



HAL
open science

Genre en EREA. Les arts plastiques, un vecteur sensible et de dialogue pour développer l'égalité entre les filles et les garçons

Stella Morenas

► To cite this version:

Stella Morenas. Genre en EREA. Les arts plastiques, un vecteur sensible et de dialogue pour développer l'égalité entre les filles et les garçons. Education. 2015. dumas-01223958

HAL Id: dumas-01223958

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01223958>

Submitted on 3 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mention : Pédagogie et Ingénierie de la formation
Parcours : Education et Pédagogie Adaptées aux Besoins Educatifs Particuliers et
aux Singularités

Mémoire de master
Année universitaire 2014 – 2015

Genre en EREA ; Les arts plastiques, un vecteur sensible et de dialogue pour
développer l'égalité entre les filles et les garçons

Stella MORENAS



Directeur de mémoire : Sylvie Canat
Membres du jury de soutenance : Sylvie Canat , Monique Desk
Soutenu le 28 Aout 2015

Genre en EREA ; Les arts plastiques, un vecteur sensible et de dialogue pour développer l'égalité entre les filles et les garçons.

Résumé : L'école républicaine, des établissements séparés pour les filles et les garçons à l'enseignement de l'égalité tel qu'il est proposé aujourd'hui, en passant par la mixité des établissements instituée en 1975, continue son cheminement face à l'objectif d'égalité qu'elle s'est fixé. Quid de cet objectif en EREA ? Après une analyse des textes officiels, il sera question de présenter les concepts de genre, d'égalité, la spécificité des publics puis de proposer un travail avec les élèves d'EREA ; comment parvenir à cet objectif dans le cadre des arts plastiques ?

Mots clés : Genre, égalité, EREA, arts plastiques

REMERCIEMENTS

« Il est indispensable qu'une femme possède quelque argent et une chambre à soi si elle veut écrire une œuvre de fiction ». Virginia Woolf . Une chambre à soi.

Merci à elle, à Monique Wittig, à Michèle Causse, et à toutes les autres, qui ont ouvert les voies, les voiles et libéré les voix...

Merci à Elles...

Tous mes remerciements à Sylvie Canat pour cette nouvelle immersion, 30 ans après mes années d'études, de réflexion, de rencontres, de militance à Paris VIII, dans le monde de la pédagogie institutionnelle, pédagogie du respect et de l'égalité si il en est.

Un grand merci à toutes celles et ceux qui promeuvent, organisent et encadrent ces formations, véritables respirations dans nos parcours professionnels.

Genre en EREA ; Les arts plastiques, un vecteur sensible et de dialogue pour développer l'égalité entre les filles et les garçons

Sommaire

Sommaire	1
Introduction	2
Cadre historique, législatif, conceptuel et contextuel	6
L'égalité, un long chemin...	6
Quelques utopies aussi...	6
« Les hirondelles de la mixité font elles le printemps de l'égalité ? »	7
L'objectif d'égalité, « Une obligation légale », les textes sont clairs.	8
<i>Quid des EREA à cet égard ?</i>	9
Genre / (in)égalités ?...	13
<i>Connaitre et reconnaître les inégalités ...</i>	16
<i>Des pistes de travail</i>	20
Les EREA et leurs élèves	20
<i>Mixité</i>	21
<i>Ecole/apprentissages/échec/adolescence</i>	21
Élargir l'accès à une culture "commune"	24
Des artistes ...femmes	26
« <i>Sonia Delaunay</i> »	27
Se poser des questions sur l'égalité entre les filles et les garçons, par l'observation des œuvres.	31
Un détour par la préhistoire pour se parler aujourd'hui	33
Niki de Saint Phalle	36
Développer ses propres moyens d'expression. S'autoriser une expression sensible et personnelle	39
Petits cœurs et grands traits	39
Les « trucs » de Mohamed	42
Conclusion	45
Bibliographie	1
ANNEXES	4
ANNEXES 1	4
ANNEXES 2	6
ANNEXES 3	7

Lorsqu'il est question des élèves les prénoms ont été modifiés

Introduction

« Il n'y a pas de citoyenneté véritable sans égalité des sexes »¹

L'école républicaine, des établissements séparés pour les filles et les garçons à l'enseignement de l'égalité tel qu'il est proposé aujourd'hui, en passant par la mixité des établissements instituée en 1975, continue son cheminement face à l'objectif d'égalité qu'elle s'est fixé.

L'égalité entre les sexes présente de longue date dans les textes officiels, reste pour autant, comme le confirment les rapports et enquêtes, à conquérir.

Les recherches les plus diverses ouvrent largement le champ des approches, des réflexions et des contradictions sur ces questions; neurosciences, génétique, psychologie, sociologie, ..., sciences de l'éducation...

"La fracture sexuée" des résultats scolaires, la prévalence des garçons chez les élèves décrocheurs, l'existence d'une orientation différenciée, le "plafond de verre", le nombre de branches professionnelles offertes aux filles et aux garçons, la persistance de stéréotypes à de nombreux niveaux...sont autant de sujets qui pourraient être évoqués.

En commençant ces recherches dans le champ de la difficulté scolaire et de l'ASH, je n'ai trouvé que peu de données sur ce sujet, peu d'expériences sinon autour de l'orientation... peut-être parce que les difficultés à surmonter par ailleurs sont perçues comme premières?

Pourtant, n'y-a-t-il pas là, dans ces relations filles/garçons, dans ces représentations, dans ces préjugés, dans ces stéréotypes, des obstacles aux apprentissages, à la vie en groupe, à un développement personnel le plus épanoui possible et à la construction de citoyennes et citoyens empreints de l'idée si ce n'est de l'idéal, de liberté et d'égalité?

Si les questions d'égalité filles/garçons se posent en terme de relation au monde, aux autres, dans la société et à l'école, ne se posent-elles pas de manière spécifique ou plus aigüe avec les élèves de SEGPA/ EREA? N'est-ce pas plus exacerbé dans ce cadre? En raison notamment de «passages à l'acte » plus fréquents et violents pour les garçons et...pour les filles ?

¹ Mosconi, N. (2011, février). Le chantier reste ouvert. *Cahiers pédagogiques-Filles et garçons à l'école*, p 56

Les milieux spécialisés n'ont-ils pas aussi, voire surtout, à se poser cette question quant : à la relation aux apprentissages, au développement personnel, à l'orientation, au vécu de la mixité, à la violence de genre, au regard et à la posture des adultes... ?

Nicole Mosconi dit

...à l'école s'opèrent des apprentissages sociaux, par lesquels on se construit une certaine image de soi-même conforme à l'ordre social des sexes. Mais cet apprentissage de positions sociales inégales ne fait pas seulement dans la socialisation il se fait aussi dans l'apprentissage des savoirs disciplinaires.¹

La convention interministérielle de 2006 pour l'égalité entre filles/garçons dans le système éducatif préconisait déjà "d'intégrer dans les enseignements la thématique de la place des femmes et des hommes dans la société" et en particulier de développer la « thématique de l'égalité des sexes » et de « valoriser les femmes dans les enseignements dispensés »²

C'est particulièrement sur cet axe de l'apprentissage des savoirs disciplinaires et plus spécifiquement celui des arts plastiques que je souhaite mener ce travail:

Genre en EREA ; Les arts plastiques, vecteur sensible et de dialogue pour développer l'égalité entre les filles et les garçons.

