 402-420.

Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377.

Kurtz-Costes, B., Copping, K. E., Rowley, S. J., & Kinlaw, C. R. (2014). Gender and age differences in awareness and endorsement of gender stereotypes about academic abilities. *European Journal of Psychology of education*, 29(4), 603-618.

Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological bulletin*, 128(6), 903.

Martinot, D., Bagès, C., & Désert, M. (2012). French children's awareness of gender stereotypes about mathematics and reading: When girls improve their reputation in math. *Sex roles*, 66(3), 210-219.

Mitcho, S. R. (2016). Feminist Pedagogy. In: Peters, M. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, Singapore.

Mosconi, N. (2008). Mai 68: le féminisme de la « deuxième vague » et l'analyse du sexisme en éducation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 41(3), 117-140.

Mulvey, K. L. & Killen, M. (2015). Challenging Gender Stereotypes: Resistance and Exclusion. *Child Development*, 86(3), 681–694

Olsson, M., & Martiny, S. E. (2018). Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in psychology*, 2264.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2011). *PISA 2009 at a glance*. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264095298-en.

Paternotte, D., & Kuhar, R. (2018). Disentangling and locating the “global right”: Anti-gender campaigns in Europe. *Politics and Governance*, 6(3), 6-19.

Renold, E. (2006). ‘They won’t let us play... unless you’re going out with one of them’: Girls, boys and Butler’s ‘heterosexual matrix’ in the primary years. *British Journal of Sociology of education*, 27(4), 489-509.

Rossetto, K. R., & Tollison, A. C. (2017). Feminist agency, sexual scripts, and sexual violence: Developing a model for postgendered family communication. *Family relations*, 66(1), 61-74.

Stake, J. E., & Hoffmann, F. L. (2000). Putting feminist pedagogy to the test: The experience of women's studies from student and teacher perspectives. *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 30-38.

Stockard, J. (2006). Gender socialization. In *Handbook of the Sociology of Gender* (pp. 215-227). Springer, Boston, MA.

Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 233, 96–102.

Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental psychology*, 38(4), 615.

Volpato, C. (2013). *Psicosociologia del maschilismo*. Gius. Laterza & Figli Spa.

## **ANNEXES**

**ANNEXE 1.**

**« QUELLE FAÇON? »**



**« QUEL STYLE? »**



## VERBATIM

« *Comment s'est passé le tournoi de Place aux Filles?* »

Les filles expriment tout leur enthousiasme, elles ont vraiment bien aimé. Elles racontent du match dans les détails: les points, les buts, l'attitude des arbitres, les signalements, les commentaires déplacés des autres joueuses.

« *Avez-vous l'impression d'avoir reçu du support de la part des garçons?* »

A., M. (♀): « des garçons supportaient, d'autre pas du tout! »

« *Et pour vous, les garçons, c'était comment être dans le public?* »

L. (♂): « c'était cool d'être le pompon boy, c'était cool de regarder. Je n'ai pas trouvé ça tellement différent d'un match de garçons. Dans ma classe il y a plein de filles qui jouent au foot et elles sont vraiment fortes »

J. (♂): « je n'avais jamais vu autant de filles jouer au foot, c'était cool »

S. (♂) est étonnée et n'en revient pas que les filles puissent faire un tournoi et les garçons se mettre à les soutenir en mode pompons-boys.

« *Comment avez-vous l'impression d'avoir joué?* »

M. (♀, Afrique du Nord): « Comme celle-ci! [Indique les plus agressives] celles-là, elles s'entraînent! [rigole] »

A. (♀): « Non comme les filles ici! Allez, on va dire entre les deux! »

« *Quelle est la plus proche de vos images de footballeuse?* »

M. (♀): « on ne se maquille pas quand on fait du sport! elle semble poser, même pas avoir envie de transpirer, elle semble s'ennuyer ».

S. (♀ → ♂): « Si elle a envie de se maquiller elle peut, le style n'a rien à voir! »

« *Les footballeuses sont féminines ou masculines?* »

A. (♀): « Les deux! Ça dépend de la personne! Regarde S., c'est un garçon! »

S. (♂): « Je suis transgenre, je suis un garçon manqué, mais ce n'est pas pour ça que je me sens garçons ».

Louise (maîtresse de stage): « Permettez à S. de s'autodéfinir, ne collez pas vos étiquettes sur les personnes! Permettez-leur de se décrire ».

