

Pour intégrer le genre dans la formation professionnelle

Un guide à l'usage des formateurs et formatrices

Véronique Ducret Nadia Lamamra
Avec la collaboration d'Eva Saro

Impressum

Ce document est édité par :

Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF)
Av. de Provence 82
case postale 192
1000 Lausanne 16

Le deuxième Observatoire
2, rue de la Tannerie
case postale 1608
1227 Carouge

Graphisme et mise en page :
Alexandra Chessex, Lausanne

Imprimerie
Imprimeries Réunies Lausanne SA

Tirage
2^e édition: 500 exemplaires (1^{ère} édition 1000 exemplaires)

Lausanne, novembre 2005

Table des matières

Introduction	p. 4
Notions théoriques	p. 7
Qu'est-ce que le genre ?	p. 7
Qu'est-ce que le curriculum caché ?	p. 10
Grille d'observation	p. 12
Langage	p. 12
Modalités d'enseignement	p. 16
Outils, supports pédagogiques	p. 20
Relations, interactions entre l'enseignant-e et les apprenant-e-s	p. 24
Relations, interactions entre les apprenant-e-s, notamment travaux de groupe	p. 30
Informations complémentaires	p. 32
En guise de conclusion	p. 34
Pour aller plus loin	p. 35
Niveau de formation	p. 35
La ségrégation horizontale	p. 36
La ségrégation verticale	p. 37
Différences salariales	p. 38
Quelques règles...	p. 39
Pour rendre un texte épiciène	p. 39
Pour intégrer la perspective genre dans une consigne	p. 40
Pour analyser les images	p. 41
Documents pédagogiques	p. 42
Exercice 1: « Réfléchir au genre »	p. 42
Exercice 2: « Le curriculum caché »	p. 43
Corrigé exercice 2	p. 44
Exercice 3: « Le langage »	p. 46
Exercice 4: « Les illustrations »	p. 48
Références bibliographiques	p. 52

Pourquoi

**cette
brochure ?**

Cette brochure est l'un des résultats du projet « genre », qui s'est déroulé à l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF) de août 2002 à janvier 2004. Durant cette période, une formation a été mise en place, formation avant tout destinée aux formatrices et formateurs d'enseignant-e-s professionnel-le-s. Six journées thématiques ont abordé divers aspects théoriques (« Qu'est-ce que le genre ? » ; « Le genre, un concept transversal ») et pratiques (« Le langage », « La communication », « Un outil pour l'analyse institutionnelle »).

Ce projet devait se développer à partir d'un « effet boule de neige », initié par les formateurs et formatrices ayant participé à cette première sensibilisation. Or, il est rapidement apparu qu'en plus d'une base théorique, il était indispensable aux professionnel-le-s de pouvoir se reposer sur des éléments plus « concrets ». Il était dès lors indispensable de pouvoir leur fournir des conseils pratiques, directement applicables à leur enseignement.

Afin de mesurer les besoins et d'observer plus finement ce qui se jouait en matière de rapports de genre dans les formations données à l'ISFPF, nous avons développé une grille d'observation, que nous avons testée dans les cours de nos collègues de l'Institut de pédagogie. Cette démarche d'observation a, dès le départ, inclus une séance de « débriefing », suivant immédiatement le cours observé. Ce premier « retour » a parfois été complété par une rencontre ultérieure plus formelle, où étaient présentés notre rapport d'observation et nos analyses. De cas en cas, et sur demande, nous avons également travaillé avec les formateurs et formatrices sur leur propre matériel, afin de leur proposer des pistes pour modifier leur pratique d'enseignement.

De ces séances est née l'idée d'un guide pratique, accessible à l'ensemble des formateurs et formatrices, mais également aux enseignant-e-s professionnel-le-s. Le but étant d'avoir à disposition un outil simple, où figure la grille d'observation « brute », des éléments tirés de nos propres observations et des informations issues de la littérature spécialisée.

Le but de ce guide pratique est que les formateurs et formatrices intéressé-e-s puissent directement utiliser la grille d'observation, que ce soit seul-e, en tandem avec des collègues ou en se filmant. Les observations ainsi menées permettent de s'interroger sur divers aspects de sa propre pratique.

Un outil

**pour
«genrer»
vos
formations ?**

Cette brochure se veut un outil pratique pour toute personne désirant intégrer le genre à sa formation. Elle donne des lignes directrices, qui permettent de tenir compte des nombreuses études s'étant intéressées à la formation, aux rapports pédagogiques, au langage, au curriculum caché selon une approche genre. En outre, elle offre une grille d'observation directement transposable, qui a été testée dans divers cours. A l'outil « brut » s'ajoutent des compléments d'informations, des présentations de la littérature spécialisée, des exemples tirés de nos propres observations, des exercices et des documents pédagogiques à reprendre tels quels, ou dont chacun-e peut s'inspirer pour produire son propre matériel.

Cette grille n'est pas un outil de changement à elle seule, mais elle propose des jalons pour ancrer ce changement. Il serait illusoire de penser qu'il suffit d'appliquer les recommandations de ce guide pour voir disparaître les inégalités entre femmes et hommes dans les formations. Tout d'abord, car les rapports sociaux de sexe se jouent dans l'ensemble de la société, et même si les lieux de formation sont des lieux essentiels pour porter le changement, ils ne sont pas les seuls lieux de socialisation. Ensuite, l'enseignement à des adultes (ou à des jeunes adultes) suppose qu'elles et ils ont déjà été socialisé-e-s ailleurs précédemment, nous n'arrivons donc pas sur une « terra incognita ».

Ce catalogue de recommandations a été conçu pour être utilisé par toute personne intéressée, mais il est clair que plus l'utilisateur ou l'utilisatrice est sensibilisé-e au genre, plus cet outil est efficace. En effet, plus on connaît les enjeux liés aux rapports sociaux de sexe, plus cette grille nous « montre » de choses, plus « on en voit ». Ainsi, on peut imaginer des utilisations répétées régulièrement, afin d'affiner « la lunette genre ». Utilisée par des personnes sensibilisées, cette grille permet non seulement d'avoir une « photographie » de la situation pédagogique en terme de genre, mais encore, après analyse des observations, elle donne des pistes d'actions à mener.

Quelques informations sur nos observations

Nous avons fait neuf observations. Nous nous sommes concentrées sur la formation d'enseignant-e-s, telle qu'elle est donnée à l'ISPPF. Nous avons également utilisé la grille dans le cadre d'une formation F3 (formation de formateur/trice de formateurs/trices) et l'avons testée dans une école professionnelle, soit dans un rapport pédagogique entre une enseignante professionnelle et une classe d'apprenti-e-s. Ce test en école professionnelle, ainsi que la littérature sur laquelle nous nous sommes basées pour mettre au point les divers éléments de la grille, sont des indicateurs fiables pour affirmer que notre « outil » est parfaitement adapté à des classes d'apprenti-e-s.

Dans un projet futur, il serait d'ailleurs particulièrement intéressant de pouvoir observer systématiquement un nombre conséquent de classes d'apprenti-e-s, afin de combler l'absence de travaux sur la formation professionnelle dans la littérature spécialisée.

Nos observations ont porté sur des demi-journées ou des journées entières de cours. Lors d'enseignements particuliers (travaux pratiques, groupes de travail hors classe), nous avons dû écourter notre observation, car notre grille ne s'adaptait pas à ce cas de figure particulier (1 cas). Tout au long de nos observations, nous avons considéré notre grille comme un « work in progress », aussi chaque nouvelle situation nous a permis de la compléter, de l'enrichir. Les observations se sont généralement déroulées dans de bonnes conditions, et petit à petit nous avons constaté qu'il était préférable de ne pas préciser ce que nous observions. En effet, la simple mention de notre objet d'étude (le genre, les rapports sociaux de sexe) induisait des comportements chez les apprenant-e-s (plaisanteries sexistes, malaise), parfois également chez les enseignant-e-s. Difficile dès lors de savoir si une consigne tenant compte du genre (faire des groupes de travail mixtes par exemple) était liée à une pratique habituelle de l'enseignant-e ou si elle avait été induite par notre présence dans la salle. Des observations répétées d'un-e même enseignant-e aurait permis de déterminer ce type d'incidence.

D'un point de vue pédagogique, les apprenant-e-s ont visiblement apprécié de voir leurs propres formateurs et formatrices se soumettre également au « jeu » de la « leçon-test » et hormis les éléments mentionnés précédemment, nous avons rapidement été « oubliées », pouvant pratiquer notre observation en toute tranquillité.

La principale difficulté rencontrée est l'importance de notre grille d'observation et le nombre d'éléments différents que nous souhaitions observer. Lorsque nous étions deux, nous nous sommes partagées le travail, l'une faisant une observation quantitative (comptage du nombre d'interactions), l'autre s'intéressant à un aspect plus qualitatif (contenu des discours). Ce constat nous a poussées à diviser cette grille en chapitres, afin que chacun-e puisse choisir de n'observer qu'un ou deux aspects à la fois (on ne peut s'intéresser lors d'une observation qu'aux interactions entre étudiant-e-s ou se centrer sur le matériel pédagogique), ou alors l'utiliser en entier pour avoir une « photographie » instantanée de la situation de formation.

Nous nous sommes également rendues compte que certains éléments manquaient et qu'il fallait adapter la grille à certaines situations (travail de groupe, TP), c'est pourquoi nous avons toujours estimé que cette grille restait un outil en construction.

Enfin, et en complément aux deux éléments présentés, nos observations nous ont convaincues de l'intérêt d'utiliser cet outil pour des observations filmées. En effet, la vidéo permet d'observer un à un les divers aspects, elle permet également un degré de précision plus élevé, car les interventions sont « mesurables ».

Enfin, si nous partions du postulat que dans les rapports pédagogiques entre adultes, le sexe des apprenant-e-s, mais aussi celui de l'enseignant-e joue un rôle déterminant, nous avons constaté que c'était également le cas pour les observatrices. A une ou deux reprises, et notamment quand l'enseignement était donné par une femme, la présence d'une ou deux femmes supplémentaires a suscité des commentaires dans des classes largement masculines (« Ah, elles sont venues en renfort ! », « Et Madame, elles sont sympas vos copines ? »). Ceci pour dire que la position d'observatrice, de même que les éléments observés, sont largement conditionnés par les rapports sociaux de sexe.

Comment

utiliser cet outil ?

Ce guide se veut un outil simple d'utilisation. Après la partie introductive, nous l'avons divisé en six parties distinctes :

- Les notions théoriques présentent en quelques mots ce qu'est le genre et ce qu'est le curriculum caché. Ces deux notions sont centrales pour l'utilisation du guide ;
- La grille d'observation présente notre grille « brute » à droite et un texte explicatif à gauche. La grille présentée à droite est directement utilisable pour effectuer des observations. Pour cela, il suffit de la photocopier. Le texte explicatif présente l'intérêt des diverses rubriques, la manière de procéder pour mener l'observation, les résultats de nos propres observations, ce qu'en dit la littérature spécialisée et enfin propose des références pour poursuivre la réflexion ;
- La conclusion ;
- La partie « Pour aller plus loin » est un complément pratique. Elle propose des références (données statistiques), des éléments pratiques (règles) ;
- Les documents pédagogiques sont des exercices testés et directement utilisables ;
- Les références bibliographiques reprennent les principales références en matière de genre et formation. Une partie d'entre elles sont citées dans diverses parties du guide.

Explications des pictogrammes

Ces trois pictogrammes servent d'indicateurs sur le mode d'observation idéal pour chaque aspect de la grille. L'indication qui figure à côté de chaque grille d'observation propose toujours la manière la plus simple de l'utiliser. Il est bien sûr possible lorsque l'on propose une auto-observation de se faire observer par une tierce personne ou encore d'être filmé-e.



Grille nécessitant une auto-évaluation



Grille nécessitant une évaluation en tandem



Grille nécessitant d'être filmé-e-s

Notions théoriques

Qu'est-ce que le genre ?

Avant tout, il s'agit de bien comprendre la différence entre genre et sexe. Lorsqu'on parle du sexe, il s'agit du sexe biologique. Ce qui différencie au niveau biologique le mâle de la femelle (chromosomes, anatomie). Lorsqu'on parle de genre, on parle du sexe social, construit socialement par la socialisation, et qui induit certains comportements ou certaines attitudes. Mais le genre définit également le rapport socialement construit entre femmes et hommes. A l'exemple des classes sociales qui expliquent le rapport socialement construit entre les différentes strates de la société, le genre rend compte du rapport socialement construit entre les deux sexes.

Si dans les sociétés occidentales, l'apparence veut que sexe et genre coïncident, ce n'est pas le cas dans d'autres sociétés. Françoise Héritier, anthropologue, donne notamment l'exemple des Inuit (esquimaux) dans ses travaux. Dans cette société, le sexe biologique ne correspond pas nécessairement au sexe réel, défini par le sexe de l'ancêtre, dont l'âme-nom s'est installé dans la matrice d'une femme pour renaître. Ce sexe « social » est défini par les chamanes à la naissance de l'enfant et est plus important que le sexe biologique. Ainsi, durant l'enfance et l'adolescence, l'enfant est-il élevé d'après ce sexe sans tenir compte de son sexe biologique. Même si au moment de la puberté, les enfants « réintègrent » une éducation propre à leur sexe biologique, leur identité reste liée à leur âme-nom tout au long de la vie.

Dans les sociétés occidentales, sexe et genre ne coïncident que de façon apparente. Ce qui est « propre » à chaque sexe a évolué, et s'il y a cinquante ans un « vrai homme » ne pouvait pas revendiquer son rôle de père ou le droit d'exprimer des sentiments, cela évolue peu à peu. De leur côté, les femmes ont elles-aussi changé de « rôles » et peuvent – malgré de nombreux obstacles – être présentes sur la scène publique, faire carrière, etc.

Les rôles sociaux sont donc en constante évolution, et ce qui était attribué il y a un demi-siècle à un sexe, n'est plus forcément valable aujourd'hui. Cela montre donc également qu'entre sexe et genre le lien n'est pas invariable.

Quelques définitions

Egalité

L'égalité entre femmes et hommes est un principe, inscrit dans la constitution. En Suisse, cette inscription est complétée par une Loi, la Loi sur l'égalité.

Ce principe repose sur des valeurs universelles d'égalité de chances et de droit entre toutes et tous.

Si ce principe a été inscrit dans la constitution et a fait l'objet d'une loi, c'est qu'un certain nombre de données montraient que l'égalité n'était pas effective. Ces données statistiques, par exemple les chiffres de l'Office fédéral de la statistique (OFS), analysent la situation des femmes et des hommes en termes d'inégalité, de discrimination ou de ségrégation. Ces constats, faits à partir des outils d'analyse genre, nécessitent des actions concrètes, mises en œuvre dans le cadre de politiques de promotion.

Genre

La sociologue Patricia Roux, dans le cours qu'elle a donné à l'ISFPF en décembre 2002, définit le genre comme suit: « Le genre montre la division du monde en deux catégories (hommes et femmes) et souligne le rapport hiérarchique qui existe entre ces deux catégories ».

Le genre est un concept, un outil d'analyse, mis sur pied et utilisé surtout en sciences humaines. C'est un concept transversal qui peut être utilisé en sociologie pour réfléchir aux rapports sociaux entre femmes et hommes, entre femmes, mais aussi entre hommes, et également dans des domaines considérés comme plus « neutres », l'économie¹ ou la recherche médicale².

Le genre (traduit de l'anglais gender) est tout d'abord apparu dans les études femmes (women studies) pour discuter des rapports entre les sexes. Ce concept a été mis sur pied pour bien faire la distinction entre le sexe biologique (la différenciation entre mâle et femelle) et le sexe social (rôles et représentations des femmes et des hommes) et reprend le terme grammatical de « genre » pour qualifier le masculin et le féminin.

Le concept genre n'est pas une simple transposition dans le social du sexe biologique, il sous-entend également que le rapport entre femmes et hommes est construit par l'ensemble du processus de socialisation. Pour reprendre Simone de Beauvoir on ne naît pas femme, on le devient, de même on ne naît pas homme, mais on le devient par l'ensemble du processus de socialisation familial, scolaire, professionnel...

Le genre permet d'analyser les choses en mettant en évidence que les rapports entre femmes et hommes sont des rapports sociaux, ils sont le fruit d'une construction sociale, ils ne sont pas « naturels ». Il permet de souligner les intérêts parfois divergents des femmes et des hommes, de même que la notion de classe sociale a montré que dans une même société les différent-e-s acteurs sociaux et actrices sociales n'avaient pas les mêmes intérêts.