Mes trois hypothèses sont les suivantes, je pense qu'il est possible de :

- ❖ **Élargir l'accès à une culture "commune" en intégrant la découverte et l'étude des femmes artistes, de leurs œuvres et de leurs sujets..**
- ❖ **Amener les élèves à se poser des questions sur l'égalité entre les filles et les garçons, à croiser, à verbaliser et à modifier leurs représentations (des filles, des garçons, des femmes, des hommes) aujourd'hui et dans la culture française ou d'autres cultures, par l'observation des œuvres, des techniques, des structures et des compositions.**
- ❖ **Développer ses propres moyens d'expression, d'oser être soi-même, et être bien avec les autres, de s'autoriser une expression sensible et personnelle.**

¹ Mosconi, N. (2012). Conférence introductive. Dans V. Jean-luc, *Filles-garçons en famille et à l'école: reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité?* Paris: Le Manuscrit, p 22

² <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/5/MENE0603248X.htm>

Des fonctions et une année singulière

Nommée en cette rentrée comme professeure-éducatrice à l'EREA Jean Jacques Rousseau de Montpellier et admise en formation Capa-sh option F, j'ai saisi l'opportunité qui m'était donnée d'entreprendre un master 2 MEEF. J'ai souhaité travailler sur une question qui me tient à cœur et qui croisait mes interrogations en ce retour sur «le terrain» après de nombreuses années à exercer d'autres fonctions : l'égalité entre les filles et les garçons, où en étions-nous ? Lors de mes débuts de carrière, pendant trois ans en EREA dans l'académie de Grenoble, il y a déjà quelques années, j'avais constaté la quotidienneté des violences de genre et les orientations professionnelles très sexuées des élèves. J'avais alors travaillé sur les relations et la sexualité en passant notamment par la littérature.

Les missions et l'emploi du temps singulier inhérents à ces fonctions de professeure-éducatrice, dont une grande part se déroule en soirée et le mercredi, ainsi qu'une réflexion et une pratique personnelles m'ont amenée à choisir les arts plastiques pour approcher ces questions. Je pouvais assurer l'enseignement de cette discipline auprès des classes de 6^{ème} et 5^{ème} et donner une suite à ce travail lors des ateliers éducatifs du soir et du mercredi, en proposant, par exemple, des sorties dans différents musées.

Peu après les vacances de la Toussaint j'ai accepté d'autres fonctions au sein du rectorat de Montpellier. Mon emploi du temps ne m'a alors laissé que peu de temps en établissement pour ce passionnant travail de mémoire et n'a rendu possible que quelques rares interventions à l'EREA. Le travail de terrain présenté ici a donc été réalisé en fin d'année scolaire dernière et en cette rentrée. Les projets n'ont pu être menés à terme, je les évoquerai mais déclinerai essentiellement les actions qui ont effectivement eu lieu.

Féministe ? Oui. Ce n'est pas la question, mais...

Féministe ? Oui, je le suis, convaincue qu'il y a dans cette question de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, une évolution sociétale décisive. Ce n'est toutefois pas le sujet ici, nous le verrons, il ne s'agit pas de faire acte de militantisme. En tant qu'enseignant-e, en tant que fonctionnaire, les textes nous indiquent très clairement que l'égalité est un objectif que nous devons viser et donc travailler. Mais, comme je vais l'évoquer à plusieurs reprises, le chemin a été long et reste en chantier. Il faut donc une grande volonté, une envie, une curiosité pour cette question pour aller chercher, dans « les réserves », les « ressources pédagogiques » qui vont permettre d'avancer. L'institution nous le demande, les textes illustrent cette volonté, les outils émergent peu à peu, il reste beaucoup à défricher, créer, adapter...

PLAN

Un premier chapitre intitulé « cadre historique, législatif, conceptuel et contextuel ».

Ce premier chapitre posera les bases du contexte historique quant à la mixité, puis situera les questions d'égalité dans les textes officiels. Les « études de genres » offrent depuis de nombreuses années maintenant des entrées diverses pour étudier notamment les questions d'égalité. Un outillage conceptuel complexe, qui s'étoffe au fil des recherches et qui me semble important de préciser, d'historiciser ici avant d'ouvrir sur les recherches actuelles.

Il sera ensuite question du public des EREA quant à son rapport à l'école, aux questions de genre et d'orientation et à sa construction identitaire.

Les trois chapitres suivants ouvrent sur les trois hypothèses de ce travail :

- ❖ Élargir l'accès à une culture "commune" en intégrant la découverte et l'étude des femmes artistes, de leurs œuvres et de leurs sujets.
- ❖ Amener les élèves à se poser des questions sur l'égalité entre les filles et les garçons, à croiser, à verbaliser et à modifier leurs représentations (des filles, des garçons, des femmes, des hommes) aujourd'hui et dans la culture française ou d'autres cultures, par l'observation des œuvres, des techniques, des structures et des compositions.
- ❖ Développer ses propres moyens d'expression, oser être soi-même, et être bien avec les autres, s'autoriser une expression sensible et personnelle.

Chacun présente des séances réalisées en classe en croisant ce vécu, des « vignettes » sur quelques élèves et des apports théoriques dans le domaine des arts plastiques, du genre et de la pédagogie.

Enfin la conclusion met en parallèle les questions initiales et la recherche menée sur le terrain pour ouvrir sur des perspectives.

Cadre historique, législatif, conceptuel et contextuel

L'égalité, un long chemin...

Quelques propos sur les femmes qui illustrent bien des représentations : « Matrice sans âme chez Platon ou encore matrice dénoncée comme siège de l'hystérie »¹, et pour Barbey d'Aurevilly ;

*Un jour Marie d'Agoult sera à l'académie des Sciences morales et politiques, George Sand à l'Académie française, Rosa Bonheur à l'académie des Beaux-Arts et c'est nous les hommes qui feront les confitures et les cornichons*².

Rosa Bonheur, voici une artiste au parcours emblématique, qui pourrait être étudiée avec intérêt avec nos élèves

De traces « préhistoriques » qui ne sont plus d'aucune actualité ? On se souvient pourtant des propos tenus lorsque Ségolène Royal fut candidate à la présidence de la république : Qui va garder les enfants ?

Quelques utopies aussi...

St Simon (1797) qui crée des structures où l'éducation des filles et des garçons est commune et prône l'égalité des sexes dans tous les domaines.

Condorcet s'exprime dans le Journal de la société: «Pourquoi des êtres exposés à des grossesses et à des indispositions passagères ne pourraient-ils exercer des droits dont on n'a jamais imaginé de priver les gens qui ont de la goutte tous les hivers et qui s'enrhumement aisément?» Pourtant la République créera la figure du citoyen en oubliant totalement la citoyenne.

Olympe de Gouges, évidemment, avec sa Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne en 1791; Jeanne Deroin, candidate aux élections législatives de 1849, parce que «la cause du peuple et la cause des femmes sont intimement liées», Hubertine Auclert et son journal la Citoyenne...³

Autant d'exemples qui nous sont rappelés en des dates anniversaires comme celle des 70 ans du droit de vote des femmes...Un champ intéressant également à étudier avec des élèves.

En effet cette histoire récente ou plus ancienne marque notre culture, le fonctionnement de notre société, de nos institutions, de nos habitus familiaux,...et l'école bien entendu...

¹ Pasteur, Paul ;Bodinier Bernard ; Gest Martine ;Lemonnier-Delphy Marie-Françoise. (2010). *Genre et éducation. Former, se former, être formée au féminin*. Rouen: Presse universitaire de Rouen et du Havre, p 179

² Badinter, E. (1992). *XY De l'identité masculine* (éd. Livre de poche). Paris: Odile Jacob, p 31

³ <http://www.humanite.fr/le-vote-des-femmes-na-que-70-ans-572542>

« Les hirondelles de la mixité font elles le printemps de l'égalité ? »

Pour reprendre le titre poétique d'une intervention de Michèle Ferrand¹ qui prenait fait et cause pour la mixité en 1995 face à des interrogations voire des remises en cause.

La mixité telle qu'on la connaît en France aujourd'hui a une histoire que nous raconte, dans un passionnant numéro des cahiers de l'éducation², Geneviève Pezeu.

La mixité croise notre histoire, des utopies, des résistances. Elle s'installe au fil du temps, des nécessités sociales, économiques, politiques...

Le décret du 7 brumaire an II (28 octobre 1793) avait décidé que « les filles apprendront à lire, écrire, compter, les éléments de la morale républicaine, elles seront formées aux travaux manuels de différentes espèces utiles et communes » afin de « ...préparer les filles aux vertus de la vie domestique... ». Ces apprentissages « aux talents utiles dans le gouvernement d'une famille »

Le Larousse encyclopédique de 1963 exprime la perception dubitative de ce mot : « Mixité : n.f.-Etat d'une école où les filles et garçons sont admis. Certains éducateurs émettent des doutes sur l'efficacité de la mixité ».