*« A votre avis pourquoi alors il y a plus de garçons qui jouent au foot que de filles, par rapport par exemple à l'escalade? »*

P. (♂): « Moi je ne trouve pas ça étonnant. Il y a plus de garçons qui jouent parce que le foot masculin est plus populaire. Personne regarde le foot féminin, ça ne rapporte pas beaucoup et pour cela les filles sont moins intéressées. Mais une de mes amies a été gardienne au foot, n'importe qui peut faire n'importe quel sport ».

*« Tu aimerais aussi, As., jouer au foot? »*

As. (♀, Afrique du Nord, musulmane, n'a pas participé à « Place aux Filles »): « Quand je vais chez mes cousins, mes frères jouent au foot avec eux. Moi je reste avec les filles... Non, je ne voudrais pas jouer avec eux parce que je n'aime pas le foot ».

## ANNEXE 2.

LES GARÇONS PEUVENT...

PRENDRE SOIN  
DES AUTRES



LES FILLES PEUVENT ÊTRE...

BRUYANTES

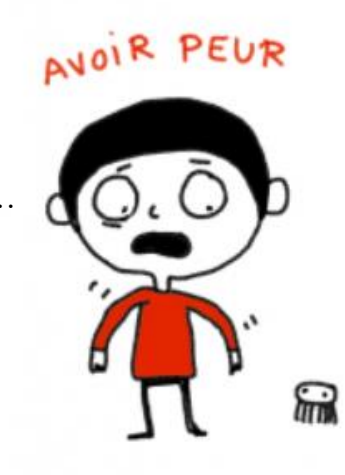


LES FILLES ONT LE DROIT D'ÊTRE...

FÂCHÉES



MÊME LES HOMMES ADULTES ONT LE DROIT D'...



C'EST CHOUETTE D'AVOIR UNE SUPER MAMAN!



LES SPORTS N'ONT PAS DE GENRE

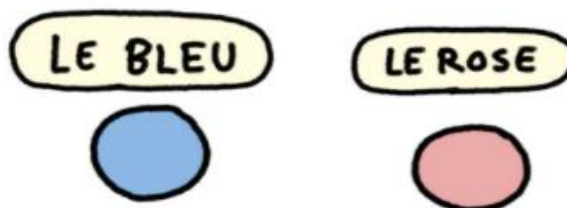


C'EST NORMAL QUAND PAPA FAIT  
LE MÉNAGE



© CanStockPhoto.com

TOUT LE MONDE PEUT AIMER ...



LES MÉTIERS N'ONT PAS DE GENRE



LES MATHS ET LES SCIENCES,  
C'EST POUR LES FILLES



QUI A GAGNÉ TOUT CET ARGENT?



## VERBATIM

### - LES GARÇONS PEUVENT PRENDRE SOIN DES AUTRES

V. (♂): « Il n'y a pas que les filles qui peuvent prendre soin des autres, ma maman certaines fois elle sort avec ses copines et papa reste « garder les fauves ». Les garçons aussi peuvent être gentils et prendre soin des autres ».

S. (♂): « Tout le monde dit que les filles sont toutes douces. Mais on peut inverser les rôles: certaines filles sont brutes et certains garçons gentils ».

S. (♂): « Il y a une fille dans ma classe... »

A. (♀): « Mon papa est tout doux, attentionné ».

Intervenant: « Qu'est-ce que ça signifie pour toi prendre soin des autres? »

A. (♀): « Ça signifie aussi respecter des personnes qui ont d'autres avis ».

### - LES FILLES PEUVENT ETRE BRUYANTES

V. (♂): « Je suis d'accord, ça dépend de la personne, ma sœur par exemple est plus bruyante que moi et elle se fait plus engueuler par mon papa! C'est ok si les filles sont bruyantes mais les garçons aussi peuvent être bruyants! »

M. (♀): « Moi je ne suis pas du tout ce genre de filles qui reste calme dans un coin et que on peut tout lui dire ou faire ».

J. (♂): « Les profs sont sexistes, surtout les profs de gym. Mon prof dit toujours: « on est toujours en retard à cause des filles parce qu'elles papotent et mettent du temps à se préparer, à s'habiller ». Moi personnellement ça me dérange ».

[D'autres enfants confirment et expriment leur déception]

Intervenant: « Que pourriez-vous faire pour ça? »

[Certain.e.s proposent de mettre un lettre dans la boîte au lettre au directeur... ]

### - LES FILLES ONT LE DROIT D'ETRE FACHEES

V. (♂): « Ma maman se fâche contre mon papa ».

A. (♀): « Souvent dans les crèches ils disent que les filles sont plus tranquilles que les garçons, elles sont calmes, elles pleurent. Mais ce n'est pas pour le sexe différent. Ça dépend du caractère de chacun ».