Pédagogie de la mixité

Une pédagogie de la mixité est le résultat concret, l'application des principes d'égalité, grâce aux politiques incitatives et aux analyses genre.

Le but est une pédagogie qui vise un traitement égal et non-discriminatoire des filles et des garçons, et qui offre aux unes et aux autres les mêmes possibilités de choix de formation et de choix professionnels.

Pour y parvenir, il faut tout d'abord être sensibilisé-e à la question et se rendre compte que notamment dans la formation professionnelle, comme dans toute relation sociale, le genre intervient. En être conscient-e permet d'éviter des glissements, la reproduction de stéréotypes, de préjugés. Pour cela, et c'est la difficulté, il faut être prêt-e à interroger ses propres pratiques, se demander quels sont les préjugés que nous véhiculons malgré nous. Ce qui est particulièrement difficile, c'est que contrairement à d'autres outils d'analyse, qui peuvent être très extérieurs à nous, le genre met en évidence des éléments qui entrent en résonance avec notre expérience individuelle, intime. Nous sommes toutes et tous concerné-e-s, nous sommes toutes et tous en permanence dans des rapports de genre.

C'est pourquoi il y a tant de résistance à y entrer, à se confronter. Se confronter, c'est admettre la possibilité qu'« on ne fait pas juste », ou plutôt déconstruire l'illusion de « moi, je traite tout le monde de la même manière ».

Etre sensibilisé-e à l'approche genre et pratiquer une pédagogie de la mixité c'est être conscient-e que nous sommes toutes et tous structuré-e-s par les rapports sociaux de sexe, et intégrer cette nouvelle donne à notre pratique. Nous véhiculons des préjugés, nous reproduisons des discriminations, nous renforçons parfois des stéréotypes sans le vouloir (voir exercice 1, p. 42).

Impacts pour la formation professionnelle

Les études genre ont souligné que les filles choisissent moins souvent des apprentissages que les garçons, qu'elles font davantage de formations à courtes durées, et enfin qu'au niveau des enseignant-e-s supérieur-e-s (HES, UNI), les femmes sont sous-représentées.

Pour répondre à cela, différentes politiques incitatives ont été mises sur pied : Tekna (campagne lancée en 1998, cherchant à promouvoir les métiers techniques auprès des filles) a été l'une d'elles, poursuivie par le projet 16+ ou encore par le deuxième arrêté sur les places d'apprentissage (APA 2), dont la formation menée à l'ISFPF est l'un des projets. Ces politiques essaient d'agir par des mesures actives directement sur les secteurs concernés. Le soutien actif peut prendre diverses formes : formation spécifique pour les filles et les femmes, soutien aux pionnières et pionniers, ou encore sensibilisation des actrices et des acteurs de la formation.

Les statistiques récentes continuent à montrer que la formation est sexuée, les hommes et les femmes ne choisissent pas les mêmes filières, ce qui débouche sur une séparation entre professions dites masculines et féminines (la ségrégation horizontale). Ce choix n'est pas naturel, mais est déterminé socialement et dépend de nombreux facteurs : absence de rôles modèles, anticipation des rôles sociaux de sexe (« inutile de se former trop longtemps, car j'aurai des enfants et j'arrêterai de travailler »), obstacles à des choix atypiques (pression familiale et sociale, difficultés à trouver des places d'apprentissage et de travail, relations avec les collègues), etc. Ce qui nous intéresse ici, c'est avant tout le rôle des formatrices et formateurs dans ce processus, et la possibilité de faire changer les choses. C'est à partir de là que l'on parle de pédagogie de la mixité.

Les formateurs et formatrices, comme les enseignant-e-s, peuvent avoir une influence décisive, en proposant des rôles sociaux plus larges, plus ouverts aux jeunes, en les soutenant dans des choix atypiques, en tenant compte des divers aspects abordés ici dans leur propre enseignement: exemples choisis présentant des réalités pouvant « parler » aux filles comme aux garçons, langage épïcène, temps de discussion sur les rôles sociaux de sexe, sur les stéréotypes, sur l'égalité, réflexion sur l'histoire de la discipline enseignée (quelle place donnée aux femmes, ou dans des métiers traditionnellement féminins, aux hommes ?), réflexion active sur les interactions pédagogiques, sur les rôles demandés aux filles et aux garçons, aux femmes et aux hommes dans les travaux de groupe, etc.

Par ces diverses mesures, il est possible de créer un cadre de discussion et de débat, et faire que l'égalité entre femmes et hommes, les rapports sociaux de sexe deviennent un objectif pédagogique à part entière.

Références

- Bourdieu, Pierre (1998). *La domination masculine*, Paris : Seuil.
 Héritier, Françoise (1996) *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*, Paris : Odile Jacob.
 Scott, Joan (1988). « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », *Cahiers du GRIF*, 37-38.
 Roux, Patricia (2000). « Des femmes au genre : que penser de la différence des sexes ? », *Dépendances*, 11, 4-7.
Actes de la recherche en sciences sociales (1990) « Masculin/féminin », 83-84, Paris.

¹ En économie, les anglo-saxonnes et allemandes ont développé ce qu'elles ont appelé l'économie féministe, à savoir une économie dans laquelle est compté l'ensemble du travail gratuit effectué majoritairement par les femmes. Non seulement, cela permet de chiffrer ce travail, indispensable au fonctionnement de la société (éducation des enfants, soins dans le cadre de la famille, économie domestique, cuisine, ménage) mais encore cela permet d'affiner l'analyse, puisqu'en intégrant comme richesse tout le travail gratuit, cela change considérablement le calcul du PNB par exemple (voir articles de Masha Madörin parus dans la *Wochenzeitung* dès 1999, notamment, « Was ist feministische Ökonomie ? », *Die Wochenzeitung*, 04.03.2004).

² La recherche médicale semble par excellence être un domaine neutre, cependant des recherches effectuées avec l'approche genre souligne que les recherches sur les maladies typiquement féminines étaient moins développées. Les populations testées sont souvent majoritairement composées d'hommes. Et en ce qui concerne la contraception par exemple, il est tellement largement véhiculé que ce sont les femmes qui s'en préoccupent, que la recherche pour une contraception masculine fiable est laissée de côté.

Qu'est-ce

que le curriculum caché ?

« Le curriculum caché [désigne l'] ensemble de ces éléments [valeurs, savoirs, compétences, représentations, rôles] qui s'acquièrent durant la scolarisation sans être prévus par le programme » (Mosconi, 1994: 119)

Le curriculum caché

Un certain nombre de recherches faites dans les pays occidentaux font le constat du paradoxe suivant : les filles ont de meilleurs résultats en classe (ce qui ne signifie pas qu'elles sont meilleures), et ont pourtant une image d'elles-mêmes plutôt négative, et en fin de parcours scolaire, elles manquent de confiance et d'estime de soi. Ce paradoxe a permis de lancer de nombreuses études sur le curriculum caché. Ces études avaient comme prémisses le fait que l'école n'est pas neutre, qu'elle reproduit les différences de classes sociales, de « races », de culture, et bien sûr de sexe.

Ce processus n'est pas explicite, et c'est l'invisibilisation des discriminations qui permet qu'elles se perpétuent.

Ce qui rend cet aspect si important, c'est qu'il intervient durant la période de socialisation. Au cours de la socialisation primaire (celle qui se déroule dans le cadre de la famille, des ami-e-s, durant la période préscolaire), les enfants ont intériorisé nombre d'éléments liés à leurs rôles de sexe. C'est au cours de cette première période, que filles et garçons apprennent la différenciation de sexe. Elles et ils apprennent tout d'abord à se reconnaître comme appartenant à l'un ou l'autre sexe et à différencier l'Autre, mais cela est encore assez flou. Dans un second temps, elles et ils comprennent que le sexe est une donnée biologique immuable au cours du temps et des situations. Au cours de la socialisation secondaire (garderie, crèches, école), ces premières expériences sont confrontées à un modèle plus collectif que celui de la famille. Ce nouveau cadre peut confirmer ou infirmer les éléments appris précédemment. Le poids particulier de l'expérience scolaire est lié au fait que le modèle n'est plus individuel, il est généralisé à un ensemble d'individu-e-s. Ainsi, si l'enfant arrive en classe avec des représentations stéréotypées des rôles de sexe et que l'école ne lui en propose pas d'autres, cette première représentation prédominera.

C'est là que le curriculum caché prend toute son importance. En effet, c'est l'ensemble des comportements intériorisés au cours de la scolarité qui le constitue, mais surtout c'est le fait qu'il soit implicite qui rend ce second curriculum particulièrement nocif. De plus, il conforte le premier qui est contenu explicitement dans les matières enseignées. En fait, à côté du programme officiel, l'école nous enseigne aussi à nous exprimer ou à nous taire, à être docile ou à faire preuve d'agressivité (voir exercice 2, p. 43).

Pour mieux comprendre comment se « construit » ce curriculum caché, on peut s'arrêter sur cinq aspects :

- L'intérêt porté par les enseignant-e-s à leurs élèves varie selon leur sexe ;
- L'évaluation (type et nombre de commentaires) varie selon le sexe de l'élève, et selon l'adéquation de chacun-e à son rôle social de sexe.
- La différence d'interactions entre l'enseignant-e-s et les apprenant-e-s en fonction de leur sexe. D'après des observations scientifiques, on constate que davantage d'attention est portée aux garçons (selon les études, dans un rapport de 1/3 - 2/3).
- La ségrégation selon le sexe. Les tâches et rôles donnés aux apprenant-e-s sont largement liés à leur sexe.
- L'effet pygmalion : les apprenant-e-s se conforment aux attentes des enseignant-e-s.

Au delà du curriculum caché : contenu des cours et institution scolaire

Enfin, pour sortir du curriculum caché, abordons encore la question du contenu des cours et de ce que représente symboliquement, l'institution scolaire pour valider une vision stéréotypée du monde.

De manière implicite ou explicite, presque tous les contenus de cours montrent qu'il n'est pas très intéressant d'être une femme. L'histoire enseigne que l'apport des femmes a été quasi nul, si ce n'est en tant que courtisane. Les autrices ou les femmes philosophes ne sont que rarement étudiées, quant aux femmes scientifiques, on croit qu'il n'en existe qu'une, enfin en histoire de l'art, on a peine à imaginer des femmes tenant un pinceau et ne servant pas uniquement de modèle ou de muse à un peintre. De plus, les manuels et le matériel didactique sont souvent remplis de stéréotypes.

De manière symbolique, l'institution scolaire illustre et légitime les normes et les attentes sociales. En prenant les statistiques, il suffit de s'arrêter sur la proportion de directrices, et la part d'enseignantes selon le degré scolaire (quasi 100% de femmes au préscolaire contre 8% de professeures ordinaires). Ces éléments tout à fait réels peuvent avoir un effet symbolique important sur les signes que donne l'institution quant à la place des femmes dans la société et sur la manière dont les filles vont pouvoir anticiper leur avenir.

Le curriculum caché dans l'enseignement aux adultes

Les différentes études traitant du curriculum caché ont surtout observé la réalité scolaire du secondaire et du secondaire supérieur. Si une partie des éléments reste tout à fait pertinente dans l'enseignement d'adultes (prise de parole, répartition du travail dans un groupe), il faut ajouter que les apprenant-e-s comme les enseignant-e-s ont toutes et tous intégré ce curriculum caché. Il se joue donc dans les deux sens, non seulement dans l'attitude de l'enseignant-e vis-à-vis de ses apprenant-e-s, mais aussi dans les attentes et les comportements des apprenant-e-s vis-à-vis des enseignant-e-s et selon le sexe de ces derniers. Lors de nos observations, nous avons pu remarquer que l'attitude des apprenant-e-s était directement liée au sexe de l'enseignant-e. Une jeune femme est moins prise au sérieux que son collègue masculin, mais en même temps, certains hommes ont des attitudes assez protectrices avec elles. A l'enseignante de jouer dans cette étroite marge de manœuvre. Par ailleurs, si une enseignante sort du « rôle » lié à son sexe et a une posture entreprenante, directive et dynamique, elle peut se heurter à une forte opposition de la part des hommes, voire à une remise à « sa » place. Nous avons pu observer une telle remise au pas lors d'un cours auquel nous avons assisté.

Analyser le curriculum caché dans l'enseignement d'adultes signifie donc tenir également compte des rôles sociaux intériorisés par les apprenant-e-s.

Références

- Baudoux, Claudine et Noircent, Albert (1997). « L'école et le curriculum caché », in *Femmes, éducation et transformations sociales*, (Collectif Laure-Gaudreault dir), Montréal: Les Editions du remue-ménage, 105-128.
- Dafflon-Novelle, Anne (2004). « Pourquoi je suis une fille, parce que j'ai les cheveux longs » Catalogue du Work in progress du LIEGE, Lausanne.
- Solar, Claudie (1993). « Femmes et savoir », Conférence organisée par l'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques et le Collège de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Neuchâtel, *Cahier du GCR*, No 26, Été 1993.
- Berta, Gian Paolo, Buswell, Anne et Wyss, Rachel (Non publié). « Etudiante, étudiant à la FPSE. Genre et prise de parole », travail pour le séminaire de Edmée Ollagnier « Femmes - travail - formation », 2000-2001.

Pourquoi s'arrêter sur ces aspects ?

Comme chacun-e le sait, le langage n'est pas neutre. Réfléchir à la manière dont on s'adresse à un auditoire permet d'évaluer si chacun et chacune peut se sentir concerné-e. Même si les femmes ont appris dès l'enfance qu'on s'adressait également à elles lorsqu'on utilisait le « masculin universel », il est clair que rendre perceptible au travers du langage que notre auditoire est composé de femmes et d'hommes joue un rôle important. De la même manière, les exemples choisis pour donner corps à un propos, indiquent clairement à qui est destiné le message.

Comment allez-vous vous en servir ?

Il s'agit d'écouter attentivement le langage oral de l'enseignant-e, car s'il est relativement facile de rendre un document écrit épïcène, parler en s'adressant aux femmes et aux hommes est plus délicat. Quoi qu'il en soit, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, c'est un réel ré-apprentissage.

Le langage ne s'arrête pas à l'énonciation, mais aussi au contenu. Prenez en considération les exemples pris, notez-les. Dans un second temps, vous pourrez évaluer s'ils sont variés, s'ils tiennent compte de la réalité des hommes et des femmes, ou s'ils sont uniquement rattachés à l'un ou l'autre sexe. Mais encore, lorsqu'ils présentent les deux sexes, sont-ils stéréotypés (hommes à l'ordinateur, au bureau ; femmes face à la machine à laver, à la maison) ?

Pour sortir d'une vision stéréotypée des femmes et des hommes, il est important d'éviter les plaisanteries sexistes (même si on considère qu'elles ne sont pas « méchantes »). L'observation s'intéresse non seulement aux propos de l'enseignant-e, mais également à sa réaction ou à son absence de réaction en présence de propos sexistes des apprenant-e-s.

Qu'est-ce qu'on a constaté dans les observations ?

Nous avons observé un effort chez certain-e-s pour rendre leur langage épïcène, mais cela reste rare. Dans la plupart des cas, à l'oral, le langage n'est quasiment jamais épïcène. Les enseignant-e-s, après un éventuel effort initial : « Bonjour à tous et à toutes ! », parlent uniquement au masculin. Ce sont en effet des années d'habitude langagière qu'il faut changer, depuis notre enfance, nous parlons au masculin lorsque nous parlons à une assemblée, qu'elle soit mixte ou non.

Les exemples dépendent beaucoup du sujet à enseigner, c'est pourquoi leur observation n'est pas toujours aisée. Certain-e-s enseignant-e-s en utilisent beaucoup, d'autres très peu. Nous avons donc eu affaire à des exemples soit neutres (cathédrale pour parler de la formation), soit épïcènes, c'est-à-dire qu'ils parlent aux femmes et aux hommes (montage d'un meuble IKEA pour parler de la construction d'une réflexion, recette de cuisine pour préparer une formation, le mindmapping comme un bouquet de fleurs), soit encore panachés, une fois un sexe, une fois l'autre (exemple d'ouvrières cigarettières, suivi d'un exemple de diagnostic-moteur) ou clairement rattachés à l'un des sexes (installation d'une chaîne de montage, où un homme fait l'analyse des besoins), soit enfin stéréotypés. Une seule fois, dans une formation donnée par une femme, les exemples permettaient de réfléchir en termes de genre. En effet, elle prenait le contre-pied d'une situation attendue (un vieil homme baby-sitter). Cela permettait une double illustration, d'une part le propos du cours « analyse du travail » et d'autre part, une réflexion sur les attentes et les stéréotypes de genre (activité généralement rattachée à des jeunes femmes).