C'est en 1975 (loi du ministre René Haby) qu'elle devient obligatoire à l'école de la maternelle au lycée.

Aujourd'hui encore, même si, et peut-être parce que, « *De toutes les révolutions pédagogiques du siècle, la mixité est l'une des plus profondes. Elle oppose l'école de notre temps à celle de tous les siècles précédent* », comme l'indique Antoine Prost, historien et pédagogue³, elle questionne encore. La mixité s'est installée bien plus par nécessité que par idéologie. Plusieurs voix (Mosconi, Duru-Bellat.....) rappellent que s'il s'agit d'une réalité nécessaire pour cheminer vers l'égalité elle ne saurait être suffisante et doit être accompagnée. Au risque sinon de voir l'école perpétuer les inégalités là ou justement elle pensait les combattre.

Ce risque est d'autant plus présent que pour les enseignant-es la mixité ne semble plus faire débat ni être source de réflexion ou support pédagogique comme cela nous est rappelé ; « Pour la majorité des enseignant-es, tout se passe comme si le simple fait d'éduquer ensemble les filles et les garçons suffisait à veiller à leur égal épanouissement en classe. Cette mixité n'est jamais interrogée dans ses modalités ou dans ses effets (qu'ils soient délétères ou, au contraire, positifs)... »⁴. Des recherches ont porté sur ces derniers points et interrogent notamment le

¹ http://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=2306

² <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite>

³ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite>

⁴ Morin-Messabel, C., Ferrière, S., & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité "filles-garçons" dans la formation des enseignant-es. *recherche et formation*, p 59

« danger » de la mixité pour la réussite des garçons ou la nécessité de la non mixité lors de certaines activités ¹. Quoiqu'il en soit, il nous faut désormais la penser. Il me semble que c'est à cela que nous invite les instructions officielles.

L'objectif d'égalité, « Une obligation légale », les textes sont clairs.

L'égalité présente spécifiquement dans les textes depuis 2000 invite désormais à l'égalité quant à l'orientation, à la lutte contre les préjugés et les violences de genre et ce dès le plus jeune âge ainsi qu'à la formation des personnels sur ces questions.

L'École compte parmi ses missions fondamentales celle de garantir l'égalité des chances des filles et des garçons. C'est le sens des articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du code de l'éducation qui disposent que l'École contribue, à tous les niveaux, à favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes, notamment en matière d'orientations, ainsi qu'à la prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes. ²

...La loi du 8 juillet 2013 est venue rappeler que la transmission du respect de l'égalité entre les femmes et les hommes se fait dès la formation dans les écoles élémentaires. Elle a en outre introduit un nouvel enseignement moral et civique, qui « fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes, ainsi que de la laïcité » (article L. 311-4 du code de l'éducation). Elle a enfin inscrit dans les missions des écoles supérieures du professorat et de l'éducation celle de « sensibiliser l'ensemble des personnels enseignants et d'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la lutte contre les discriminations » (article L. 721-2 du code de l'éducation)

« La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » signée en 2013 vient en préciser les objectifs et les « chantiers prioritaires »³

La présente convention désigne comme objectif prioritaire une approche globale de l'éducation à l'égalité des sexes et est porteuse d'une vision partagée : la réussite de tous et toutes, élèves, apprentis ou étudiants, qui est au cœur de la mission du service public, suppose de créer les conditions pour que l'École porte à tous niveaux le message de l'égalité entre les filles et les garçons et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société.

La convention interministérielle dégage trois chantiers prioritaires :

Acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes

Renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes

S'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'étude.

¹ http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/pages/2009/dossiersosgarcons_auduc.aspx

² <http://eduscol.education.fr/cid46856/egalite-filles-garcons.html>

³ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85395

Cet objectif se décline par « Le renforcement du pilotage académique », « Le suivi et l'évaluation dans la durée », la formation initiale et continue des enseignants¹, des présentations d'outils, dont beaucoup ont été recensés ou développés dans le cadre de l'expérimentation « ABCD pour l'égalité », et sont aujourd'hui présentés sur CANOPE².

Il me semble particulièrement important de noter qu'il est question désormais « d'une approche globale de l'éducation à l'égalité des sexes » ainsi que « de modifier la division sexuée des rôles dans la société » et de la transmission d'une « culture de l'égalité entre les sexes ». On voit bien ici que les objectifs et champs d'application sont bien plus larges que la sphère de l'orientation très présente dans les premiers textes.

En cela ces textes font écho aux résultats des recherches ; Les rapports sociaux de sexe, les « rapports socio-sexués aux savoirs » (Mosconi, 1989), les trajectoires sexuées,...des concepts largement travaillés dans les études de genres que nous évoquerons plus loin.

« 100% des gagnants ont tenté leur chance ! » (cf. publicité pour des jeux de hasard)

Il est intéressant de noter qu'il est question dans ces textes « d'égalité des chances » comme dans la loi de 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Deux champs pour lesquels la lutte pour l'égalité et les moyens pour l'atteindre sont encore en marche et suscitent débats, dénis et controverses. «Egalité des chances » « conception étrange » comme le notait Philippe Meirieu, qui accole une « notion juridique et politique » (voir plus bas la définition de Nicole Mosconi) à un élément qui renvoie au hasard. Certaines optent d'ailleurs pour un élément qui renvoie davantage à la responsabilité de l'institution ; « la notion de possibilités afin d'éviter la référence à une idée de hasard ou de répartition aléatoire. »³.

Quid des EREA à cet égard ?

*Les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) sont des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE). Leur mission est de prendre en charge des adolescents en grande difficulté scolaire et sociale, ou présentant un handicap.*⁴

Les textes⁵ de référence disent :

¹ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=84611

² <http://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

³ Collet, I., & Dayer, C. (2014). *Former envers et contre le genre*. (D. boeck, Éd.) Louvain-la- neuve, Belgique, p 15

⁴ <http://eduscol.education.fr/cid46766/les-etablissements-regionaux-d-enseignement-adapte.html>

⁵ http://dcalin.fr/textoff/erea_1995.html

Missions...participent à l'éducation à la citoyenneté et à la formation de la personnalité des adolescents qu'ils accueillent ;...contribuent à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en grande difficulté ou présentant un handicap.

Objectifs...Tout adolescent est préparé à accéder à la condition d'adulte et de citoyen. Pour ce faire, il bénéficie des aides appropriées et adaptées.

Ces structures ont donc un rôle majeur à jouer, dans la formation, et l'orientation professionnelle et également dans la formation du citoyen et de la personnalité des adolescents et ce de « manière adaptée ».

La Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 sur les « orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré » évoque à plusieurs reprises ces questions de citoyenneté voire d'égalité, ainsi peut-on lire :

Pour lutter contre les représentations sexistes liées à certains métiers, de l'habitat notamment, la découverte de l'ensemble des champs professionnels concerne indistinctement garçons et filles.

Ou encore

L'objectif général de la culture humaniste est d'ouvrir l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts et, ainsi, d'être plus autonomes dans leurs choix et leurs opinions.¹

Concernant la manière d'atteindre ces compétences, on note l'élément suivant qui sera repris plus tard dans mon exposé, quand il s'agira des actions possibles ; « Par ailleurs, une place importante est donnée à la réflexion collective, ce qui induit un travail sur la prise de parole et l'écoute. Une attention particulière au registre utilisé par les élèves est indispensable à l'oral.».

Les compétences sociales et civiques : Ces compétences, hautement transversales, visent l'insertion sociale de l'élève, du jeune, du futur citoyen. Elles se construisent tout au long de la scolarité obligatoire par une éducation quotidienne à une attitude responsable et au respect des règles de la vie collective. Des activités et des situations, adaptées à l'âge des élèves, visent l'appropriation de ces règles et de leur sens au niveau du collège (le règlement intérieur, la civilité), de l'État (la loi), de l'Humanité (principes universels et droits de l'Homme). Les activités quotidiennes et les situations de vie scolaire sont autant de moments d'acquisition de ces compétences.