### **- LES SPORTS N'ONT PAS DE GENRE**

P. (♂): « Les filles peuvent jouer au foot, moi j'ai des goûts de filles parfois. Dans le hockey il y a plus de filles ».

### **-LES HOMMES ADULTES ONT LE DROIT d'AVOIR PEUR**

P. (♂): « Tout le monde a différentes peurs, les animaux aussi. Dans les clichés ils disent que les hommes n'ont jamais peur, « allez ne fais pas la fille, sois courageux! »

J. (♂): « Nous par exemple les films qui font peur on ne les regarde pas ».

Intervenante: vous vous sentez autorisés à avoir peur? »

J. (♂): « Oui nous sommes autorisés à avoir peur! »

### **- C'EST CHOUETTE D'AVOIR UNE SUPER MAMAN**

V. (♂): « Ce n'est pas aux hommes à tout faire, moi j'ai une super maman! »

M. (♂): « Moi j'ai un super papa et un super moi-même! »

A. (♀): « C'est cool que la femme sache tout faire mais c'est bien aussi que le papa aide. Ma mère elle ne ferait jamais le nettoyage, on a une femme de ménage. Elle ne veut pas perdre du temps avec ça ».

### **- C'EST NORMALE QUAND PAPA FAIT LE MENAGE**

V. (♂): « Chez moi c'est tout le temps mon papa qui fait le ménage ».

L. (♀ → ♂): « Le mien il ne fait rien ».

M. (♀): « Les hommes doivent s'occuper du ménage ».

A. (♀): « C'est bien que les hommes aussi fassent aide un peu à faire le ménage. Moi ma maman ne le ferait jamais [en rigolant] ».

### **- TOUT LE MONDE PEUT AIMER LE ROSE ET LE BLEU**

V. (♂): « J'ai une amie qui n'aime pas le rose et moi je n'aime pas le bleu! »

L. (♀ → ♂): « Certains sexistes disent que les filles doivent mettre des robes et plaire aux garçons, mais un garçon peut très bien mettre un tutu rose. [Qu'est-ce que tu entends L avec « sexistes »?] «Bleu/rose c'est synonyme de sexiste! Sexiste signifie qu'on pense que les filles doivent faire de la manucure, qu'elles ne pensent qu'à la beauté et les garçons aux voitures, qui doivent sauver le monde ».

S. (♂): « Je connaissais un garçon qui voulait devenir une fille!! [attend les réactions de moqueries de autres, qui n'arrivent pas] »

T. (♂): « Le bleu ce n'est pas une de mes couleurs préférée. Il n'y a pas que les garçons qui peuvent aimer le bleu. Comme l'escalade, il y a des filles qui grimpent et des filles qui ne grimpent pas ».

J. (♂): « Moi j'ai un bonnet rose qui me va très bien! »

### **- LES METIERS N'ONT PAS DE GENRE:**

A. (♀): « Je sais pourquoi. Après la IIème guerre mondiale, les femmes ont repris des travaux qui étaient traditionnellement des hommes parce que tous les hommes étaient partis en guerre et dès lors elles ont démontré qu'elles pouvaient très bien les faire. En Pologne il y a encore des métiers interdits!».

### **- LES MATHS C'EST POUR LES FILLES**

V. (♂): « Il n'y a pas que les filles qui sont fortes en maths! J'ai plein d'amis garçons qui sont forts en maths, donc je ne suis pas d'accord. Les garçons et les filles peuvent être forts, les enfants et les adultes ».

L. (♀→♂): « Les maths et les sciences c'est aussi pour les filles ».

S. (♂): « C'est les garçons les meilleurs, une fois ma prof a demandé à une fille combien ça faisait 2+2 et elle a dit 3 [en rigolant] ».

Réaction du groupe suite à l'intervention de S:

A. (♀): « Ce n'est pas parce qu'une fille sur un million n'est pas forte en maths que ça devient la règle générale! Ce n'est pas le sexe ou le genre qui nous différencie ».

M. (♀) [raconte un épisode où une fille a mieux réussi].

T. (♂): « Dans ma classe les deux sont forts! »

J. (♂): « C'est aussi pour les garçons, toutes les matières sont pour les filles et pour les garçons. Il n'y a pas quelque chose qui est pour les filles ou que pour les garçons ».

### **- QUI A GAGNE TOUT CET ARGENT?**

V. (♂): « Ça ne dépend pas si femme ou homme, chez moi c'est ma maman qui nous le fournit! »

A. (♀): « Malheureusement, c'est les hommes qui gagnent toujours plus que les femmes, même s'ils font le même travail! »

M. (♀): « C'est elle qui a gagné tout! [en rigolant de satisfaction] »