Qu'en dit la littérature ?

Si on a l'impression que dans la langue française, le masculin a toujours « dominé », ce n'est pas le cas. En effet, au Moyen-Age, les « troubadours et trobairiz, trouvères et écrivain-e-s se servaient pour s'adresser aux femmes et aux hommes de leur public d'expressions comme « tous et toutes », « celles et ceux », sachant qu'ils et elles étaient à même de leur commander une œuvre, leur octroyer une bourse. Mais il ne s'agissait pas uniquement d'une stratégie de vente : ce que l'on recherchait, c'était à inclure le monde dans son intégralité » (Moreau, 2002 : 5). A cette époque, les femmes exerçaient de nombreuses



Langage

G R I L L E D ' O B S E R V A T I O N

<p>Le langage de l'enseignant-e est-il épïcène*? Noter les termes utilisés _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>A qui s'adresse le langage de l'enseignant-e?</p> <p><input type="checkbox"/> Aux hommes uniquement <input type="checkbox"/> Aux femmes uniquement <input type="checkbox"/> Aux hommes et aux femmes</p> <p><i>Noter les exemples donnés durant le cours:</i> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Les exemples:</p> <p><input type="checkbox"/> sont variés</p> <p><input type="checkbox"/> tiennent compte de la réalité des femmes et des hommes?</p> <p><input type="checkbox"/> sont majoritairement rattachés à l'un des deux sexes, en l'occurrence <input type="checkbox"/> Fém <input type="checkbox"/> Masc</p> <p><input type="checkbox"/> sont stéréotypés</p>
<p>Est-ce que l'enseignant-e tient des propos sexistes (plaisanteries par exemple) et/ou adopte des comportements sexistes?</p> <p><input type="checkbox"/> OUI</p> <p><input type="checkbox"/> NON</p>
<p>Est-ce que l'enseignant-e intervient lorsque les apprenant-e-s tiennent des propos sexistes?</p> <p><input type="checkbox"/> OUI</p> <p><input type="checkbox"/> NON</p>

*Epicène se dit d'un mot qui est féminin et masculin (par exemple un ou une enfant). Par extension, un langage épïcène s'adresse tant aux femmes qu'aux hommes.

professions, aussi les trouve-t-on au masculin comme au féminin dans *Le Livre des Métiers* (1271). En 1647, Claude Favre de Vaugelas écrit « Le genre masculin étant le plus noble, il doit prédominer chaque fois que le masculin et le féminin se trouvent ensemble ». Les décrets limitant l'accès des femmes à certaines professions, et l'invisibilisation dans la langue ont construit petit à petit la situation que nous connaissons aujourd'hui.

L'impact du langage est primordial. Il ne reproduit pas seulement une réalité (celle de l'inégalité entre les sexes), mais il contribue à la forger. En effet, en ne parlant qu'au masculin, et cela notamment dans des branches « connotées comme masculines », on renforce l'idée que ce n'est pas le monde des femmes. Une femme qui souhaiterait faire des sciences ou des mathématiques, doit donc faire une véritable transgression, puisqu'elle va dans un univers masculin. Le langage plutôt que de l'y encourager, renforce ce sentiment de « territoire » masculin à conquérir. De la même manière, lorsqu'un garçon entre dans une profession dite féminine, le fait que tout le matériel pédagogique soit décliné au féminin peut lui rendre difficile le sentiment de « faire partie » de cette profession.

Quant aux plaisanteries sexistes, même si elles peuvent sembler anodines, elles participent de cette territorialisation. Une femme, ou une apprentie peut ne pas se sentir légitime, à sa place, dans un contexte où les femmes sont régulièrement ridiculisées, leurs compétences dévalorisées. De même, un-e immigré-e peut ne pas se sentir à l'aise dans une classe où les plaisanteries à connotation raciste sont autorisées.

Dans un cadre pédagogique, il est donc très important de porter une attention particulière à cela.

Dans le même ordre d'idées, prendre des exemples qui ne parlent qu'à une partie du public pose un problème pédagogique dans le sens où cela crée une complicité uniquement avec une partie de la classe. Cela prend toute son importance dans un enseignement d'une branche fortement chargée symboliquement, comme les mathématiques. Si les exemples ne parlent qu'aux hommes, il se crée une complicité entre l'enseignant-e et les apprenants masculins, signalant aux femmes présentes qu'elles ne sont pas « chez elles ». Il en va de même pour les enseignements de branches fortement connotées « féminines ».

Références

Dallera, Corinne et Ducret, Véronique (2004). *Femmes en formation dans un métier d'homme. Synthèse d'une recherche menée dans le canton de Vaud auprès d'un échantillon d'apprenantes*, Lausanne : Bureau de l'égalité du canton de Vaud.

Moreau, Thérèse (1994). *Pour une éducation épïcène*, Lausanne : Réalités sociales.

Moreau, Thérèse (2002). *Ecrire les genres. Guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épïcène, Conférence latine des déléguées à l'égalité*. En format pdf : <http://www.equality.ch/f/publications/set-publications.htm>

Yagello, Marina (1978). *Les mots et les femmes*, Paris : Payot.



Langage

(Suite)

OBSERVATOIRE DE LA FORMATION

Pourquoi s'arrêter sur ces aspects ?

Le mode d'enseignement donne des indications sur les rôles-modèles proposés aux apprenant-e-s. Compte tenu de la ségrégation professionnelle (horizontale et verticale), le fait d'avoir des tournus d'enseignant-e-s ou encore un enseignement donné par un tandem mixte peut avoir une influence sur la représentation que se font les élèves. De même la répartition des tâches dans un tandem mixte est un bon indicateur des rôles assignés à chaque enseignant-e. La question de la vocalité nous oblige à faire attention à l'influence de la voix (tonalité, puissance) sur l'interaction pédagogique. Un-e enseignant-e qui laisse toujours ses phrases en suspens sera moins écouté qu'un-e collègue avec une façon de parler plus affirmée. Enfin, observer les méthodes d'enseignement permet de prendre conscience que certaines méthodes favorisent plus ou moins la participation, et notamment la participation des personnes sous-représentées, y faire attention, peut également faire changer les choses. Selon Mosconi et Ollagnier par exemple, les filles bénéficient davantage du travail en collaboration.

Comment allez-vous vous en servir ?

Il s'agit de faire attention à qui enseigne et comment. Est-ce un homme ou une femme, les indications générales nous l'ont déjà révélé, mais y-a-t-il alternance ou tandem mixte ?

Ce qui est intéressant, c'est surtout la répartition des tâches dans un tandem mixte, la liste proposée n'est pas exhaustive, elle peut être complétée durant l'observation. Après avoir rempli cette liste, il s'agit d'évaluer comment est valorisée chaque tâche. Accorde-t-on autant d'importance et de prestige à la préparation du matériel pour une activité, à la présentation de la structure du cours qu'au contenu théorique, à l'analyse ? Qui se met au service des étudiant-e-s et qui présente les dernières études en date ? Autant d'informations sur la répartition des tâches et la hiérarchie instaurée entre enseignant-e-s, qu'ils ou elles soient du même sexe ou non (le rapport de genre intervient aussi entre femmes ou entre hommes).

Ecouter l'enseignant-e, sa façon de parler (phrases en suspens, attente d'adhésion, volume de la voix, hauteur de la voix) nous donne une piste pour comprendre la « qualité de la relation pédagogique », des interactions. La vocalité influence-t-elle l'attention des apprenant-e-s, leur façon de répondre, de prendre ou non l'enseignant-e au sérieux ?

La modalité d'enseignement (ex-cathedra, interactif ou par groupe de travail) est une base indispensable pour la suite de l'observation (interactions entre apprenant-e-s et interactions entre l'enseignant-e et les apprenant-e-s).

Enfin, lors de travaux de groupe, le fait que l'enseignant-e donne ou non des consignes liées au genre (voir « Pour aller plus loin ») peut inverser des pratiques largement répandues (travail de secrétariat effectué par filles, compte-rendu fait par garçons).

Qu'est-ce qu'on a constaté dans les observations ?

Lors d'une observation dans un enseignement donné en tandem mixte, la répartition des tâches s'est faite de manière non stéréotypée (homme faisant passer la feuille de présence, préparant la salle pour l'activité suivante, allant chercher les étudiant-e-s après la pause ; femme donnant les consignes de l'exercice, présentant la démarche, très en avant). Il y avait une réelle fluidité dans les activités de l'une et de l'autre (rôles interchangeables : les deux étant très disponibles pour les étudiant-e-s). Au milieu de la séquence, un étudiant a remis en cause la démarche et s'est attaqué de manière très directe à l'enseignante (les propos bien que concernant le cours de manière générale lui était adressés à elle seule). Elle a répondu, puis son collègue l'a soutenue. Cependant, après cet épisode, la répartition des tâches s'est transformée vers quelque chose de beaucoup plus classique (homme en avant, femme en retrait). La « crise » avait remis en ordre la hiérarchie des sexes. Dans cet exemple, la vocalité a également joué un rôle. Après « l'incident », une des manière pour l'enseignant masculin de reprendre le contrôle a consisté à amplifier nettement son niveau sonore.

L'organisation du travail est d'une grande importance que ce soit dans le cadre d'un cours donné par un team mixte ou encore dans une activité de groupe. Dans les deux situations, les femmes ont davantage de difficultés à prendre leur place et à être reconnues.

En ce qui concerne les consignes liées au genre avant une activité de groupe, un enseignant a proposé que les groupes de travail soient mixtes. Cela a illustré le fait que l'on pouvait s'interroger sur la composition des groupes, même si la consigne était certainement liée à la présence d'observatrices. Nous avons



Modalités d'enseignement

OBSERVATION

Type d'enseignement		
Cours « ex-cathedra »	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON
Cours interactifs	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON
Groupes de travail*	<input type="checkbox"/> OUI	<input type="checkbox"/> NON
Groupe de travail		
Dans l'organisation du travail en groupes de travail, est-ce que l'enseignant-e donne des consignes en rapport avec le genre? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON		
Le groupe est-il: <input type="checkbox"/> MIXTE <input type="checkbox"/> N/MIXTE		
Si le groupe de travail est mixte, est-ce que l'enseignant-e fait attention à la distribution des tâches? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON		
Modalités		
Y a-t-il alternance entre divers-es enseignant-e-s? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON		
- si oui, les deux sexes sont-ils représentés? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON		
L'enseignement est-il donné par un team? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON		
- si oui, le team est-il mixte? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON		
Dans le cas d'un team mixte, comment le travail est-il partagé entre les enseignant-e-s? <i>Cocher qui fait quoi</i>		
Par exemple	Femme	Homme
Ouverture du cours		
Présentation des images, métaphores		
Présentation des activités, plan du cours		
Consignes, premier exercice		
Préparation pour l'affichage		
Liste des présences		
Disponibilité pour répondre aux questions		
Animation auprès des étudiant-e-s		
Analyse personnelle		
Réponse aux questions		
Aller chercher les étudiant-e-s après la pause		
Etc.		

ensuite observé trois groupes différents (composés d'un homme et d'une femme à chaque fois) : dans les deux cas, ce sont les femmes qui prennent des notes, les hommes élaborent, cadrent, rappellent les consignes. En plénum, deux fois ce sont des hommes qui rendent compte du travail effectué, et une fois, chacun-e présente sa partie. Nous nous trouvons dans une répartition des tâches selon le sexe assez « classique », les femmes dans un rôle subalterne (secrétariat du groupe, en retrait dans la discussion), les hommes élaborant le discours et le restituant en groupe élargi. Les femmes et les hommes sont divisés entre espace privé (le groupe) et public (l'ensemble des participant-e-s).

Qu'en dit la littérature ?

Les travaux se sont surtout arrêtés sur les apprenant-e-s, aussi a-t-on observé la manière d'appréhender le savoir (Mosconi, Ollagnier, Solar) et celle-ci diffère entre filles et garçons. Ces différences sont liées à la socialisation et ne sont pas « naturelles », même si aujourd'hui elles sont bien réelles. En alternant les modes d'enseignement (cours ex-cathedra, activités de groupe, travail en collaboration, etc.), on augmente les chances des un-e-s et des autres.

De même, si on s'intéresse de manière plus large à la sexuation des métiers et des compétences, on remarque que certaines compétences (associées à des « traits » masculins) sont valorisées (force, capacité oratoire, aisance en public, analyse intellectuelle) et que d'autres (associées à des « qualités » féminines) semblent naturelles et ne sont ni reconnues, ni valorisées (écoute, disponibilité, empathie, gentillesse).

En observant la répartition des tâches entre enseignant-e-s travaillant en team mixte, nous en savons plus sur la manière dont la hiérarchie entre les sexes est mise en action ou combattue. Les travaux s'étant particulièrement arrêtés sur les apprenant-e-s, il est d'autant plus intéressant d'observer les enseignant-e-s. En outre, l'enseignement dispensé à des adultes est un cas particulier, puisque les enseignant-e-s et les apprenant-e-s ont été socialisé-e-s selon leur sexe. Elles et ils reproduisent et renforcent des préjugés et des stéréotypes. Dans le cas de l'enseignement aux adultes, ce n'est pas seulement les enseignant-e-s qui influencent et conditionnent les apprenant-e-s, mais les apprenant-e-s qui à leur tour ont des attentes qui varient selon le sexe de l'enseignant-e.

Références

- Lausset, Rosemarie (2002). « Formation genre et intégration du genre dans les formations », *Education permanente*, 3, 20-23.
- Mosconi, Nicole (1998). « Rapports au savoir », *Enfance & Psy*, 3, 60-65.
- Mosconi, Nicole (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris : L'Harmattan.
- Ollagnier, Edmée (1997). « Compétences attendues : vers une nouvelle valorisation du rapport au savoir des femmes », *Education et recherche*, 19, 190-204.
- Ollagnier, Edmée (1999). « Apprentissages des adultes et différences de sexe », in N. Le Feuvre, M. Membrado et A. Rieu (éd.) *Les femmes et l'Université en Méditerranée*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Solar, Claudie (1993). « Femmes et savoir », Conférence organisée par l'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques et le Collège de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Neuchâtel, *Cahier du GCR*, 26.



Modalités d'enseignement (suite)

0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
A
B
C
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M
N
O
P
Q
R
S
T
U
V
W
X
Y
Z

Pourquoi s'arrêter sur ces aspects ?

Les images, comme le langage ne sont pas neutres. La manière dont on conçoit un support pédagogique a une influence déterminante sur celles et ceux qui auront à l'utiliser. Si l'ensemble des documents est rédigé au masculin, si les illustrations ne se réfèrent qu'à des univers renvoyant aux expériences de l'un ou l'autre sexe, impossible pour l'ensemble des apprenant-e-s de se sentir concerné-e-s. En préparant ou en « empruntant » des supports pédagogiques, il est important de se rappeler que notre auditoire est mixte. L'idée est bien de proposer un langage et des illustrations permettant aux deux sexes de se reconnaître dans le propos tenu, mais on peut aller plus loin : en considérant que même si une classe n'est composée que d'hommes ou que de femmes, il est important d'illustrer son propos par des exemples ou des images mettant également en scène l'autre sexe, ne serait-ce que pour signaler, par exemple, que la profession est ouverte aux femmes et aux hommes, même si dans le moment présent ce n'est pas le cas. Cela permet de donner une représentation mixte de la profession.

Comment allez-vous vous en servir ?

Il faut lire attentivement le matériel pédagogique pour voir s'il est épicène, c'est-à-dire s'il s'adresse aux deux sexes. Pour cela, il suffit de repérer à qui s'adresse le texte, en cochant chaque occurrence. Le tableau se dessine de lui-même, si toutes les coches se retrouvent dans la première partie, le document n'est pas épicène, etc.

Repérer ces « formules » permet également de faire attention aux termes choisis, pour rendre un texte plus léger rien n'empêche de choisir des termes englobants (le corps enseignant), pour éviter de devoir sans cesse mettre côte à côte la forme masculine et féminine.

En parcourant ces différents supports pédagogiques, il s'agit également de voir comment ils sont illustrés. L'image n'est souvent pas assez considérée comme véhiculant elle-aussi un message. Plus qu'une simple illustration, elle est porteuse de sens. Afin de faire cette analyse, il suffit de noter les différentes attitudes et postures observées pour chaque personne en fonction de son sexe (ex. Femme : séduction ; Homme : debout, attitude conquérante). Une fois ce repérage effectué, il s'agit de réfléchir aux valeurs auxquelles ces images renvoient (ex. Femme : disponibilité, soumission ; Homme : pouvoir, maîtrise), petit à petit un tableau comparatif se dessine, les attitudes et postures féminines renvoient-elles aux mêmes valeurs que celles notées pour les hommes ? Comment ces valeurs sont-elles socialement perçues ? Certaines sont-elles plus positives que d'autres ?