Ce dernier point ouvre sur la question du comment travailler ces compétences. Il est question de la vie scolaire, d'activités quotidiennes. Or qu'y a-t-il de plus quotidien dans un établissement que les enseignements disciplinaires ?

¹ http://dcalin.fr/textoff/segpa_2009.html

De même la Circulaire n° 98-129 du 19 juin 1998 abrogée et remplacée par la Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 indiquait

Les enseignements artistiques (arts plastiques et éducation musicale) assurent un rôle spécifique dans la formation générale de l'élève tant pour le développement de sa sensibilité et de son intelligence que pour sa formation culturelle et sociale et ne sauraient être négligés.

3 – Une organisation pédagogique spécifique au sein du collège : L'appartenance à un groupe-classe, tout comme la possibilité d'avoir un enseignant de référence, aident l'élève, particulièrement en 6e, à construire ses relations et facilitent le repérage dans l'environnement du collège. Au sein du groupe, cohérent du point de vue de son organisation, une attention spécifique est portée aux interactions entre les membres. Le développement cognitif et la formation de la personnalité de l'élève sont ainsi favorisés par la confrontation des points de vue, l'attention portée à l'écoute réciproque, la qualité des échanges.

III – L'enseignement des disciplines : Il est nécessaire de proposer aux élèves des enseignements qui leur donnent les connaissances essentielles pour accéder à la culture de leur époque. Chacune des disciplines enseignées au collège peut permettre d'entretenir leur curiosité, de développer leur capacité à argumenter et porter un jugement, de devenir des personnes autonomes et des citoyens. Chacune a en outre des apports spécifiques qui permettent d'élargir leur vision du monde.

Le B.O. N°26 du 27 JUIN 1996 sur l'enseignement adapté (SEGPA)

L'éducation à la citoyenneté constitue un point important de la formation du cycle central. C'est une éducation active qui s'appuie sur une pratique réfléchie de la vie au collège et sur des thèmes liés à la vie démocratique comme à la vie associative et culturelle. Elle doit permettre à l'élève de repérer les systèmes sociaux qui l'entourent.

Et les arts plastiques ?...

Création et découverte des œuvres, bien sûr mais aussi ; « goût de l'expression personnelle », « développement de la sensibilité », développement d'un « esprit d'ouverture » et tissage d'un « lien social fondé sur des références communes ».

L'enseignement des arts plastiques au collège assure un rôle spécifique dans la formation générale des élèves, tant pour le développement de la sensibilité et de l'intelligence que pour la formation culturelle et sociale.

Les arts plastiques donnent le goût de l'expression personnelle et de la création. Ils permettent de découvrir des œuvres dans la diversité des genres, des styles et des périodes. Ils apportent les moyens de comprendre la nature des faits artistiques repérables dans la création en arts plastiques, en architecture, dans les domaines des images fixes et animées et des productions numériques. Ils procurent également des outils pour décoder et interpréter les univers visuels qui se manifestent dans l'environnement privé et public. Ils conduisent en cela à une éducation du

regard et contribuent aux acquis de langage. Ils développent un esprit d'ouverture et concourent à tisser un lien social fondé sur des références communes.

Le choix des œuvres et la fréquentation des lieux artistiques sont déterminants pour la pratique et la culture de l'élève. Le professeur d'Arts Plastiques donne sens à son enseignement en privilégiant la référence à des œuvres significatives, contemporaines ou non, reconnues pour leur intérêt artistique et leur incidence sur les modes de pensée. Ces œuvres particulièrement représentatives des grandes questions artistiques de l'histoire des arts assurent le fondement des problématiques que les élèves aborderont dans la pratique.¹

Ces « références communes », cette « culture commune » que j'interroge dans ma première hypothèse sont un point qui traverse l'ensemble des disciplines ; Quid de l'invisibilisation des femmes en histoire et en littérature par exemple ?

Les élèves à besoins éducatifs particuliers et l'égalité

Doit-on y lire une volonté d'inclusion ou supposer que ces enfants relèvent « du sexe des anges » mais les textes français ne donnent aucune préconisation, aucune orientation concernant un travail sur l'égalité avec les élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans un rapport du conseil de l'Europe on peut en revanche lire un axe qui croise « besoins spécifiques » et égalité filles/garçons ainsi qu'une nouvelle formulation « l'égalité des résultats » :

Besoins spécifiques de certains groupes de garçons et de filles

Les sociétés étant devenues plus égalitaires, les droits individuels reconnus par les organisations comme le Conseil de l'Europe, sont désormais inscrits dans les lois nationales. Cependant, le respect de ces lois est difficile à établir et tous les individus n'ont pas la même expérience du respect de leurs droits.

Les idées préconçues et les stéréotypes restent les principaux obstacles pour parvenir à l'égalité des résultats pour tous. Cependant, en plus de ces obstacles et malgré les politiques d'inclusion, les structures, le fonctionnement, l'enseignement et les valeurs prédominantes de nombreuses écoles n'ont pas évolué pour s'adapter aux milieux et aux besoins de certains élèves.

Dans la plupart des pays, les élèves issus de groupes minoritaires ou ethniques, ceux qui souffrent de handicaps physiques ou intellectuels ou qui ont des besoins éducatifs spécifiques ont désormais accès à l'éducation majoritaire. Ils ont également le droit de recevoir une éducation qui leur permette de se développer pleinement. Les filles des groupes minoritaires en particulier peuvent avoir des besoins éducatifs très différents de ceux des garçons appartenant au même groupe. Les écoles devraient être sensibilisées à ces besoins et prendre des dispositions pour y répondre.²

¹ http://media.education.gouv.fr/file/special_6/28/0/programme_arts_general_33280.pdf

² http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender-mainstreaming/CDEG_2011_16_Education_fr.pdf

Cette longue lecture des textes permet de voir que les questions de l'égalité filles/garçons, sinon dans les textes spécifiques, sont uniquement évoquées du point de vue de l'orientation, point saillant depuis longtemps dans les instructions officielles. En revanche, cet inventaire un peu long permet de mettre en évidence la clarté de celles-ci quant à l'objectif de formation citoyenne des élèves. Elles sont très explicites sur la nécessité de ce travail, sa quotidienneté, son aspect transversal en vie scolaire et par une approche disciplinaire. On pourrait d'ailleurs s'interroger sur le décalage entre cela et les pratiques de terrain. L'attention est portée dans les textes sur la vie du groupe, les échanges, les interactions avec les pair-es, la confrontation des points de vue, ainsi que l'élargissement de la vision du monde et le repérage des systèmes sociaux qui entourent les élèves. Des pistes pédagogiques peuvent déjà se dessiner. Cela me paraît être également une entrée possible, voire une invitation, à un travail sur la mixité et le genre.

Toutefois il est indispensable, pour mettre en place des actions suivies et structurées, d'avoir une connaissance, une reconnaissance, des inégalités et des mécanismes qui y conduisent. Ce point reste à travailler si l'on en croit les enquêtes, l'analyse des manuels, les pratiques...et les réactions des enseignant-es lors de formations sur ces questions par exemple (voir chapitre suivant).

Genre / (in)égalités ?...

Depuis Norbert Elias, nous savons à quel point la société nous façonne en profondeur, d'une manière presque aussi contraignante que la nature. Pas d'être qui soit humain sans une inscription dans une société qui l'accueille et lui donne sens. D'où l'éloquente formule de la sociologue Irene Théry : une personne est bien plus que quelqu'un qui dit Je¹

Une première série de définitions s'impose pour clarifier d'où on parle, particulièrement en ces temps de polémique et d'enjeux sur ces questions comme en témoigne, par exemple, le tollé généré par la distinction introduite en SVT entre sexe et genre, les réactions fortes lors de la mise en place des « ABCD de l'égalité » et la pétition « enseigner le genre : contre une censure archaïque » où des universitaires rappellent le cadre et les objectifs d'une démarche scientifique.

...Interroger les préjugés et les stéréotypes pour les remettre en cause, c'est précisément le point de départ de la démarche scientifique. C'est encore plus nécessaire lorsqu'il s'agit des différences entre les sexes, qui sont toujours présentées comme naturelles pour justifier les inégalités...².

¹ Cannone, B. (2011, Février). Différence ou distinction-Filles et garçons à l'école. *Cahiers pédagogiques*, p 11

² Collet, I., & Dayer, C. (2014). *Former envers et contre le genre*. (D. boeck, Éd.) Louvain-la- neuve, Belgique, p 9

Il est donc essentiel de préciser ce que l'on entend par égalité et genre.

Les études de genre ont construit et construisent un outillage conceptuel qui permet une observation et une analyse de plus en plus riche.

En matière d'éducation, le genre avaient déjà été l'objet d'études, notamment par Pierre Bourdieu, mais cette entrée est restée longtemps au second plan par rapport aux rapports sociaux de classe. Après une phase, où la focale, dans le cadre des études de genre s'est posée sur les premiers nous voyons aujourd'hui des recherches qui croisent les deux . De même, nombres d'études ont porté dans un premier temps sur les rôles, résultats, difficultés, assignations,...des filles/femmes, pour voir, ces dernières années des sujets sur les garçons/hommes. Ainsi nous pouvons lire des articles sur « la menace d'exclusion professionnelle » des garçons pour « expliquer l'affirmation exacerbée de leur virilité », « la discrimination institutionnelle des garçons maghrébins », dont les parcours sont « marqués par l'échec et la stigmatisation »¹,...Autant d'angles d'observation nouveaux qui, s'ils apportent des éléments pertinents n'en doivent pas moins ne pas voiler la réalité des inégalités, comme le précise Annie Lechenet dans son article « Les garçons, nouveau sexe faible ? »². Il nous faut donc être prudentes avec les titres provocateurs, même s'ils peuvent ouvrir le débat, qui invitent au sauvetage des garçons et pourraient nous mener à une analyse « clé en main » du même type que celle que proposaient des ouvrages naturalisants qui stipulaient que les femmes venaient d'une planète et les hommes d'une autre. Ces questions relèvent de réalités complexes qui ne sauraient s'expliquer ainsi.

Egalité, si l'objectif fait consensus, du moins peut-on le penser, il existe différentes conceptions de l'égalité des sexes ; essentialiste, constructiviste, et il va de soi qu'elles n'engendrent pas les mêmes postures politiques et pédagogiques. Voici une définition et un cadre conceptuel proposé par Nicole Mosconi qui me paraît répondre aux valeurs de l'école républicaine.

L'égalité est un concept politique et juridique et il est très important de le considérer comme tel. Quand on réclame l'égalité des sexes, on ne demande pas que les femmes soient identiques aux hommes, ce qui serait absurde, on demande qu'elles soient égales aux hommes. On ne prône pas, comme on le dit si souvent, l'indifférenciation. Au contraire, on reconnaît que chaque individu est différent de tous les autres ; qu'il y a autant de différences entre les hommes entre eux ou les femmes entre elles, qu'entre les hommes et les femmes. C'est pourquoi, il n'y a pas non plus de sens à dire « la femme », il y a « des femmes », toutes différentes. Et toutes ces différences, comme celles des hommes entre eux, représentent une grande richesse, une richesse à cultiver.³

¹ Lorcerie, F. (2011, Février). La discrimination institutionnelle des garçons maghrébins. *Cahiers pédagogiques-Filles et garçons à l'école*, p 24

² Lechenet, A. (2011, Février). Les garçons, le nouveau sexe faible. *Cahiers pédagogique-Filles et garçons à l'école*, p 26

³ Mosconi, N. (2012). Conférence introductive. Dans V. Jean-luc, *Filles-garçons en famille et à l'école: reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité?* Paris: Le Manuscrit, p 11

La définition du genre varie en fonction des pays, des époques, du cadre qui l'utilise, comme le rappellent Caroline Dayer et Isabelle Collet citant Fassin; « Définir le genre, pour Fassin (2009), implique un traitement théorique et historique qui ne peuvent se dissocier d'une analyse des emplois qui sont faits du concept. »¹

Ce que l'on retient généralement est que le sexe est la variable biologique et le genre la dimension sociale, le « sexe social » ; « la différence produite et proclamée par la socialisation, l'éducation, la culture à partir d'un substrat biologique »², cela nous inscrit donc dans l'aspect relationnel et constructiviste de l'identité.

Florence Rochefort définit ainsi le concept de genre ;

il « désigne la façon dont les sociétés pensent et organisent les rapports hiérarchisés entre le féminin et le masculin, les femmes et les hommes et entre les sexualités, de façon variable selon les époques et les aires géographiques. Il est un précieux outil d'analyse pour interroger la différence des sexes qu'une longue tradition religieuse et philosophique à pensée comme « naturelle »... »³.

Cette chercheuse nous rappelle également dans le même article que la notion de genre fut introduite dans les années 50-60 dans le cadre d'études sur l'hermaphrodisme et le transsexualisme. Il s'agissait là de distinguer « le sexe biologique du genre » et de montrer « la disjonction possible entre appartenance de sexe et identité de genre ou rôle de genre ». L'approche alors était de même type que lorsque l'on étudie les aberrations chromosomiques qui ont permis d'en apprendre beaucoup sur le génome humain. Si aujourd'hui, notamment au travers des travaux de Judith Butler et sa réflexion sur le transsexualisme et le lesbianisme, le genre peut être pensé comme produisant le sexe, après avoir eu une acception plus « naturaliste », il est le plus souvent utilisé comme « un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités, qui légitime les inégalités en les naturalisant »⁴.

Cette approche systémique, permet, comme la lecture constructiviste de l'égalité, une lecture des freins à l'égalité mais aussi d'envisager des leviers, notamment institutionnels et pédagogiques pour l'atteindre.

Enfin, l'étude récente de Séverine Depoilly sur le lycée professionnel invite à « penser le genre non comme identité ou attribut des personnes, mais comme une modalité des relations sociales, dans une approche relationnelle »⁵. Cette posture permet d'analyser plus finement les constats faits couramment sur l'attitude des filles, encore souvent décrites dans le cadre scolaire comme

¹ Collet, I., & Dayer, C. (2014). *Former envers et contre le genre*. (D. boeck, Éd.) Louvain-la- neuve, Belgique, p10

² Cacouault-Bitaud, M., & Ludovic, G. (2012). Autour des mots de la formation "sexe"- "genre". *Recherches et formation*, p 89

³ Rochefort, F. (2014, septembre). Du féminisme au genre. *TDC*, p 26

⁴ Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. *Recherche et formation*, p 68

⁵ Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport au genre* (éd. Le sens social). Rennes: Presse universitaire de Rennes, p11

« sages », « passives » et des garçons quasi exclusivement dans la culture de l'agôn. Ainsi Severine Depoilly cite Mauss en invitant à se « recentrer sur »; « Les relations et non les propriétés, sur les attributions et non les attributs, les manières d'agir communes et non les identités spécifiques »¹. Cet angle d'observation et le terrain de cette recherche, un lycée professionnel, posé comme lieu de « relégation », sont particulièrement intéressants lorsqu'il s'agit d'étudier un établissement tel qu'un EREA.

Connaitre et reconnaître les inégalités ...

*L'extraordinaire, dans le combat pour l'égalité entre les sexes, c'est qu'il est toujours à recommencer et que l'actualité en donne sans cesse un éclairage neuf. Or ce combat a derrière lui l'histoire de l'humanité - ou peu s'en faut. Non que nos sociétés n'aient, depuis quelque cinquante ans, considérablement évolué. Mais tout démontre aujourd'hui encore que, dans les faits, la femme n'est jamais tout à fait l'égale de l'homme. C'est vrai dans le monde du travail, c'est vrai dans la fonction publique, c'est vrai en politique, et c'est malheureusement vrai au sein de l'institution scolaire. Il nous faut donc livrer ce noble et difficile combat : libérer nos sociétés d'un de ses carcans les plus archaïques et parvenir à une parfaite égalité de condition entre les hommes et les femmes. Parce qu'elle a en charge la formation des futurs citoyens, l'école est aux avant-postes*²

En 2000, Jack Lang alors ministre de la culture ouvrait ainsi un texte intitulé « de la mixité à l'égalité à l'école, au collège et au lycée ».