Prendre le temps de réfléchir à « qui » est mis-e en scène par l'image, comment et dans quel contexte se fait cette mise en scène est aussi important que de rédiger un texte de façon épicène. En effet, à quoi cela pourrait-il servir d'avoir un texte rédigé de façon parfaitement épicène, et qui serait illustré uniquement par des hommes, travaillant autour d'un moteur... N'oublions pas que même lorsqu'il s'agit d'illustrer des métiers techniques, nous pouvons trouver dans notre quotidien une multitude d'objets utilisés par femmes et hommes, qui ont été construits dans des usines, parfois avec des technologies de pointe.

Qu'est-ce qu'on a constaté dans les observations ?

Des efforts sont faits pour que le matériel pédagogique soit épicène, même si dans les manuels scolaires, dans les médias ce n'est que rarement le cas. Pour l'instant, les observations montrent que le passage vers des documents épicènes manque de rigueur, certains documents ont été féminisés, d'autres pas ; de plus, on oublie souvent d'utiliser les règles simples pour rendre un document épicène (voir « Quelques règles... » Pour rendre un texte épicène, p. 39). Malgré un intérêt pour cette question et une réelle sensibilisation, le passage à la pratique est difficile, il s'agit en effet souvent de ré-élaborer l'ensemble de ses documents. Les images utilisées dans les cours que nous avons observés sont de divers ordres, elles peuvent symboliser le processus d'apprentissage et sont dès lors assez neutres et souvent abstraites (pyramide, vitrail). Mais c'est lorsqu'il s'agit d'illustrer les professions que la difficulté à sortir des idées reçues est la plus grande. Même s'il y a une réelle envie de montrer des professions mixtes, le stock d'images à disposition est souvent encore très stéréotypé (internet, fiches de présentation des métiers). Il arrive parfois que dans le même document le texte et l'image se contredisent, à l'exemple d'une série de fiches présentant des métiers de la construction. Les intitulés des professions sont déclinés au masculin et féminin, cependant toutes les photographies représentent des hommes au travail. Si l'on considère que l'image prend souvent le pas sur le texte, l'effort du texte épicène devient alors vain.



Outils

et supports
pédagogiques

0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
A
B
C
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M
N
O
P
Q
R
S
T
U
V
W
X
Y
Z

A qui s'adressent les supports pédagogiques ?

Repérer à qui est adressé le document et cocher les diverses occurrences observées. La manière dont sont regroupées vos « coches » vous indiquera immédiatement si votre document est épicène ou non.

Uniquement aux hommes ? « Document pour les étudiants »	<input type="checkbox"/>	Le support ...
« Messieurs »	<input type="checkbox"/>	... n'est pas épicène !
« Aux participants »	<input type="checkbox"/>	
« Les professionnels »	<input type="checkbox"/>	
« Les formateurs »	<input type="checkbox"/>	
« Les enseignants »	<input type="checkbox"/>	
« Les apprentis »	<input type="checkbox"/>	
Uniquement aux femmes ? « Document pour les participantes »	<input type="checkbox"/>	... n'est pas épicène !
« Mesdames »	<input type="checkbox"/>	
« Aux étudiantes »	<input type="checkbox"/>	
« Les enseignantes »	<input type="checkbox"/>	
« Les filles »	<input type="checkbox"/>	
Aux uns et parfois aux autres « Document pour les étudiants »	<input type="checkbox"/>	... tient compte de la réalité, mais n'est pas épicène !
« Mesdames, Messieurs »	<input type="checkbox"/>	
« Les apprenants »	<input type="checkbox"/>	
« Aux participants »	<input type="checkbox"/>	
Systématiquement aux femmes et aux hommes « Document pour les apprenant-e-s »	<input type="checkbox"/>	... est épicène !
« Mesdames, Messieurs »	<input type="checkbox"/>	
« Les formateurs et les formatrices »	<input type="checkbox"/>	
« Les jeunes »	<input type="checkbox"/>	
« Les participant-e-s »	<input type="checkbox"/>	
« Le corps enseignant »	<input type="checkbox"/>	

Qu'en dit la littérature ?

Le matériel choisi, de même que le langage et les interactions, participe à la construction du curriculum caché (voir « Notions théoriques » Qu'est-ce que le Curriculum caché ?, p. 10). En effet, si dans une formation, tous les exemples donnés font appel à des situations qui ne parlent qu'à l'un des deux sexes, ou si les images (dessins, photographies) ne montrent que l'un des sexes, le message implicite est le suivant : l'autre sexe n'y a pas sa place, nous sommes dans un univers d'hommes ou de femmes, selon. Par ailleurs, si les illustrations représentent les deux sexes, mais qu'elles le font de façon stéréotypée, cela renforce la construction de deux sexes opposés, ne travaillant pas dans les mêmes univers.

Utiliser un matériel qui ne « parle » qu'à une partie du public pose un problème pédagogique dans le sens où cela crée une complicité uniquement avec une partie de la classe. La difficulté est de trouver des illustrations variées sans tomber pour autant dans le stéréotype (exemple d'une voiture qui consomme 3 lt./100 et d'une fuite dans le filtre d'une machine à laver). Par extension, et d'après les études sur le marquage social, on peut postuler que l'on apprend mieux lorsque les exemples se réfèrent à ses propres intérêts¹. Selon certaines études, lorsque l'on prend des problèmes de mathématiques et que les calculs sont basés sur des situations faisant appel aux intérêts des filles, celles-ci auraient de meilleurs résultats.

Références

Association Viol secours (1990). Femmes, sexisme et violence, catalogue de l'exposition du même nom, Genève.

De Paolis, Paola et Vittono, Girotto (2001). « Asymétries sociales et relations spatiales : expérience de marquage social », in Anne-Nelly Perret-Clermont et Michel Nicolet (sous la dir. de), Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif, Paris : L'Harmattan.

Moreau, Thérèse (1994). *Pour une éducation épïcène. Guide de rédaction et de ressources pour documents scolaires s'adressant aussi bien aux filles qu'aux garçons*, Lausanne : Réalités sociales.

Moreau, Thérèse (2001). *Ecrire les genres. Guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épïcène, Conférence latine des déléguées à l'égalité. En format pdf : <http://www.equality.ch/f/publications/set-publications.htm>*

Saro, Eva & Co (2003). « Les images mises à nu », catalogue de l'exposition du même nom, Genève (disponible chez l'autrice).

Sites à consulter : www.youwatchit.net; www.you-watch-it.de; www.mlab.uiah.fi/watchit

¹ Nous sommes conscientes que le risque de tomber dans les stéréotypes est important, lorsque l'on propose de choisir des exemples qui parlent à chacun-e. Cependant, c'est peut-être une étape nécessaire. Il s'agira donc surtout de faire attention et d'avoir des exemples les plus variés possibles, et cela même face à une classe non-mixte. C'est l'occasion aussi de proposer des exemples dissonants (un vieil homme babysitter).



Outils
et supports
pédagogiques
(suite)

Les images (photos, dessins, caricatures)

Les deux sexes sont-ils représentés ? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON				
Est-ce qu'ils sont représentés dans des attitudes/postures similaires ? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON				
Si oui, est-ce que les hommes et les femmes éveillent les mêmes représentations ? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON				
Si non, à quoi renvoient ces différentes attitudes/postures ? <i>Noter l'attitude ou la posture évoquée par l'image dans la colonne correspondant au sexe de la personne représentée. Que signifie-t-elle ? A quoi renvoie-t-elle ?</i>				
	Femmes		Hommes	
	Attitudes/ Postures	Valeurs associées à ces attitudes/postures	Attitudes / Postures	Valeurs associées à ces attitudes/postures
Ex.1	Séduction	Disponibilité, soumission	Séduction	Pouvoir, maîtrise
Ex. 2				
Les représentations sont-elles stéréotypées ? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON				
Si oui, expliciter (vêtements, attitudes corporelles, attitudes professionnelles): _____				

Pourquoi s'arrêter sur ces aspects ?

Le fait d'être un formateur ou une formatrice n'est pas sans importance. Nous réagissons différemment si nous sommes en présence d'une femme ou d'un homme, car nous avons appris dès la petite enfance que les rôles des femmes et des hommes n'étaient pas semblables. Ces représentations demeurent à l'âge adulte et se concrétisent dans la pratique. De plus, la tonalité des voix n'est pas la même chez les femmes et les hommes. En général, une voix masculine grave est perçue de façon positive, tandis qu'on porte un jugement plutôt négatif sur une voix féminine aiguë. Ainsi, la manière dont est positionnée la voix, de même que le sexe de l'enseignant-e peuvent avoir un effet déterminant sur le déroulement des relations pédagogiques.

La prise de parole est fondamentale dans le processus d'apprentissage. Il s'agit d'un moyen pour l'apprenant-e d'assimiler et d'intégrer des nouveaux contenus. Il est donc particulièrement pertinent de s'interroger sur la prise de parole. A qui la donnons-nous le plus facilement ? Répartissons-nous la prise et le temps de parole de façon égalitaire entre les femmes et les hommes ?

Comment allez-vous vous en servir ?

Observer la situation dans la classe peut permettre de comprendre les interactions qui se développent avec l'enseignant-e, mais également avec les autres apprenant-e-s. Faire un schéma de la situation est donc un bon outil pour comprendre les observations faites par ailleurs.

Il s'agit d'observer l'attitude du formateur ou de la formatrice. Quelle place prend-il ou prend-elle pendant le cours (la posture, la tonalité de la voix, l'assurance, le positionnement dans la classe, etc.) ? Et quelle place l'auditoire lui donne. Comment celui-ci se comporte face au formateur ou à la formatrice (le contenu du cours est-il remis en cause, le cours est-il perturbé par des conversations hors cadre, etc.) et comment il est réparti dans la salle (les femmes plutôt l'une à côté de l'autre ou mélangées). Pour cela, il s'agit de comptabiliser le nombre d'interventions faites par les femmes et les hommes et notamment de minuter la durée de l'intervention. De plus le type d'intervention est également important. S'agit-il de demandes d'éclaircissement, de critiques du contenu du cours, de prises de position ? La parole est-elle prise spontanément par l'apprenant-e ou uniquement lorsqu'on la lui donne ?

Qu'est-ce qu'on a constaté dans les observations ?

Les femmes, notamment les jeunes formatrices, ont davantage de peine à être crédibles aux yeux des apprenant-e-s que les formateurs.

Les participantes ont tendance à s'asseoir à côté d'une autre femme comme si ce choix leur donnait davantage de poids. Elles sont plus discrètes que les hommes, leurs interventions sont moins remarquées et elles prennent moins souvent la parole que les hommes et pendant moins de temps. Lorsqu'elles s'expriment, elles ne terminent pas toujours leurs phrases ou encore leur voix monte en fin de phrase, sur un ton d'interrogation, contrairement aux hommes qui ont tendance à être plus affirmatifs. Les hommes prennent la parole de façon spontanée, alors que les femmes attendent qu'on la leur donne. Celles-ci posent des questions sur le contenu du cours, alors que les hommes donnent leur avis sur le contenu ou critiquent les méthodes du formateur ou de la formatrice.

Qu'en dit la littérature ?

Claude Zaidman a observé les interactions verbales entre enseignant-e-s et élèves pendant la classe au niveau primaire. Elle constate que les garçons sont plus présents que les filles dans le cadre des relations entre enseignant-e-s et élèves. Dans 6 classes sur 8, ce sont les garçons qui s'imposent du point de vue du nombre absolu d'interactions comptabilisées quel que soit leur nombre dans la classe. Elle relève également une domination de l'espace sonore (il ne s'agit pas de l'espace pédagogique) par les garçons qui serait à mettre en perspective avec leur domination de l'espace dans la cour de récréation. En effet, elle a observé dans les cours de récréation les parades des garçons accompagnés de grimaces et de gestes violents, alors que les filles soignent leur image dans des gestes empreints de coquetterie. Au niveau des interactions verbales entre enseignant-e-s et élèves, elle observe que les classes – où les filles sont proportionnellement plus interrogées – sont tenues par des femmes. Par contre, dans les classes enseignées par les hommes, les garçons sont plus souvent nommés et interrogés que les filles. En outre, quel que soit le sexe de l'enseignant-e, les garçons sont plus souvent que les filles sujets à des interrogations multiples (chaque interrogation multiple représente deux, trois, voire quatre ou cinq échanges successifs entre l'enseignant-e et l'élève. Concernant les réponses spontanées, les garçons prennent plus facilement l'initiative, ils offrent environ 50% de réponses spontanées de plus que les filles.



Relations

Interactions entre l'enseignant-e et les apprenant-e-s

OBSERVATION

Sexe de l'enseignant-e: <input type="checkbox"/> Fém <input type="checkbox"/> Masc		
Composition de la classe: Nombre de femmes: Nombre d'hommes:		
Situation dans la classe (croquis)		
Vocalité de l'enseignant-e		
	Femmes	Hommes
Voix qui monte en fin de phrase		
Phrase en suspens		
« Tag questions* », petits mots d'acquiescement		
Sollicitations directes (adresse de l'enseignant-e à un-e apprenant-e en particulier)		
Nombre		
Lorsque l'enseignant-e interpelle la classe sans s'adresser à l'un-e ou l'autre participant-e en particulier, le langage utilisé est-il? <i>Cocher chaque occurrence (Grille à compléter seulement si support vidéo)</i>		
Interpellations générales	Nombre	
-épicène		
-au féminin		
-au masculin		
Réponses des apprenant-e-s lors de questions générales adressées à l'ensemble du groupe		
	Femmes	Hommes
Nombre		
Interventions sans sollicitations de l'enseignant-e (spontanément)		
Nombre		
Interventions dans le cadre de discussions collectives		
Nombre		
Questions des apprenant-e-s à l'enseignant-e		
Nombre		
Demande d'éclaircissements à l'enseignant-e		
Nombre		

* Les « Tag questions » sont des formes interrogatives placées en fin de phrases, elles demandent implicitement l'acquiescement de l'auditoire (n'est-ce pas ? mmh ?).

L'interruption (couper la parole) apparaît également comme une pratique plutôt masculine. Les rappels à l'ordre concernent également plus souvent les garçons. Ces derniers sont plus agités que les filles. Cette agitation est une manière d'attirer l'attention sur eux, d'occuper le devant de la scène, d'obliger l'enseignant-e à prendre en compte l'enfant concerné, fût-ce négativement. Globalement, on peut considérer que d'une manière ou d'une autre, les garçons se manifestent plus que les filles.

Nicole Mosconi, quant à elle relève, suite à ses observations filmées, dans les degrés de l'enseignement secondaire, que les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons et sont appréciées pour leur travail et leur conduite, en revanche les garçons obtiennent plus d'attention de la part des enseignant-e-s. Un large accord se dessine entre chercheur-e-s pour constater que les garçons ont plus d'interactions avec l'enseignant-e que les filles dans le déroulement de la classe : il s'agit de la fameuse loi des deux tiers / un tiers (voir «Notions théoriques» Qu'est-ce que le curriculum caché ?, p. 10).

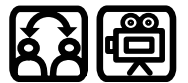
- Les enseignant-e-s posent plus de questions aux garçons qu'aux filles ;
- Les enseignant-e-s passent davantage de temps dans les échanges et dans le suivi du travail avec les garçons qu'avec les filles ;
- Les garçons sont plus encouragés et critiqués que les filles ;
- Aux filles sont adressées des questions plus simples qu'aux garçons.
- En cas d'appréciation positive : elles portent sur le contenu du travail pour les garçons et sur la présentation du travail pour les filles ;
- En cas de critiques, elles portent plus souvent sur la mauvaise présentation de leur travail pour les garçons et sur le contenu pour les filles.

Ces caractéristiques seraient encore accentuées dans les disciplines scientifiques, en particulier en mathématiques. Du côté des élèves, Nicole Mosconi remarque que dans les interactions pédagogiques, les garçons sont plus actifs que les filles. Les élèves qui ne se manifestent jamais sont plus souvent des filles. Une bonne façon pour une fille d'avoir la parole est de se référer à la parole des garçons. Enfin, quand les filles interviennent, c'est très souvent pour un temps très court et pour jouer un rôle limité.