Les constats

*L'école ne les traitant pas de la même manière, garçons et filles vont mettre en place des comportements qui resteront opérants dans la construction de leurs carrières scolaires et professionnelles. Nicole Mosconi parle de « division sociale des fonctions du savoir ». L'école doit donc lutter activement contre les habitudes et l'effet pervers de la prédominance du choix rationnel, qui a consisté (de manière louable) à mettre l'enfant au centre du système éducatif mais qui a misé sur une individualité, aveugle au genre. Le travail de conscientisation des inégalités dont les filles font l'objet dans les attitudes des enseignants doit concerner tous les acteurs de l'école et s'inscrire dans le temps long en démarrant dès le niveau pré-élémentaire.*³

Comme je l'évoque en introduction, la prévalence des garçons parmi les élèves décrocheurs, la « fracture sexuée »⁴ des résultats scolaires, l'existence d'une orientation différenciée, le nombre de branches professionnelles moindre offertes aux filles, sont des effets relativement connus et admis de l'inégalité. Toutefois ce sont des points qui font encore polémiques quant à l'analyse des causes et des leviers de progrès proposés.

¹ *opus cit*, p 43

² <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/hs10.htm>

³ http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf, p 129

⁴ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/130307fillesetgarconssysteducfr.aspx>

Matériel didactique

Lors d'un séminaire académique¹, en janvier 2015, il nous était présenté une étude sur les manuels scolaires de français récents (2009-2013). Quelques exemples : occurrence d'écrivaines 3.7% ; des femmes journalistes 27.1%, de personnalités célèbres femmes 15.5%, de textes rédigés par des femmes 5%, de biographie de femmes, 11 pour 243 d'hommes et d'artistes femmes 6.7%. Alors que les manuels sont rédigés à 68.6 % par des femmes. Ce dernier point pourrait paraître paradoxal mais s'explique sociologiquement. Le constat est le même quant à la visibilité moindre des femmes ou caractère discriminatoire des énoncés dans l'ouvrage de mathématiques présenté.

Résultats scolaires et orientations

Les résultats scolaires des élèves ont été observés au prisme du genre avec des constats qui sont désormais connus : les filles obtiennent de meilleurs résultats dans toutes les disciplines et tous milieux confondus (en comparant des milieux sociaux équivalents). Les garçons s'orientent avec de moins bons résultats vers des filières scientifiques ou plus prestigieuses.

Nicole Mosconi nous rappelle l'un des effets néfastes de ces orientations différenciées pour l'autonomie et la vie professionnelle des filles :

Les filles perdent au niveau de l'orientation (surtout dans les classes populaires) l'avantage qu'elles avaient au niveau de la réussite scolaire, parce que les filières qu'elles empruntent généralement, tertiaire et services (et peut-on dire qu'elles choisissent vraiment ?) sont moins rentables professionnellement que celles-production et industrie-empruntées par les garçons des mêmes milieux²

C'est un point particulièrement saillant concernant les élèves d'EREA et de SEGPA. Si la mixité ne fait pas tout sans être pensée, chercheur-es et rapports ministériels rappellent le risque de voir se croiser non mixité et faible qualification quant à la socialisation et à l'avenir professionnel.

...cette faible mixité des métiers dessine des inégalités sociales dans les trajectoires des adolescents au travers des « choix » sexués de filières scolaires : à l'issue de la classe de troisième, plus de 20 % des jeunes, garçons et filles, vont se retrouver dans des formations « non mixtes »², c'est-à-dire à titre essentiel avec des jeunes de leur sexe ; ce sont surtout ceux qui

¹ Séminaire académique du 28 janvier 2015, « agir pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école dans l'académie de Montpellier », Céline Petrovic, « Inégalités filles garçons à l'école et réception des enseignements sur l'égalité »

² Houdec, v., & Michèle, B. (2008). *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école*. Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées, préface

rejoignent l'enseignement professionnel ou technologique, où les classes populaires sont surreprésentées. Ce manque de mixité va restreindre les opportunités professionnelles des jeunes, et tout particulièrement des filles enfermées dans un nombre de métiers plus réduit. De fait, la meilleure réussite scolaire des filles ne doit pas cacher leur moindre intégration professionnelle. Cela conduit en particulier à questionner l'éviction des filles peu ou moyennement qualifiées de l'apprentissage.

Le manque de mixité réduit les opportunités professionnelles tout particulièrement des jeunes filles peu qualifiées¹

La mixité professionnelle peut permettre des avancées mais ne produit pas les mêmes effets pour les filles et les garçons qui semblent davantage en tirer profit comme l'indique ce même rapport :

...les garçons « transgressant » les normes de genre en matière d'orientation connaissent des conditions d'insertion professionnelle plus favorables que celles de leurs consœurs de la même filière²

Il semble donc que dans ce champ professionnel également un travail sur la mixité et de déconstruction des stéréotypes est à envisager.

Nous pourrions aussi évoquer les interactions professeur-es/élèves riches, nous le savons désormais, de relations marquées par le genre quant aux types de tâches demandées aux un-es et aux autres, à la nature des questions posées, à la sanction,...Nicole Mosconi rappelle que « la recherche a montré une socialisation scolaire quotidienne, tant dans les rapports entre enseignant-e-s et élèves que dans les rapports entre pairs, qui a tendance à reproduire les inégalités de sexe »³

Orientations, manuels, interactions en classe,des éléments notables oui, mais aussi...

Severine Depoilly reprend l'analyse « des caractères, des comportements et attitudes » jusqu'alors privilégiée comme modèle explicatif mais propose une « une pensée relationnelle de la différence des sexes »⁴ :

envisagés comme en situation de co-présence et de co-construction de leurs expériences scolaires, filles et garçons mobilisent des manières d'être et de faire imprégnées tout à la fois de

¹http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf, p 59

²http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf, p 93

³ Mosconi, N. (2011, février). Le chantier reste ouvert. *Cahiers pédagogiques-Filles et garçons à l'école*, p 56

⁴ Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport au genre* (éd. Le sens social). Rennes: Presse universitaire de Rennes, p 54

logiques de sociabilité juvénile dont nombres de travaux ont montré qu'elles étaient genrées, de dynamiques de sociabilité verticale, familiale et intergénérationnelles et de dynamique de socialisation scolaire.

Se dégage ainsi une pensée de la différence qui prend en considération des multiples faisceaux de faits, de relations, de « dynamiques de socialisation » permettant davantage d'expliquer la complexité que « des modes de pensées causes-conséquences »

Cette prise en compte de variables plus larges dans un processus dynamique pourrait être pertinente s'il s'agissait d'analyser la question des (in)égalités et rapports sociaux de sexes dans un environnement tel que celui d'un EREA. En effet l'origine des élèves, globalement de milieux populaires, ne doit pas voiler, par exemple, les socialisations différentes (élèves d'origines magrebin-es, communautés gitanes, ...) . Dans ce lieu un autre élément est également à prendre en compte celui de la grande difficulté scolaire et/ou du handicap.

Les questions de genre traversent la recherche, notre actualité, presse écrite, télévisions, s'en font l'écho régulièrement concernant les différences salariales, l'occupation des cours de récréation, la « première femme » à occuper tel poste, ...Pourtant à l'école...

Dans une profession majoritairement féminine, les cadres supérieur-es sont majoritairement des hommes comme l'indique Nicole Mosconi :

dans une profession extrêmement normée dans ses modes d'avancement, femmes et hommes, en se conformant à leur rôles sexués respectifs, qui pousse les uns à des stratégies personnelles, quand il pousse les autres à accepter l'ordre sexué, produisent des inégalités de carrières et de salaires entre les sexes¹

De même ; « Les inégalités entre les hommes et les femmes sont la conséquence de leur nature différente », « si les filles ont certains comportements et les garçons en ont d'autres, c'est une question de choix personnel », « ce cours est de l'idéologie, de la propagande féministe »². Voici des arguments et opinions autour du genre que des enseignants portent lors de formations sur la question, relate Céline Petrovic. La « recomposition/reformulation identitaire » en œuvre chez nos élèves adolescent-es serait-elle nécessaire pour les enseignant-es ? Il est vrai que ces questions touchent une couche profonde de nos personnalités, renvoient à notre éducation et il n'est donc pas simple de les remettre en question. L'enseignant-es est un-e individu-e, il faut s'en souvenir ici comme dans la vie du groupe classe dont il-elle fait partie. A ce titre il-elle doit

¹ Mosconi, N. (2011, février). Le chantier reste ouvert. *Cahiers pédagogiques-Filles et garçons à l'école*, p5 7

² Petrovic, c. (2011, février). Quand ça ne va pas de soi pour les enseignants. *cahiers pédagogiques*, p 32

être conscient des éléments transférentiels et contre-transférentiels en jeu...notamment en ce qui concerne le genre.

Des pistes de travail

Céline Petrovic a dégagé deux grands axes de travail que je reprendrai dans mes analyses :

- ❖ L'éducation égalitaire : proposer des pratiques, des situations, et du matériel pédagogique qui s'adressent aussi bien aux filles et aux garçons, quantitativement et qualitativement.
- ❖ L'éducation à l'égalité : savoirs sur les inégalités femmes/hommes / filles/garçons dans l'histoire et au présent. Travail sur les enjeux de l'égalité. Mise en application.

« ...des groupes de parole, à partir du collège, pourraient être mis en place afin de conscientiser les élèves, dans le cadre des enseignements de morale laïque. Le rapport d'avril 2013 sur ce sujet1 insiste en effet sur l'importance du principe de l'égalité entre les filles et les garçons et sur la lutte « contre toute forme de discrimination ». Il prône non seulement un enseignement interdisciplinaire de ces questions, mais aussi la tenue de débats, notamment sur les fondements des principes d'égalité et sur les moyens d'orienter « les pratiques participatives » et de « valoriser l'engagement des élèves dans la communauté ». Cependant, les enfants n'ayant pas tous un rapport positif aux valeurs véhiculées par l'école, les groupes de parole ne doivent apparaître ni comme une solution miracle (surtout si les animateurs ne sont pas suffisamment formés à la question des stéréotypes filles-garçons), ni surtout comme la seule mesure à adopter. »¹

Parole, débats , formation des intervenantes, interdisciplinarité, ... voici qui résume plusieurs points évoqués et des axes que je souhaite développer dans mon travail avec les élèves. Là encore textes et recherches orientent nos pas pédagogiques vers cette réflexion et cette mise en action.

Les EREA et leurs élèves

On trouve dans la Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 sur les « orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré » la présentation suivante des élèves de SEGPA.

Les élèves auxquels est proposée une orientation en SEGPA sont en grande difficulté scolaire. Beaucoup vivent l'entrée au collège comme un nouveau départ. D'autres, en revanche, gardent un sentiment d'échec et ont une image dévalorisée d'eux-mêmes. Une des missions essentielles des enseignants est donc de créer un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant

¹http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf, p 118

*qui permettent à chaque élève de retrouver l'estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire.*¹

Les élèves d'EREA peuvent pour atteindre au mieux ces objectifs bénéficier également d'un internat éducatif encadré par des professeur-es des écoles.

Mixité

La majorité des élèves sont des garçons. A L'EREA de Montpellier 80 garçons, 40 filles. Une relative mixité existe au niveau collège. Les sections professionnelles sont en revanche très fortement pour ne pas dire totalement sexuées.

*Globalement, la non-mixité touche un grand nombre de garçons et de filles : seuls 51 % des filles et 33 % des garçons sont co-éduqués dans les filières professionnelles en présence d'au moins 30 % de l'autre sexe. Si bien que plus de 20 % des élèves sont dans des spécialités de formation non « mixtes » dès la fin de la troisième, à un âge clé de la socialisation. Il faut souligner que cela concerne particulièrement les classes populaires, du fait d'une surreprésentation des enfants d'ouvriers, d'employés et d'inactifs dans l'enseignement professionnel (et d'une surreprésentation des enfants de cadres, professions libérales et enseignants dans l'enseignement général).*²

C'est le cas à l'EREA de Montpellier où l'ensemble des filles est inscrit dans la filière ATMFC. De très rares exceptions sont à noter les années précédentes et présentent en général un profil intéressant quant à leur positionnement par rapport à l'identité de genre. Cette absence de mixité dans le champ professionnel, à ce moment de la vie des élèves n'est pas sans conséquences tant dans le quotidien de la classe et de l'établissement que dans le futur des élèves.

*cette insuffisante mixité alimente une vision essentialiste de la division sexuée du travail : malgré l'évolution des normes professionnelles, le secteur du « care », majoritairement occupé par les femmes, reste dévalorisé et continue de renvoyer à une éthique et à des compétences « de nature » féminine, tandis que les hommes sont assignés à des métiers associés à la force et à des fonctions techniques, dans l'industrie, la construction et le transport. Cela contribue directement au renforcement des stéréotypes chez les jeunes.*³

Ecole/apprentissages/échec/adolescence

Les textes indiquent la nécessité de « Créer un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant qui permettent à chaque élève de retrouver l'estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire. » Une gageure quand de nombreuses années de difficultés, de malentendus, ont, pour un grand nombre d'élèves, usé la motivation, l'appétence pour l'apprentissage et qui sont jugés en « échec scolaire ». Une étiquette qui doit nous interroger, interroger notre pratique; qui est en

¹ site.cit, education.gouv.fr/cid24467/mene0900316c.html

² http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf, p 76

³ site cité, p 61

échec et par rapport à quoi ? Sylvie Canat dans son ouvrage sur la « pédagogie institutionnelle adaptée » (Canat, 2007) le pose comme « une discontinuité et une distorsion entre les attentes du milieu scolaire et la production d'un élève pour satisfaire ou légitimer celle-là »¹. Une gageure aussi quand cette orientation en SEGPA ou EREA arrive à ce moment singulier de l'adolescence. Période de recomposition identitaire. Il semble donc intéressant pour ne pas dire nécessaire d'aborder ces questions de genre voire de travailler « avec ».

*Filles et garçons mettent en place et subissent à l'école des processus de socialisation qui les incitent à adopter des attitudes genrées, lesquelles sont en grande partie influencées par la relation avec l'autre sexe. Chacun(e) est incité(e) à se conformer à certaines attentes sociales stéréotypées (codes et normes de comportement et d'apparence) qui sont confirmées plutôt que remises en cause par l'école. Dès lors, il s'y joue à la fois des rapports d'amitié, de séduction, mais aussi de pouvoir, de rivalité individuelle et collective. Il s'agit de se construire une image de soi correspondant à l'identité sexuée, dès le plus jeune âge mais surtout à l'adolescence. Là encore, la mixité tend à accentuer les stéréotypes*².

Nos élèves arrivent, pour beaucoup, avec un sentiment fort d'exclusion accompagné d'un désir tout aussi fort de correspondre à la « norme ». Il est difficile de résister, de prendre du recul par rapport à celle-ci et surtout à ces excès quant à la mode, l'hyper-sexualisation des filles, la virilité,...La encore la variable « classe sociale » est à prendre en considération.

*L'origine sociale des élèves va fortement contribuer à la construction des normes sexuées dans l'apparence: une féminité plus prononcée va ainsi être davantage tolérée dans les milieux populaires, le corps des filles demeurant, à terme, un capital valorisable sur le marché matrimonial, mais aussi dans la sphère professionnelle (métiers de service et de contact avec la clientèle, anticipation d'avoir un homme pour supérieur hiérarchique). Les travaux d'analyse de la presse magazine destinée aux (pré-)adolescentes – la cible privilégiée étant les jeunes d'origine populaire –, qui ont établi que la majorité des contenus textuels et iconographiques étaient consacrés aux vêtements, au maquillage, à la coiffure et à des conseils de séduction, le mettent en évidence. Il y a ainsi une intériorisation, par nombre de jeunes filles, du rôle primordial de l'apparence dans la réussite de leur sociabilité, notamment auprès du sexe opposé. Les codes de la virilité varient également selon le milieu d'origine (vêtements, accessoires, mais aussi coupe de cheveux, port de bijoux, etc.)*³.