On peut rapprocher les comportements différenciés des filles et des garçons, des observations de Danièle Kergoat dans les assemblées générales de coordination d'infirmières et d'infirmiers : les hommes sont plus mobiles physiquement, ils se promènent dans l'amphi parfois même en parlant le micro à la main : les femmes interviennent en restant à leur place, parfois même en restant assises. Les hommes sont moins attentifs à ce qui se dit dans les interventions, ils n'hésitent donc pas à répéter des choses déjà dites, ou à les faire répéter ; ils dépassent fréquemment le temps de parole imparti à chacun-e, ils ne tiennent que peu comptes des demandes de la présidence. En conclusion, tendanciellement, les hommes sont plus insubordonnés, les femmes plus respectueuses des règles que s'est données démocratiquement l'assemblée.

En ce qui concerne la vocalité, les concepts de « voice of power » et de « powerless language » sont souvent évoqués dans les recherches. Dans les cultures occidentales, la voix masculine grave est associée à l'autorité, la compétence et la dominance. La voix féminine aiguë est en revanche associée à l'idée d'incompétence, très généralement au manque de pouvoir et d'influence, et inspire peu confiance. Rappelons que chez les deux sexes, la voix parlée s'étend sur environ deux octaves. Ce qu'on considère comme la « voix normale » est le résultat des sons produits dans l'octave inférieure, que Geissner appelle « octave d'information ». Ce registre permet de s'exprimer longtemps et sans effort. Au dessus, se situe une deuxième octave, à laquelle on recourt lors d'une émotion. La principale différence entre les sexes est que l'octave d'information féminine se situe en général une octave plus haut, c'est-à-dire qu'elle se confond avec l'octave d'émotion masculine. Ceci signifie en premier lieu que les hommes perçoivent la voix de leurs semblables autrement qu'ils n'entendent les voix féminines et vice versa. C'est cet aspect qui est particulièrement important dans une relation pédagogique : les interventions d'une étudiante sont-elles retenues comme celles de leurs collègues masculins ? les propos d'une formatrice ont-ils le même poids que ceux d'un formateur ?

Si l'aspect physiologique est important, il ne permet pas d'expliquer à lui-seul les différences vocales entre femmes et hommes, la voix étant également dictée par le groupe d'appartenance sociale. L'expression vocale est en partie « naturelle », mais elle est aussi marquée socio-culturellement (les hommes américains ont une voix plus basse que les hommes européens, par exemple). L'éducation des filles et des garçons les encourage à se conformer à leur groupe d'appartenance sexuelle, à leur milieu social et culturel.



Relations

Interactions entre
l'enseignant-e
et les apprenant-e-s
(suite)

	Femmes	Hommes
Interventions pour donner son avis		
Nombre		
Interventions pour critiquer l'enseignant-e		
Nombre		
Durée des interventions des apprenant-e-s: minutage (seulement si support vidéo)		
Nombre		
Combien de fois et comment les interventions des participant-e-s sont-elles relevées par l'enseignant-e?		
Positif		
Négatif		
Dynamique de groupe. Combien de fois des alliances sont-elles faites par l'enseignant-e?		
Alliances		

Références

- Duru-Bellat, Marie (1995). « Au fait... les filles », vidéo pédagogique, Académie de Dijon.
- Geissner, Helmut (1986). « Elemente der Sprachhandlung »; in H. Geissner (éd), *Rhetorik und politische Bildung*, Frankfurt/M., *Scriptor*, 91-113.
- Kergoat, Danièle (1992). *La gestion de la mixité dans un mouvement social: le cas de la coordination infirmière*, in, Claudine Baudoux et Claude Zaidman (sous la dir.), *Egalité des sexes. Mixité et démocratie*, Paris : L'Harmattan, 261-278.
- Mosconi, Nicole et Loudet-Verdier, Josette (1997). « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons », in Claudine Blanchard-Laville (sous la dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris : L'Harmattan, 127-150.
- Slembeck, Edith (2002). « La voix entre données biologiques et modèles socioculturels », *Equinoxe, Le genre de la voix*, Revue de sciences humaines, Georg Editeur, 23, 27-36.
- Slembeck, Edith (2001). « Modes de communication spécifiquement féminins ou masculins », in Merete Stistrup Jensen (dir.), *Nature, langue, discours, Cahiers Masculin/Féminin*, Lyon : Presses universitaires, 65-78.
- Zaidman, Claude (1996). *La mixité à l'école*, Paris : L'Harmattan, 99-122.



Relations

Interactions entre
l'enseignant-e
et les apprenant-e-s
(fin)

G R I D ' O B S E R V A T I O N

Pourquoi s'arrêter sur ces aspects ?

Les rapports entre femmes et hommes, entre filles et garçons ne sont pas exempts d'attitudes de domination. Le curriculum caché apprend aux un-e-s et aux autres à prendre la place ou à la céder, à prendre la parole ou à se taire.

Comme précédemment pour les enseignant-e-s, la vocalité est importante pour comprendre les relations entre apprenant-e-s : qui est pris-e au sérieux ? qui est cité-e ? de qui reprend-on les propos ? qui est invisible dans la discussion ?

Comment allez-vous vous en servir ?

En grand groupe, il s'agit d'observer le respect de la parole d'autrui. Il s'agit de compter combien de fois les apprenant-e-s se coupent la parole, élèvent la voix ou ignorent un propos tiers. Il s'agit également d'observer dans quelle configuration ces événements se produisent, un homme coupe-t-il la parole à une femme, à un autre homme, ou encore à l'enseignant-e ? Une femme élève-t-elle la voix pour imposer une idée ?

En groupe de travail, il s'agit de s'arrêter un moment dans un groupe mixte (en groupe non-mixte l'observation est également possible, mais l'analyse nécessite une bonne connaissance des personnes en présence, des rapports de force, etc.) Il s'agit alors d'observer rapidement la prise de parole et l'organisation du travail (en comptant qui fait quoi), ou pour une observation plus fine de détailler le type de tâches effectuées par les apprenant-e-s. L'analyse porte ensuite non seulement sur le nombre d'interactions, mais aussi sur leurs particularités. Est-ce que les femmes et les hommes sont « cantonné-e-s » dans des tâches très différentes et souvent assez stéréotypées, ou est-ce que la parole et l'organisation du travail est très tournante et bien répartie entre femmes et hommes.

L'analyse de la vocalité peut venir compléter le « comptage » et permettre une pondération. En effet, si on a une première impression de prises de paroles équilibrée en nombre, mais que certaines personnes voient leurs propos complètement invisibilisés et que d'autres qui ne parlent pas plus, sont sans cesse repris, qu'on souligne leurs idées, l'importance de leur prise de parole ne sera pas la même.

Attention, pour que le comptage soit pertinent, il faut – en cas de groupe non paritaire – faire une pondération.

Qu'est-ce qu'on a constaté dans les observations ?

Lors d'observations de groupes de travail mixtes, l'organisation du travail diffère assez nettement entre femmes et hommes. Dans la majorité des cas, les femmes ont effectué le travail de « secrétariat », ont pris les notes et les ont modifiées d'après les interventions de leur collègue masculin. Elles ont aussi davantage tendance à poser des questions et à chercher l'acquiescement de leur « partenaire », alors que les hommes sont plus souvent affirmatifs. Dans la majorité des cas, ce sont les hommes qui ont été rapporteurs. Les femmes se sont elles-mêmes mises en retrait : « j'te laisse parler » dit-elle après avoir distribué les photocopies ou encore « lui : - tu veux ? – non, non je compléterai ».

Nous avons constaté que les propos dits avec une voix qui monte à la fin, ce qu'ont plus souvent tendance à faire les femmes, sont moins pris en considération par les autres étudiant-e-s. Dès lors, leurs propos sont plus difficilement retenus, on les cite moins, et cela participe de l'invisibilisation de leur pensée.

Qu'en dit la littérature ?

Les comportements sont parfaitement intériorisés tout au long du processus de socialisation, et cela autant par les femmes que par les hommes. Le but n'est pas de mettre les uns ou les autres en accusation, ce ne sont pas les hommes qui prennent forcément la place, de nombreuses femmes la leur laissent.

En ce qui concerne les travaux de groupes, les études soulignent une répartition des tâches stéréotypées dans les travaux de groupe (les filles prennent les notes et font le « secrétariat », les garçons élaborent, réfléchissent et surtout rendent compte du travail effectué par le groupe lors de la restitution devant la classe). Nous nous trouvons dans une classique opposition sphère privée /sphère publique, la femme s'occupant du « domestique », l'homme du « public ».

En ce qui concerne la vocalité et son incidence sur les relations entre apprenant-e-s, veuillez vous reporter au chapitre Relations, Interactions entre enseignant-e-s et apprenant-e-s (p. 24), où certaines études sont commentées.

Références

- Duru-Bellat, Marie (1995). « Au fait... les filles », vidéo pédagogique, Académie de Dijon.
 Kergoat, Danièle (2000). « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe » in *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris : PUF, 35-44.
 Delphy, Christine (1998). *L'ennemi principal 1. Economie politique du patriarcat*, Paris : Syllepse.



Relations

**Interactions
entre
apprenant-e-s,
notamment
travaux
de groupe**

Est-ce que les apprenant-e-s respectent la parole des autres ? <i>Observer les prises de parole en groupe élargi (observation facilitée par l'utilisation de la vidéo)</i>						
	F vs H	H vs F	F vs F	H vs H	F vs prof	H vs prof
Couper la parole						
Elever la voix						
Affirmer						
Ignorer						
Observer les prises de parole et les interactions en groupe de travail mixte. Comptabiliser « qui fait quoi »						
					Femmes	Hommes
Prise de parole						
Parler						
Ecouter						
Poser des questions, interroger						
Chercher accord, acquiescement						
Donner accord, acquiescement						
Négocier						
...						
Organisation du travail						
Décider des axes de présentation en grand groupe						
Exécuter des tâches (prise de notes, suppression, réécriture)						
Gérer le temps						
Emettre des hypothèses						
Valider des hypothèses						
Rappeler les consignes						
Décider du mode de présentation						
Faire le compte-rendu en groupe élargi						
Exécuter des tâches au service des autres (photocopies, distribution feuilles)						
...						
TOTAL						
A l'issue des travaux de groupe, qui rend compte du travail en groupe élargi ?						
Vocalité des apprenant-e-s						
Voix qui monte en fin de phrase						
Phrase en suspens						
« Tag questions », petits mots d'acquiescement						

* Les « Tag questions » sont des formes interrogatives placées en fin de phrases, elles demandent implicitement l'acquiescement de l'auditoire (n'est-ce pas ? mmh ?).

Pourquoi s'arrêter sur ces aspects ?

Ces questions permettent d'avoir une vision précise du contexte général de la formation. Dans quel cadre est-elle dispensée, est-ce un module isolé ou fait-elle partie d'un programme plus large, le genre ou la question de l'égalité est-elle un des objectifs de cette formation ?

Comment allez-vous vous en servir ?

Ces éléments sont un complément à l'observation, ils permettent d'avoir un instantané de la situation pédagogique. Ces informations peuvent se révéler utiles dans la compréhension des observations qui ont été menées précédemment.

En effet, si l'égalité n'apparaît à aucun moment comme l'un des objectifs de la formation, il ne sera guère étonnant que l'enseignant-e ne donne aucune indication en la matière pour les travaux de groupe. En revanche, si l'objectif est d'intégrer le genre à tous les niveaux (gendermainstreaming), les observations permettront de confirmer que cela a bien été réalisé (langage épïcène, contenu de la formation, exemples choisis, illustrations proposées, organisation du travail, etc.).

Ce n'est en effet que lorsque les divers niveaux sont articulés entre eux, que l'on peut réellement parler d'une formation épïcène (voir Conclusion, p. 34).



Informations complémentaires

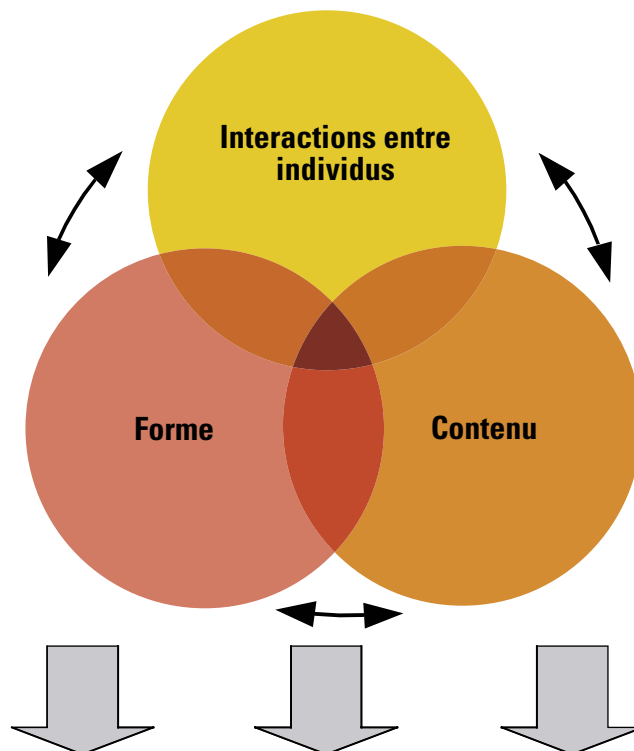
U
N
G
U
I
D
E
À
L'
U
S
A
G
E
D
E
S
F
O
R
M
A
T
E
U
R
S
E
T
F
O
R
M
A
T
R
I
C
E
S

Titre du cours	
Nom de l'intervenant-e	
Type de formation	
Nb d'heures de formation	
<p>En complément, lors d'une courte discussion avec l'enseignant-e, s'intéresser aux points suivants et discuter de la possibilité d'intégrer un ou plusieurs de ces aspects dans l'enseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les objectifs du cours (<i>question pour tester si le genre fait partie des objectifs ou encore si nous sommes dans un projet de gendermainstreaming, est-ce qu'il est intégré à tous les niveaux?</i>) • Dans le programme, est-il prévu une journée, un moment de discussion et d'échange sur l'égalité ? • Est-il prévu d'aborder la question du genre dans la discipline, dans une perspective de « sociologie ou d'histoire de la discipline » (genre et économie, genre et informatique) ? 	

En guise de conclusion

Le schéma que nous vous proposons permet de résumer tous les aspects abordés dans ce guide. Soulignons ici que chaque élément pris en considération individuellement ne suffit pas à rendre une formation épiciène. C'est pourquoi ce guide est structuré de telle sorte qu'il permette dans un premier temps de travailler les divers aspects un à un, pour les intégrer progressivement, l'objectif final étant d'arriver à les articuler entre eux.

Ainsi, une formation épiciène, doit tenir compte du genre à tous les niveaux. Tout d'abord, dans les **interactions entre individus** (dans le rapport pédagogique, mais aussi entre enseignant-e-s ou entre apprenant-e-s), en veillant à ne pas favoriser les unes ou les uns, en respectant la parole de l'autre, en n'exerçant pas de rapport de pouvoir dans les relations. Puis, dans la **forme** non seulement de l'enseignement (tandem mixte), mais également des documents produits (discours et documents épiciènes, exemples et images représentant des femmes et des hommes dans des situations les plus variées, chiffres ventilés par sexe, etc.) Enfin, dans le **contenu** (images et exemples qui donnent à réfléchir à la question de l'égalité, temps à disposition dans le programme ou dans les objectifs du cours pour aborder la question de l'égalité entre femmes et hommes, présentation de la discipline (économie, informatique, mathématiques, droit) sous l'éclairage de l'approche genre, approche historique ou sociologique de la discipline qui permet d'interroger la sur- ou sous-représentation de l'un ou l'autre sexe.



« Cette démarche volontariste et nécessairement temporaire, équivaut à l'instauration d'une véritable égalité des chances. Elle demande un traitement différencié des femmes et des hommes en tant que groupe social. Mais elle n'est pas normative puisqu'elle ne cherche pas à substituer une contrainte à une autre. Elle vise à supprimer toute obligation liée au sexe dans le choix de vie de toute personne. Elle signifie néanmoins que provisoirement et épisodiquement le monde de l'école reflète le but à atteindre et non la réalité passagère. »

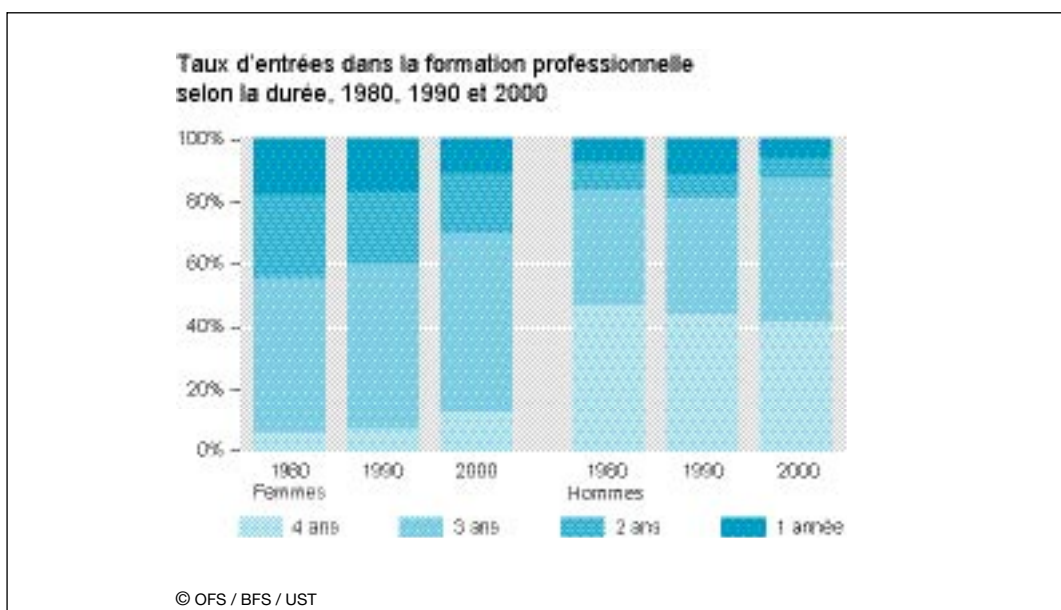
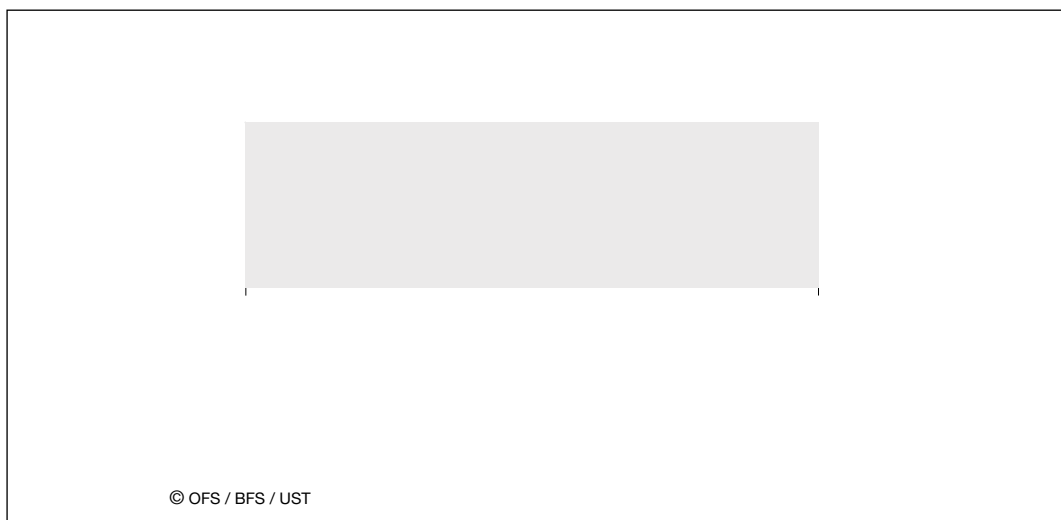
(Moreau, 1994 : 47)

Pour aller plus loin

Niveau de formation

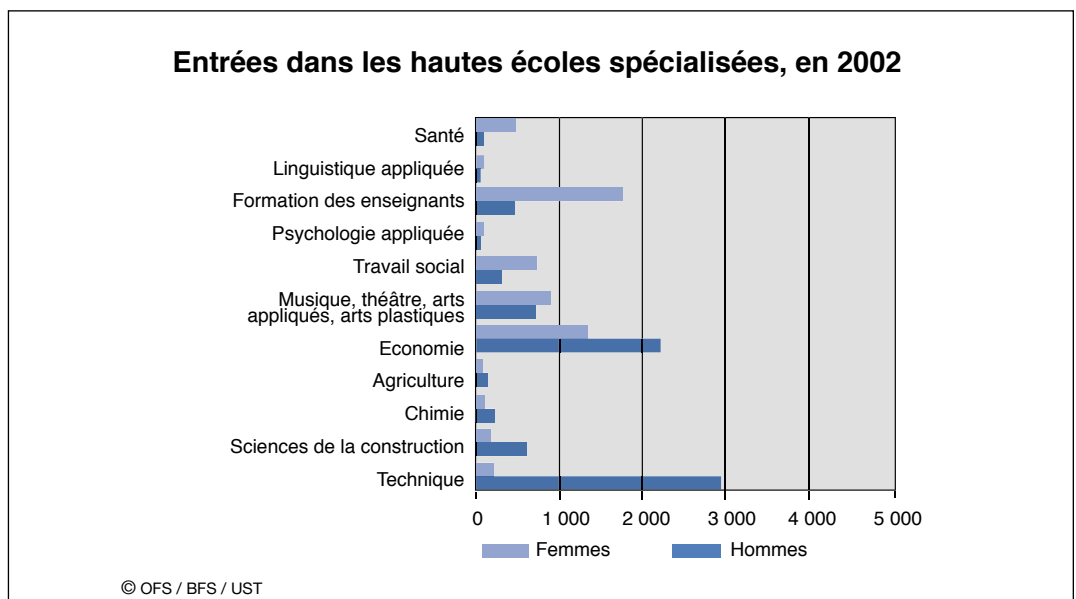
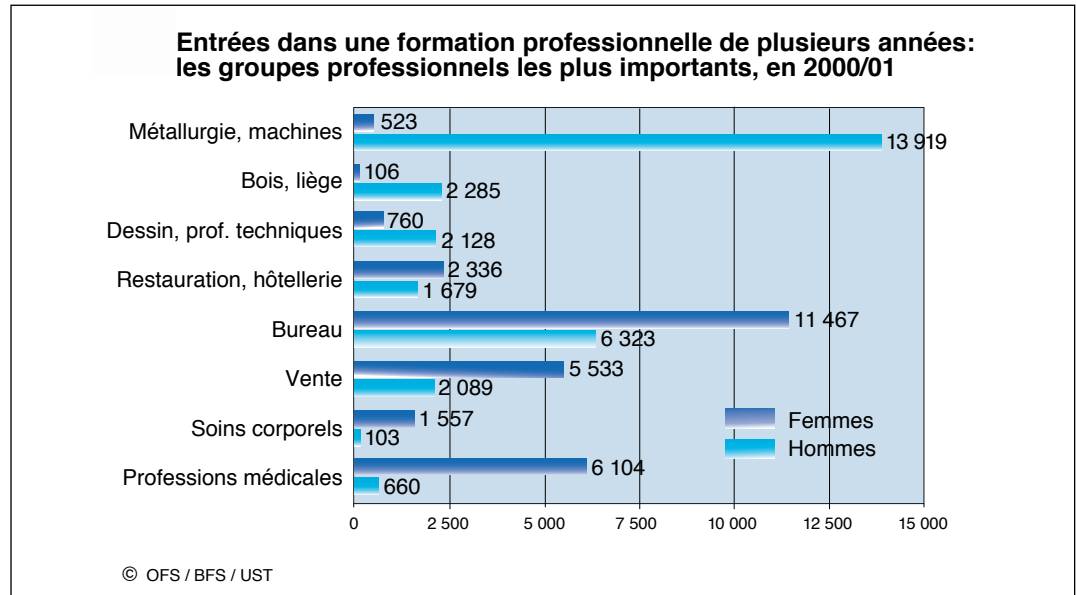
Tendanciellement, le niveau de formation des femmes est inférieur à celui des hommes. Même si elles sont nombreuses à avoir bénéficié de la « démocratisation des études » et constituent la moitié des effectifs à l'entrée de l'Université, l'écart se creuse par la suite (voir Ségrégation verticale, p. 37). Elles restent cependant plus nombreuses à s'arrêter après la scolarité obligatoire, une formation professionnelle de base ou après une maturité. Les hommes quant à eux sont plus nombreux à aller jusqu'à une formation professionnelle supérieure (HES ou UNI). La différence du niveau de formation se trouve également dans la durée des formations choisies. Les femmes choisissent davantage des formations courtes.

Ces « choix » auront bien sûr des implications sur l'ensemble du parcours professionnel (possibilité de mobilité professionnelle, de formation continue, de réorientation) et sont dictés notamment par l'anticipation des rôles sociaux de sexe : double journée et « conciliation » pour les femmes, nécessité d'être pourvoyeur de la famille pour les hommes.



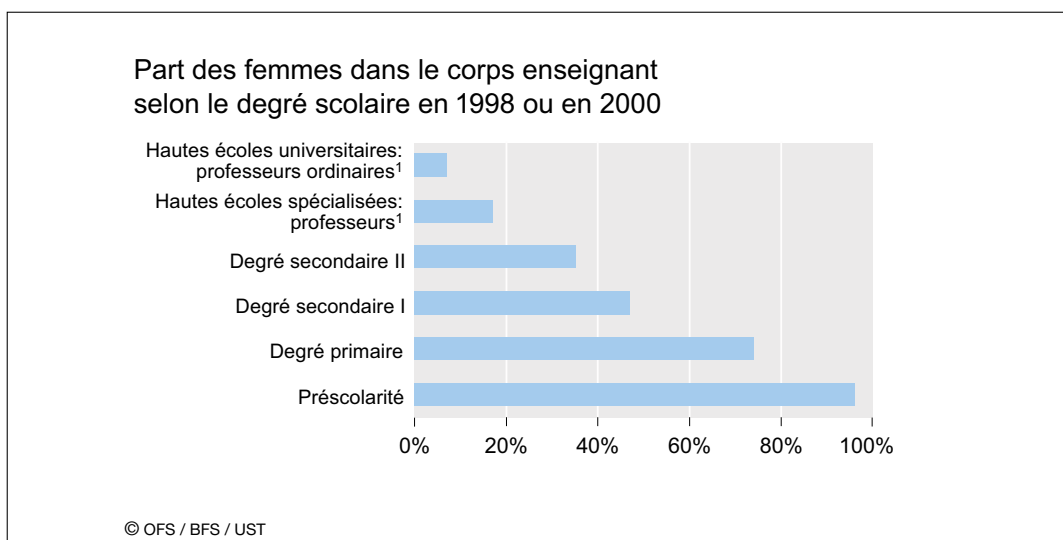
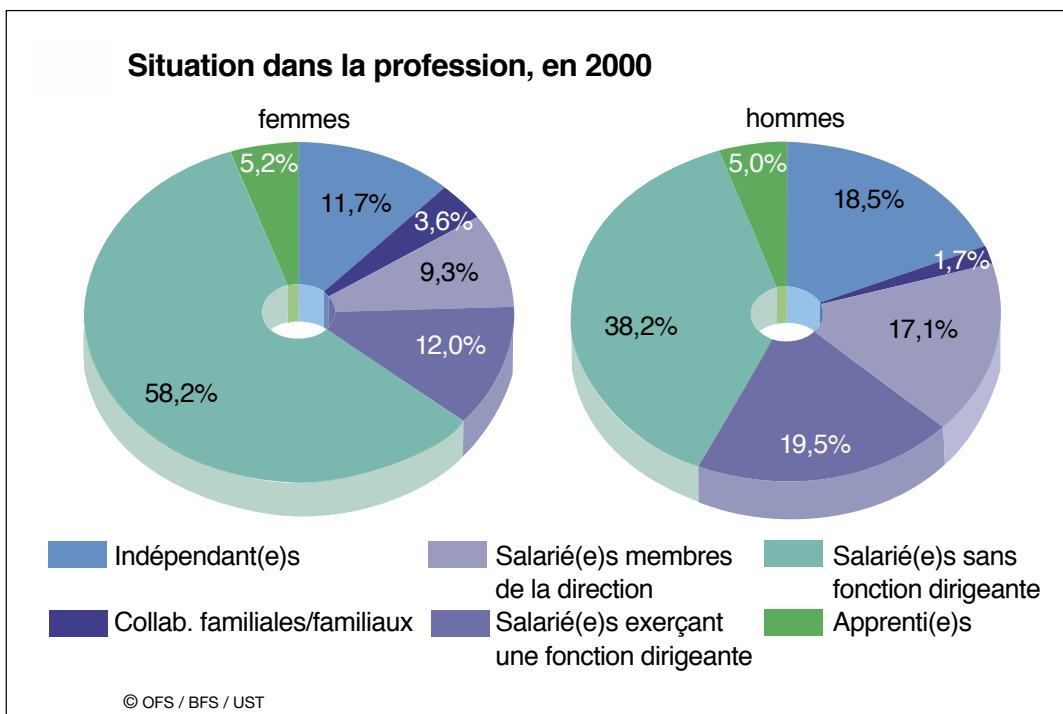
Ségrégation horizontale

Ce terme désigne la répartition différenciée des femmes et des hommes dans les diverses formations et métiers. Malgré des campagnes faisant la promotion des métiers atypiques, les professions restent sexuées et il est encore fréquent d'entendre parler de professions féminines et masculines. Cela rend compte non seulement du nombre de femmes et d'hommes dans ces professions, mais aussi des compétences nécessaires à leur exécution. A cela s'ajoute que le panel de professions est beaucoup moins large pour les femmes que pour les hommes (près de la moitié des femmes ayant une activité rémunérée se répartissent dans trois groupes de professions : santé, services, vente).



Ségrégation verticale

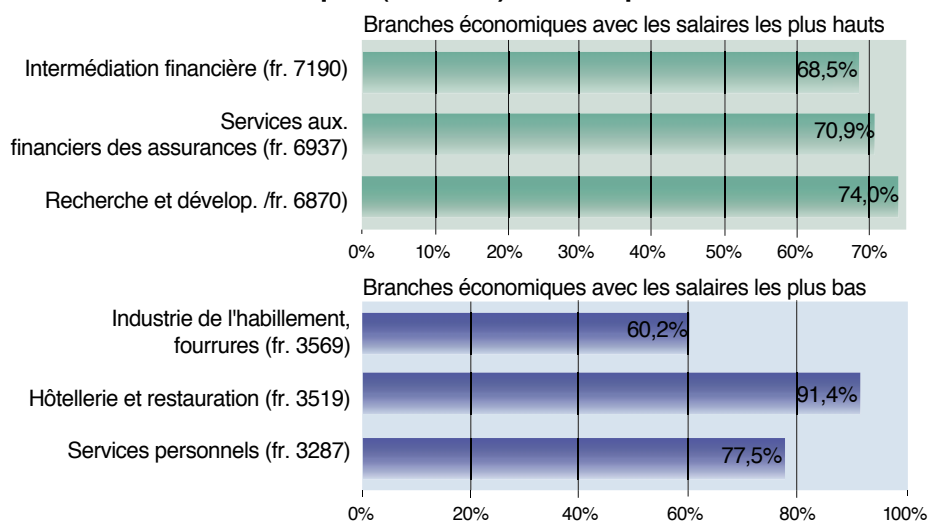
Ce terme désigne l'inégale représentation des femmes et des hommes dans la hiérarchie des fonctions : « plus on monte, moins il y a de femmes ». Cela se vérifie non seulement dans les postes occupés (situation dans la profession), où l'on trouve davantage de femmes salariées sans fonction dirigeantes que d'hommes et plus d'hommes avec une fonction dirigeante que de femmes. Cela se retrouve également au sein de la hiérarchie d'une même profession (par exemple l'enseignement).



Différences salariales

Une des conséquences des éléments vus précédemment est que les salaires féminins restent inférieurs aux salaires masculins. Un niveau de formation et des possibilités de formations continues moindres (durée de formation et taux d'activité), des positions hiérarchiques inférieures ont pour conséquence des salaires féminins en moyenne 20% à 25% plus bas que ceux des hommes. Les représentations stéréotypées des rôles des femmes et des hommes contribuent également à ce que les employeurs considèrent le salaire féminin comme un salaire d'appoint, alors que celui d'un homme doit servir de soutien familial.

Salaires féminins en % des salaires masculins selon quelques branches économiques (médiane): secteur privé en 2000



Pour mesurer le salaire mensuel brut standardisé, on convertit les postes à temps partiel en postes à plein temps, en considérant 4 1/3 semaines à 40 heures de travail/semaine. La médiane divise le groupe considéré en deux moitiés: les salaires sont supérieurs au salaire mensuel brut standardisé pour la moitié des personnes salariées et inférieurs pour l'autre moitié.

© OFS / BFS / UST

Quelques règles...

Pour
rendre un texte
épicène

D'après les règles proposées par Thérèse Moreau

- Ne pas essayer de féminiser un texte écrit au masculin, cela devient vite un véritable casse-tête et n'a guère de chance d'être élégant.
- Le mieux est de penser son texte de façon épicène, et de l'écrire de sorte qu'il s'adresse d'emblée aux femmes et aux hommes.
- Choisir de préférence des termes incluant (le corps enseignant, le personnel soignant, le personnel administratif).

Les trois règles de base :

1. Mettre les deux termes (masculin et féminin): formateurs et formatrices
 2. Respecter l'ordre alphabétique (ne prendre ni l'ordre habituel H - F, ni celui de la galanterie F - H, ni encore un mode revendicatif F - H): tous et toutes, celles et ceux
 3. Choisir l'accord au plus proche: les formateurs et formatrices étaient contentes.
- Lorsqu'on utilise un terme épicène, comme architecte, il faut signaler les deux genres dans l'adjectif qualificatif : les architectes sont content-e-s

Les signes de féminisation :

- Eviter la barre oblique / ou la parenthèse, en grammaire ce sont des signes d'exclusion: acteur/trice (trice ne veut rien dire), un(e) représentant(e). Mettre le féminin entre parenthèses n'est guère flatteur...
- Eviter la majuscule : les enseignantEs, cela est tiré d'un mode de féminisation germanophone et met inutilement l'accent sur le féminin. En outre, la langue française ne connaît pas de majuscules en dehors des débuts de phrases ou des noms propres.
- Choisir de préférence les tirets, ainsi le masculin et le féminin sont lisibles en même temps: les représentant-e-s.

Les signes de féminisation ne peuvent être utilisés que lorsque la forme féminine et masculine d'un terme sont semblables : consultant-e ; apprenant-e. Il faut l'éviter lorsque la forme diffère : traducteur-trice, policier-ère n'ont aucun sens. Dans ce cas, il faut privilégier un terme incluant (le corps de police), une périphrase (les personnes chargées de la traduction) ou indiquer les deux termes dans l'ordre alphabétique (les collaborateurs et les collaboratrices).

En suivant ces règles simples, il devient facile de rédiger des textes de façon épicène.

Bonne rédaction !

Pour
intégrer
la perspective genre
dans une
consigne

Exemples de consignes pour des travaux de groupe

- Je vous propose de former des groupes de travail pour l'activité suivante. Merci de former des groupes mixtes dans la mesure du possible.
- Je vous propose de former des groupes de travail non-mixtes pour l'activité suivante (éviter dans le compte-rendu d'opposer systématiquement hommes et femmes).
- Nous allons faire une activité de groupe, pour chaque équipe, il me faut un ou une secrétaire, une personne qui s'occupe de la gestion du temps, une personne qui fera le compte-rendu à l'ensemble de la classe.
- J'aimerais que pour chaque groupe, nous ayons un rapporteur ou une rapporteuse. J'aimerais que nous ayons au moment du compte-rendu autant de femmes que d'hommes qui prennent la parole.
- J'aimerais éviter de voir uniquement des femmes prendre les notes dans les groupes de travail, merci de nommer alternativement un ou une secrétaire.
- Si vous souhaitez faire des photocopies de ce que vous avez élaboré en groupe, je me charge de les faire à la pause.
- etc.

Pour analyser les images

S
A
S
S
A
S
S
A
S

But : La société de l'image dans laquelle nous vivons, rend indispensable une capacité à la lecture d'images. Dans un rapport pédagogique, il est primordial de réfléchir aux images que nous utilisons et à ce qu'elles véhiculent: sont-elles sexistes, stéréotypées, discriminatoires ?

Pour vous aider, voici la carte de lecture d'images proposée par Eva Saro.

3/ Approche analytique

- collectionner / comparer
- exemples de l'art
- ou d'autres domaines

Exemples de questions :
 Qui est l'auteur-e ? Comment l'image est-elle fabriquée ? Où reconnaît-on les traces de retouches ? Comment d'autres font-ils pour vendre un produit similaire ou pour présenter un même événement ?

2/ Approche réfléchie

- décrire
- contraster nos regards
- verbaliser le ressenti du jeu de rôle

Exemples de questions :
 Est-ce une publicité ? Un documentaire ? Quelle histoire l'image me (ou te) raconte-t-elle ? Pourquoi ces différences ?

1/ Approche spontanée

- premières impressions
- associations d'idées
- imitations (jeu de rôle)

Exemples de questions :
 Qu'est-ce que j'aime ou n'aime pas dans cette image ? Pourquoi ? Que montre l'image et que suggère-t-elle ?

Carte de lecture d'images, Eva Saro.

Documents pédagogiques

Exercice 1

« Réfléchir au genre »

But de l'exercice : Il s'agit de prendre conscience que nous sommes toutes et tous structuré-e-s par les rapports sociaux de sexe. Nous véhiculons des préjugés, des stéréotypes, souvent à notre insu. En faisant cela, nous donnons une image du monde erronée, à l'instar de Pierre Bourdieu qui a pourtant écrit un ouvrage sur la question (*La domination masculine*).

Consigne : Lisez ou donnez à lire l'extrait de texte suivant. De qui parle Pierre Bourdieu ? Y a-t-il quelque chose de frappant dans cet extrait ?

« Encore aujourd'hui une des raisons pour lesquelles les adolescents des classes populaires veulent quitter l'école et entrer au travail très tôt, est le désir d'accéder le plus vite possible au statut d'adulte et aux capacités économiques qui lui sont associées : avoir de l'argent, c'est très important pour s'affirmer vis-à-vis des copains, vis-à-vis des filles, donc pour être reconnu et se reconnaître comme un « homme ». »

Pierre Bourdieu, 1980

Analyse :

Au début de son propos, Bourdieu utilise une catégorie universelle : « les adolescents » et peu à peu, il ne parle plus que des jeunes hommes. Aussi, une partie de la réalité que recouvre le terme adolescents, n'est plus analysée. La fin de la phrase ne laisse aucun doute sur le glissement qui s'est produit. En fait, ce qui semble commun à toutes et tous, ne relève plus que de la réalité vécue par un seul groupe, celui des garçons. La langue française permet particulièrement ce genre d'ellipse, de glissements, puisque le genre grammatical masculin est considéré comme universel.

Que peut-on en tirer ?

Lorsque nous sommes dans un rapport pédagogique, face à une classe, il est important de se rappeler que ce ne sont pas seulement des jeunes, des adolescents ou des apprentis, mais qu'ils sont composés d'hommes et de femmes. Toute la difficulté est de passer d'une appréhension collective à des interactions individuelles, tenant compte des individualités de chacun et chacune, de leur contexte, de leur origine et de leur sexe. En prenant conscience que face à nous, nous avons des hommes et des femmes, nous pouvons faire plus attention à leurs parcours différents, leurs attentes, leurs modes d'apprentissage, et dès lors leur offrir de réelles possibilités de choix, en fonction de leurs envies, de leurs potentialités et non uniquement de leurs rôles sociaux de sexe qui les poussent dans une voie ou dans une autre. Tel est l'enjeu d'une véritable pédagogie de la mixité.

Exercice 2

« Le curriculum caché »

Matériel nécessaire : « Au fait... les filles », vidéo pédagogique, Académie de Dijon, 1995 (la vidéo est disponible à la bibliothèque de l'ISFPF ou peut être commandée sur internet).

But : prendre conscience de ce qui est enseigné en dehors du programme explicite

Consigne : après avoir distribué la feuille d'exercice (ci-dessous) individuelle, diffuser les trois extraits vidéos et demander aux participant-e-s, ce que les élèves apprennent durant ces séquences.

Un truc : faites attention de couper les passages d'analyse présentés par Marie Duru-Bellat.

Faites discuter les participant-e-s collectivement, puis comme corrigé, proposez soit la grille (pages suivantes) ou rediffusez la vidéo en laissant les interventions de Marie Duru-Bellat.

Feuille d'exercice (ex. 2)

Dans les trois séquences qui suivent, qu'apprennent les élèves ?

Séquence 1 : Leçon de mathématiques

Séquence 2 : Leçon de mathématiques

Séquence 3 : Leçon de physique

Corrigé

exercice 2

Dans les trois séquences qui suivent, qu'apprennent les élèves ?

Les tableaux se basent en partie sur les propos de la sociologue Marie Duru-Bellat qui intervient entre les séquences de « Au fait... les filles », documentaire sur la didactique des mathématiques, Université de Bourgogne - Académie de Dijon, 1995.

Séquence 1 : Leçon de mathématiques

Curriculum réel	Curriculum caché
Géométrie Aire du triangle Triangle isocèle Théorème de Pythagore	Garçons désinvoltes – Filles appliquées détendus besogneuses Garçons interrompent sans arrêt L'enseignant ne réagit pas de la même manière Les filles ont des difficultés à capter son attention On voit agir – en arrière fond – les préjugés (les stéréotypes) sur les compétences des filles et des garçons : - les garçons ont des idées - les filles apprennent
Conséquences : les filles apprennent à se mettre en retrait, les garçons à prendre la parole, quitte à devoir la couper. L'enseignant n'intervenant en rien pour modifier cette situation, les préjugés se renforcent et il devient évident que les mathématiques sont le territoire quasi exclusif des garçons, aux filles de rester en retrait !	

Séquence 2 : Leçon de mathématiques

Curriculum réel	Curriculum caché
Problème arithmétique Kilomètre/heure (pourcentage) Règle de trois	Les exercices se basent sur des référentiels de la vie quotidienne, qui intéressent davantage les garçons. Dès lors, ces-derniers sont « accrochés » par l'exercice, alors que pendant ce temps, les filles sont « hors-jeu ». Une complicité se construit entre enseignant et élèves masculins. Division du travail : Filles font le schéma au tableau, elles sont complimentées pour le soin qu'elles mettent à leur travail Garçons font le raisonnement et sont complimentés pour leurs performances intellectuelles
Conséquences : comme précédemment, les filles ne se sentent pas intégrées, elles sont mises « hors-jeu » par les exemples choisis. Cela renforce l'idée précédemment évoquée, que l'univers des mathématiques, et par extension celui des sciences « dures » ou de la technique n'est pas le leur. La division des tâches renforce le préjugé « garçons qui réfléchissent – femmes qui exécutent ». Et cette division se retrouve aussi d'une certaine manière dans la division des métiers et dans la « ségrégation verticale » (plus on monte dans la hiérarchie d'une profession, moins on trouve de femmes).	

Séquence 3: Leçon de physique (TP)

Curriculum réel	Curriculum caché
Exercice de groupe : montage électrique Déviation Tension	Garçons désinvoltes – Filles appliquées Ces différences d'attitudes sont renforcées par le travail en groupes mixtes : on voit des filles en retrait, d'autres qui acceptent qu'un garçon leur dicte ce qu'il faut faire L'enseignante ne corrige pas les comportements et d'une certaine manière partage les préjugés (elle s'attend à ce que les filles – moins sûres d'elles dans ces branches – la sollicitent, lui demandent de l'aide)
<p>Conséquences : dans les travaux en groupes mixtes, on voit se reproduire une division du travail : les garçons réfléchissent et agissent, les filles prennent les notes et se mettent en retrait. Ces divers éléments semblent être des détails. Or, si l'on considère que tous ces petits événements se déroulent tout au long de la scolarité, ils ont un impact. Ils ont notamment une influence sur le choix de l'orientation professionnelle. Les femmes ayant intériorisé leur malaise dans les branches scientifiques, elles s'auto-éliminent de ces filières, sans pour autant avoir de moins bons résultats que les garçons.</p> <p>Tout cela se passe sans que les enseignant-e-s en aient conscience, dans des écoles mixtes où parfois l'égalité des chances est considérée comme un élément prioritaire.</p>	

Exercice 3

« Le langage épïcène, pourquoi ? »

But : prendre conscience que le masculin universel ne va pas de soi

Consigne : Organiser la classe en groupes de travail non-mixtes, distribuer un texte standard (circulaire, lettre-type, offre d'emploi) aux femmes, et le même texte inversé (tout est écrit au féminin, avec les mêmes incohérences, adresse : Madame, Monsieur, puis ensemble texte rédigé au féminin) aux hommes. Demander à chaque groupe à qui s'adresse le texte qu'ils et elles ont reçu, s'il pose des problèmes de grammaire, de cohérence, etc.

Un truc : faites en sorte que les femmes et les hommes ne voient pas les textes distribués au groupe de l'autre sexe.

Lors de la discussion générale, laissez parler le groupe des femmes en premier. Elles ne relèveront rien de particulier, car elles sont habituées à se « reconnaître » dans le masculin. Les hommes par contre auront plus de difficultés et auront l'impression que le texte ne leur est pas destiné ou qu'il y a des erreurs.

L'intérêt et la pertinence de l'exercice sont accrus si vous utilisez un texte largement connu de vos étudiant-e-s (une feuille de consigne, une lettre-type du secrétariat).

Exemple

d'une lettre-type
à distribuer
aux hommes

A toutes nos intervenantes

Lausanne, date du timbre postal

Concerne : Fiche d'enregistrement pour prestation d'honoraires

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de vos fonctions à l'Ecole professionnelle XY, vous allez recevoir de la part de l'OFFT (Office Fédéral de la Formation Professionnelle et de la Technologie) des prestations diverses (honoraires, indemnités forfaitaires diverses), qui sont soumises à l'AVS.

Si vous désirez qu'aucune cotisation ne soit versée sur le compte AVS auprès de votre caisse de compensation, nous vous prions de bien vouloir **remplir la déclaration de renonciation annexée (jusqu'à max. Fr. 2'000.-) et de nous faire parvenir votre carte AVS. Dès Fr. 2'000.- vous êtes automatiquement assujetties à l'AVS, et vous devez alors seulement nous faire parvenir votre carte AVS.** Nous vous la retournerons dès que l'enregistrement sera effectué.

Si toutefois, vous deviez régler vos cotisation AVS/AC en tant qu'indépendante auprès d'une caisse de compensation, nous vous prions de nous faire parvenir une confirmation de votre caisse.

Par la même occasion nous nous permettons de vous demander de bien vouloir remplir le « **formulaire d'enregistrement pour prestation d'honoraires** » annexé de manière complète, et de nous le retourner dès que possible. Cette saisie s'avère indispensable lors d'un premier paiement en 2001, ceci pour des raisons de remplacement du système comptable...

Exemple
d'une lettre-type
à distribuer
aux femmes

A tous nos intervenants

Lausanne, date du timbre postal

Concerne : Fiche d'enregistrement pour prestation d'honoraires

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de vos fonctions à l'Ecole professionnelle XY, vous allez recevoir de la part de l'OFFT (Office Fédéral de la Formation Professionnelle et de la Technologie) des prestations diverses (honoraires, indemnités forfaitaires diverses), qui sont soumises à l'AVS.

Si vous désirez qu'aucune cotisation ne soit versée sur le compte AVS auprès de votre caisse de compensation, nous vous prions de bien vouloir **remplir la déclaration de renonciation annexée (jusqu'à max. Fr. 2'000.-) et de nous faire parvenir votre carte AVS. Dès Fr. 2'000.- vous êtes automatiquement assujettis à l'AVS, et vous devez alors seulement nous faire parvenir votre carte AVS.** Nous vous la retournerons dès que l'enregistrement sera effectué.

Si toutefois, vous deviez régler vos cotisation AVS/AC en tant qu'indépendant auprès d'une caisse de compensation, nous vous prions de nous faire parvenir une confirmation de votre caisse.

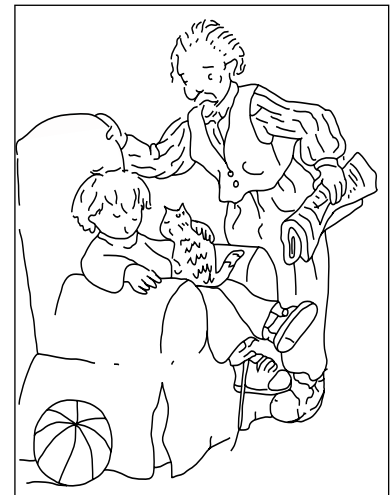
Par la même occasion nous nous permettons de vous demander de bien vouloir remplir le **« formulaire d'enregistrement pour prestation d'honoraires »** annexé de manière complète, et de nous le retourner dès que possible. Cette saisie s'avère indispensable lors d'un premier paiement en 2001, ceci pour des raisons de remplacement du système comptable...

Exercice 4

« Les illustrations »

Voici quelques outils pratiques pour mieux décoder les messages visuels et leurs valeurs sous-jacentes.

1/ Discuter et analyser



Dessins : A. Chessex, d'après illustrations tirées d'un ouvrage scolaire genevois par E. Slembek en 2003.
Publicités « Maggi » et « Persil » : reproductions tirées de *Body-Bilder. Körpersignale in der Plakatwerbung*, catalogue d'une exposition du même nom au Musée cantonal de Bâle Campagne, Liestal en 1999 (www.youwatchit.net).

Choisissez une image qui vous interpelle positivement ou négativement

- 1/ Quelle est votre première impression ? Qu'est-ce qui dans l'image et/ou dans votre vécu vous pousse à avoir cette impression ?
- 2/ Décrivez et comparez les attitudes de la femme et de la fille avec les poses de l'homme et du garçon.
- 3/ Ce type de postures est-il fréquent dans d'autres représentations (publicités actuelles, art, films) ? Que signifient-elles ? Que disent-elles des rôles sociaux de sexe ici ?
Que savez-vous des rôles traditionnels à d'autres époques, dans d'autres cultures ? Comment cela se passe-t-il dans votre famille, cela vous paraît-il idéal ?

En classe, il est utile de compléter la réflexion en posant des questions : Que savez-vous des rôles traditionnels à d'autres époques, dans d'autres cultures ? Comment cela se passe-t-il dans votre famille, cela vous paraît-il idéal ? La fonction de l'enseignant-e consiste avant tout à résumer les vues des participant-e-s et de poser des questions susceptibles de relancer le débat (mises en perspective multiples).

2/ Collectionner et comparer



Publicité finlandaise pour une revue féminine.



Le déjeuner sur l'herbe d'Edouard Manet, reproduction.

Comparez la publicité pour la revue « Me Naiset » (Nous les femmes) avec la reproduction de la peinture originale (Musée d'Orsay, Paris). Regardez bien les postures, la gestuelle des mains, les expressions, les couleurs de peau.

Que s'est-t-il passé avec le pastiche ? Quelles différences, quels glissements dans les attitudes et le sens quand les rôles sont inversés ? Pourquoi ?



Publicité brésilienne pour des sous-vêtements.



Jupiter séduisant une déesse, de Giuliano Romano, reproduction.

Remarquez le changement de cadrage et son influence sur le sens du message. Comment les regards des protagonistes ont-ils subtilement changé ? Entre hier et aujourd'hui, qu'est-il advenu du canon de la beauté féminine ? Pour quelles raisons passe-t-on de la rondeur à la minceur, tandis que le corps de l'homme reste dans l'ensemble semblable ? Entre pub tous publics et peinture ancienne pour quelques uns, quelle définition de la décence constatons-nous ?

Tiré du site d'éducation à l'image d'Eva Saro (www.youwatchit.net).

3/ La main à l'image



Modèle des médias V - Fiction de peau

Condensé des représentations hommes-femmes telles qu'elles apparaissent dans les médias. Collages d'Eva Saro pour les ateliers (nov. 04).



Modèle des médias X - Les rides font l'homme

Faites vos propres collages représentatifs des personnages de la pub, du sport, des BD ou des actualités pour explorer les caractéristiques principales et traquer les (rares) exceptions. Car la communication visuelle stéréotypée caricature les un-e-s et les autres. La tendance est au clonage, l'opposé de notre diversité fondamentale. Dans les journaux du monde, les Occidentaux blancs sont encore souvent le modèle de référence, au point que les Africain-e-s se blanchissent la peau et les Asiatiques se font arrondir les yeux.



Futur des médias I - Les hommes sont aussi capables d'entrouvrir la bouche

Collages d'Eva Saro pour les ateliers (nov. 04).



Futur des médias II - Même les hommes peuvent être timides

Quels détails est-il essentiel de modifier pour que ces images soient moins stéréotypées, plus progressives et plus représentatives de notre diversité ?

4/ Jeux de rôles



Images tirées d'un atelier, Stuttgart novembre 2003, (www.you-watch-it.de).

Que vous évoquent ces deux poses ?
Y a-t-il symétrie lorsqu'on met un homme ou une femme dans la même posture ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?



Quelle posture et expression avez-vous envie d'imiter ?
Que ressentez-vous ?
Selon vous, pourquoi les médias utilisent-ils souvent ces attitudes typées ?
Pensez-vous que c'est un usage conscient ?
Vous rappelez-vous d'imagerie commerciale à votre avis différente ? Quelle en était vraisemblablement le public-cible ? Comment ces campagnes ont-elles retenu votre attention ?



Tiré de l'exposition *Les images mises à nu*, Genève 2004.
Collection systématique d'images des médias, Eva Saro et partenaires.

A vous de continuer vos observations selon vos intérêts et sur la base de différentes collections d'images (sport, actualités, clips musicaux, etc.).
Les versions homme et femme pour un même produit ou les publicités inspirées par des oeuvres d'art sont une source particulièrement utile pour prendre la température de notre société et mieux saisir nos valeurs et repères personnels.

Références bibliographiques

Ouvrages

et articles

- BAUDOUX** Claudine, **NOIRCENT** Albert, « L'école et le *curriculum* caché » in, Collectif Laure-Gaudreault, *Femmes éducation et transformations sociales*, Les éditions du remue-ménage, Montréal, pp. 105-127, 1997.
- BAUDOUX** Claudine, **ZAIDMAN** Claude (sous la dir. de), *Egalité entre les sexes, mixité et démocratie*, L'Harmattan, Paris, 1992.
- BOUCHARD** Pierrette, **ST-AMANT** Jean-Claude, *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*, Les éditions du remue-ménage, Montréal, 1996.
- BOURDIEU** Pierre, *La domination masculine*, Seuil, Paris, 1998.
- CHAPONNIERE** Martine (sous la dir. de), *La formation des femmes. Perspectives actuelles*, Le concept moderne éditions, Genève, 1988.
- CROISIER** Michel, *Pionniers, pionnières: Quelle insertion professionnelle? Recherche sur les débouchés des diplômés pionniers*, Office d'orientation et de formation professionnelle, Genève, 2002.
- DALLERA** Corinne, **DUCRET** Véronique, *Femmes en formation dans un métier d'homme. Synthèse d'une recherche menée dans le canton de Vaud auprès d'un échantillon d'apprenantes*, Bureau de l'égalité du canton de Vaud, Lausanne, 2004.
- DELPHY** Christine, *L'ennemi principal 1. Economie politique du patriarcat*, Syllepse, Paris, 1998.
- DE PAOLIS** Paola, **GIRPTTO** Vittono, « Asymétries sociales et relations spatiales: expérience de marquage social », in Anne-Nelly Perret-Clermont et Michel Nicolet (sous la dir. de), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, L'Harmattan, Paris, 2001.
- DUCRET** Véronique, « Campagne romande pour la promotion des apprentissages des filles dans les métiers techniques: les ateliers TEKNA », in Un avenir différent, *La construction Psycho-sociale de l'identité et ses répercussions sur le choix professionnel*, éditeur Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle, Lausanne, 2002, pp. 55-63.
- DUCRET** Véronique, **LAMAMRA** Nadia, « Comprendre les résistances pour mieux cibler la formation », in *Panorama*, 3/2004, pp. 36-38.
- DURU-BELLAT** Marie, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?*, L'Harmattan, Paris, 1990.
- DURU-BELLAT** Marie, « La raison des filles. Choix d'orientation ou stratégies de compromis », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, INETOP, Paris, septembre 1991/ Volume 20, n° 3.
- DURU-BELLAT** Marie, « Une facette implicite du métier d'élève » in Michel de Manassein (sous la dir. de), *De l'égalité des sexes*, Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1995, pp. 183-201.
- EFFE** (Espace de femmes pour la formation et l'emploi), « *Bilan-portfolio* » de compétences. *Histoire d'une pratique. Des femmes, des hommes, des parcours de vie...* Editions d'En Bas, Lausanne, 1998.
- FRAISSE** Geneviève, « Comment le pouvoir vient aux garçons? » in Michel de Manassein (sous la dir. de), *De l'égalité des sexes*, Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1995, pp. 127-136.
- FRIED** Andrea, **WETZEL** Ralf, **BAITSCH** Christof, *Quand le travail est le même... Evaluation non discriminatoire du personnel*, vdf, Zürich, 2000.

GARDEY Delphine, LÖWY Ilana (sous la dir. de) *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, Editions des archives contemporaines, Paris, 2000.

GEISSNER Helmut, « Elemente der Sprachhandlung », in H. Geissner (éd), *Rhetorik und politische Bildung*, Frankfurt/M., Scriptor, 91-113, 1986.

GOFFMAN Erving, *L'arrangement des sexes*, La dispute, Paris, 2002.

GUILLAUMIN Colette, *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de la nature*, Côté-femmes, Paris, 1992.

JOBIN Claire, *Entre les activités professionnelle et domestique : la discrimination sexuelle*, Editions d'En Bas, Lausanne, 1995.

KATZ Christian, BAITSCH Christof, *L'égalité des salaires en pratique. Deux outils d'évaluation du travail non discriminatoire à l'égard des sexes : ABAKABA et VIWIV*, vdf, Georg Editeur, Zürich, 1996.

KERGOAT Danièle, « La gestion de la mixité dans un mouvement social : le cas de la coordination infirmière », in Claudine Baudoux et Claude Zaidman (sous la dir. de), *Egalité des sexes. Mixité et démocratie*, L'Harmattan, Paris, 261-278, 1992.

KERGOAT Danièle, « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe » in *Dictionnaire critique du féminisme*, PUF, Paris, pp. 35-44, 2000.

LAFORTUNE Louise (sous la dir. de), *Les femmes et l'enseignement des mathématiques. Quelles différences ?* Editions du Remue-ménage, Montréal, 1989.

LAMAMRA Nadia, ROUX Patricia, « Femmes et université. Ambivalence et résistance face à la domination masculine », in *Flagrant délit – Rapports sociaux de sexe/2*, 1999, pp. 18-24.

LAMAMRA Nadia, ROSENDE Magdalena, « Quand la virilité devient une prison du genre. Tendances récentes de la recherche sur la masculinité », in *Revue historique vaudoise*, 1999, pp. 57-66.

LAMAMRA Nadia, ROCHAT Sylvie, « Un enjeu de société. La socialisation des apprenti-e-s » in *Panorama*, 4/2004, pp. 21-22.

LAUSSELET Rosemarie, « Formations genre et intégration du genre dans les formations », in *Education permanente* 2002/3, pp. 20-23.

LE DOEUFF Michèle, *Le sexe du savoir*, Alto Aubier, Paris, 1998.

MOREAU Thérèse, *Pour une éducation épïcène. Guide de rédaction et de ressources pour documents scolaires s'adressant aussi bien aux filles qu'aux garçons*, Réalités sociales, Lausanne, 1994.

MOREAU Thérèse, *Ecrire les genres. Guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épïcène*, Conférence latine des déléguées à l'égalité, 2002.

En format pdf : <http://www.equality.ch/f/publications/set-publications.htm>

MOSCONI Nicole, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, L'Harmattan, Paris, 1994.

MOSCONI Nicole, LOUDET-VERDIER Josette, « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons », in Claudine Blanchard-Laville (sous la dir. de), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »* L'Harmattan, Paris, 1997, pp. 127-150.

MOSCONI Nicole, *Education des sexes en éducation et formation*, PUF, Paris, 1998.

MOSCONI Nicole « Rappports au savoir », *Enfance & Psy*, 3, 1998, pp.60-65.

OLLAGNIER Edmée, « Apprentissages des adultes et différences de sexe », in N. Le Feuvre, M. Membrado et A. Rieu (éd.) *Les femmes et l'Université en Méditerranée*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1999.

OLLAGNIER Edmée, « Compétences attendues : vers une nouvelle valorisation du rapport au savoir des femmes », in *Education et recherche*, 19/1997/2, pp. 190-204.

REVAZ Nadia (éd.), « L'égalité des genres à l'école », in *Résonances*, mensuel de l'Ecole valaisanne, avril 2002 (le dossier complet se trouve sur www.educa.ch).

ROUX Patricia, « Des femmes au genre : que penser de la différence des sexes ? » in *Dépendances*, n° 11, septembre 2000, pp. 4-7.

SARO Eva with students, *Changements dans le paysage, São Paulo – Curitiba – Florianopolis, 1994-1997*, catalogue, Genève, 1998 (disponible chez l'autrice).

SARO Eva & Co, *Changements dans le paysage, São Paulo 1998 – Genève 1999*, catalogue, Genève, 1999 (disponible chez l'autrice).

SARO Eva & Co, *Les images mises à nu*, catalogue de l'exposition du même nom, Genève, 2004 (disponible chez l'autrice).

Sites à consulter : www.youwatchit.net; www.you-watch-it.de; www.mlab.uiah.fi/watchit

SCOTT Joan, « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », in *Les Cahiers du GRIF*, n° 37-38, Paris, 1988, pp. 125-153.

SLEMBECK Edith, « La voix entre données biologiques et modèles socioculturels », in *Equinoxe, Le genre de la voix*, Revue de sciences humaines, Georg Editeur, Lausanne, 2002, pp. 23, 27-36.

SLEMBECK Edith, « Modes de communication spécifiquement féminins ou masculins », in Merete Stistrup Jensen (sous la dir. de), *Nature, langue, discours, Cahiers Masculin/Féminin*, Presses universitaires, Lyon, 2001, pp. 65-78.

SOLAR Claudie (collectif sous la dir. de), *Pédagogie et équité*, Editions Logiques, Montréal, 1998.

SOLAR Claudie, « Femmes et savoir », Conférence organisée par l'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques et le Collège de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Neuchâtel, *Cahier du GCR*, 26, 1993.

VIOL-SECOURS (Association), *Femmes, sexisme et violence*, catalogue de l'exposition du même nom, Genève, 1990.

VOUILLOT Françoise, « Pourquoi les métiers ont un sexe », in Michel de Manassein (sous la dir. de), *De l'égalité des sexes*, Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1995, pp.169-181.

WELZER-LANG Daniel, *La peur de l'autre en soi: du sexisme à l'homophobie*, VLB Editeur, Montréal, 1994.

WELZER-LANG Daniel (sous la dir. de), *Nouvelles approches des hommes et du masculin*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2000.

YAGELLO Marina, *Les mots et les femmes*, Payot, Paris, 1978.

ZAIDMAN Claude, *La mixité à l'école*, L'Harmattan, Paris, 1996, pp. 99-122.

Vidéos

DUCRET Véronique, LAMAMRA Nadia, *Sur les traces de parcours professionnels inattendus. Quand l'esthéticienne est un homme et le garagiste une femme*, Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF), Lausanne, 2003 (VHS, DVD).

DURU-BELLAT Marie, *Au fait... les filles*, vidéo pédagogique, Académie de Dijon, 1995 (VHS).

HORISBERGER Aline, *Faites entrer les témoins. A propos de la loi fédérale sur l'égalité entre les femmes et les hommes*, Département des finances du canton de Genève, La Commission consultative de l'égalité des droits entre homme et femme, Genève, 2000 (VHS).

Documents pédagogiques

Alliance des sociétés féminines (ASF), Société de recherche en matière de formation professionnelle (SRFP), Société suisse des employé-e-s de commerce (SSEC), *Egalité et différence – personne, travail société*, classeur de fiches pédagogiques, OFFT, 1999.

DALLERA Corinne, DUCRET Véronique, *Dossier pédagogique LEg, accompagnant la vidéo « Faites entrer les témoins »*, Service pour la promotion de l'égalité entre homme et femme, Genève, 2003.

Conférence Latine des Déléguées à l'Égalité, *Apprendre l'égalité*, classeur destiné aux enseignant-e-s, 1997.

RYTER Annamarie, *Kann jeder auch ein Mädchen sein? Leitfaden zur Erarbeitung von geschlechtergerechten Lehrmitteln*, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2004.

Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen (wbz) & Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), *Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung*, Zollikofen, 2000.

Services académiques d'information et d'orientation des académies de Paris et Créteil, *Pour une pédagogie de la mixité. Actions I*, Paris, 1999.

Remerciements

Les autrices remercient les formateurs et formatrices de l'ISFPF d'avoir accepté de se laisser observer. Merci également aux enseignant-e-s professionnel-le-s en cours de formation pédagogique.

Elles doivent beaucoup à Maryelle Budry, Edmée Ollagnier et Berno Stoffel pour leur relecture attentive, leurs suggestions et leur soutien au projet.

Merci enfin à toute l'équipe de recherche de l'ISFPF-Lausanne pour les séances de travail, les discussions et les suggestions d'amélioration, en particulier Noemi Märki et Letizia Sisto pour leur relecture finale.