Les questions de genres et d'(in)égalités sont complexes, nous le voyons. « des recettes » toutes faites ne peuvent être une solution. Toutefois, il me semble qu'une fois que la prise de conscience a eu lieu, ce qui n'est déjà pas une mince affaire, l'important est la réflexion et l'attention que l'on va porter à cela ; lire les textes officiels, observer sa classe, les relations des

¹ Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Paris: Champ social éditions, p 17

²http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf, p132

³ site cité, p134

élèves, les outils et supports employés, réfléchir à la pédagogie mise en œuvre et à notre positionnement. Finalement, il s'agit là de faire notre métier .

Mais comment ?

De l'art...

« peut-être aurons nous la lucidité et la sagesse d'admettre que la pédagogie porte déjà en elle les deux outils les plus efficaces pour répondre au défi de l'empêchement de penser : la culture et le langage »¹

C'est une discipline, devrais-je dire un moment, que les élèves vivent avec plus de légèreté, parfois trop, il est donc important de poser un cadre afin de rappeler que l'on est toujours dans un temps et lieu d'apprentissage, que l'on va donc avoir des attentes, qu'ils-elles devront répondre à des consignes. Toutefois cet espace « plus détendu », moins perçu comme ayant une exigence normée offre me semble-t-il une opportunité de dialogue, de mouvements, d'apprentissages de la communication.

Si l'école sait replacer culture et langage au cœur des apprentissages, si elle se donne les moyens de se servir, chaque jour, de la culture et du langage pour intéresser et nourrir ses élèves si elle utilise culture et langage pour trouver ces nouveaux points d'appui qui donnent du sens aux savoirs transmis, alors peut-être verrons-nous que, sans révolution, une autre école est possible...²

C'est donc par cette porte de l'art, des arts plastiques que j'ai tenté d'approcher le genre avec des élèves de 6ème et de 5^{ème} de l'EREA.

Alors, supports égalitaires , parole, et débats sur ces questions, réflexions sur soi, dépassement des stéréotypes, socialisation égalitaire... ?

Par leurs offres et leurs sollicitations, les parents encouragent les attitudes et comportements qu'ils jugent appropriés au sexe de leur nourrisson. L'enfant répond dans le sens souhaité. Et il apprend à se positionner de façon interactive en tant que personne qui participe à sa propre élaboration. Comment s'étonner alors de l'intériorisation des conduites sexuées ? Ce processus se renouvelle à l'adolescence. Entrent alors en jeu, nous dit Alain Braconnier, en face d'un corps qui se transforme, non seulement une reformulation de l'identité de genre (cette conviction d'être soi-même fille ou garçon), mais aussi l'orientation sexuelle et la représentation que l'on se fait de ses capacités de séduction. Entre l'inhibition et l'enivrement, devant ses capacités nouvelles, cette entrée dans la vie sexuelle ne peut être coupée de la vie sexuelle des adultes et des discours qu'ils tiennent autour de cette vie, de même que la construction de soi ne peut être totalement détachée du regard et du jugement des autres, parents et pairs aux premiers rang. Les autres, le regard des autres, leur jugement, leurs discours : c'est par eux que nous sommes façonnées et que nous façonnons à notre tour. Certes la liberté réflexive qu'a tout un chacun d'adhérer ou non aux stéréotypes de sa culture et de son temps, lorsque ceux-ci sont consciemment perçus comme

¹ Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris: Dunod, p XII

² op cité, p XII

*tels, permet révoltes, actions, évolutions. Mais la vérité est qu'ils agissent aussi en deçà du niveau d'analyse et de conscience, y compris chez les plus grands esprits, ce qui les rend difficiles à éliminer. Tâche difficile mais non impossible... Il apparaît en tout cas que l'inégalité entre les sexes n'est inscrite ni dans l'évolution de la sexuation, ni dans nos gènes, ni dans le fonctionnement cérébral.*¹

Ce texte d'Alain Braconnier illustre cette complexité mais ouvre aussi sur tous les possibles de l'éducation et de l'intelligence humaine...

Élargir l'accès à une culture "commune"

Élargir l'accès à une culture "commune" en intégrant la découverte et l'étude des femmes artistes et de leurs œuvres.

De Vinci, Picasso, van Gogh, Renoir,

Voici les noms que les élèves de 6 et 5ème de l'EREA m'ont proposés lorsque je leur ai demandé les artistes qu'ils connaissaient. Mes collègues de formation ont ajouté à cette liste; Warhol, Koons, Dali, Underwaser, Klee, Camille Claudel, Sonia Delaunay, Niki de Saint Phalle. Trois femmes, c'est déjà bien plus que ce que l'on peut trouver dans nombre de manuels.

Peu de noms retenus et aucun nom de femme pour les élèves. Qu'en penser? Qu'ils et elles n'aient pas retenu le nom des artistes femmes? Qu'aucune artiste femme n'ait été présentée?

J'ai pu le vérifier auprès de mes collègues dans différents établissements mais il suffisait pour s'en convaincre de regarder les ouvrages proposant les artistes à étudier. A titre d'illustration j'ai utilisé un ouvrage très emprunté au centre de documentation de l'ESPE de Nimes, « L'art en 100 chefs-d'œuvre », présenté par l'éditeur comme « Un parcours éblouissant d'oeuvres célèbres ou méconnues, qui toutes nous posent la question ; Qu'est-ce qu'un chef d'oeuvre ? ». Je n'y ai vu que deux œuvres de femmes (Cf. Annexe 1). Cet ouvrage ne fait pas exception ; l'ensemble de ceux que j'ai consulté présente ce sommaire androcentré. Alors, pas d'œuvres de femmes ? On peut voir sur le site du centre Pompidou² les références de centaines de femmes artistes à travers l'histoire.

Les filles peuvent-elles se projeter dans la création, imaginer qu'elles en sont capables si aucune femme créatrice n'est présentée?

¹ Braconnier, A. (2010). Construction de la sexualité: la sexualité des adolescents. Dans Héritier, F, *Hommes, femmes: la construction de la différence*. Paris: Universcience éditions.

² <http://fresques.ina.fr/elles-centrepompidou/fresque>

Les garçons peuvent-ils imaginer qu'elles le soient, qu'elles ont pu, comme van Gogh, Picasso ou de Vinci produire, avec singularité, parfois avec violence comme Niki de Saint Phalle, depuis toujours, comme Hildegarde Von Bingen et en créant de nouvelles formes ou de nouveaux mouvements d'art ou de peinture ?

Les points de vue sur le monde, les visions des femmes, des hommes ne sont-ils pas tronqués ? Pourquoi et comment transmettre une culture, non plus androcentrées mais, mixte ?

Pour aborder cette question j'ai dû orienter mes lectures sur d'autres disciplines telles que l'EPS ou l'histoire car je n'ai pas trouvé d'ouvrages traitant, dans le milieu scolaire, de l'art et de l'égalité entre les filles et les garçons, comme le notaient les chercheurs et chercheuses lors d'un colloque en 2010.

Faire le point sur la situation de femmes dans le monde artistique contemporain et plus particulièrement en France aujourd'hui, en s'attachant à cerner les relations entretenues avec le monde éducatif et en interrogeant différents champs théoriques et conceptuels (histoire de l'art, pédagogie, psychologie et esthétique). L'entreprise est complexe. Les ouvrages sur la question sont encore rares et plus souvent anglo-saxons qu'européens. ¹

Des propositions de séances ont été faites dans ce domaine dans le cadre de « l'ABCD de l'égalité ». En revanche dans le domaine de l'art, un grand nombre d'ouvrages pose désormais la question des femmes dans l'art, des femmes artistes,...

Nicole Lucas questionne l'enseignement de l'histoire des femmes à l'école et parle d'un sujet « sensible » :

Comment mesurer l'apport des femmes à la société ? Est-ce utile de mettre les femmes en exergue ? Est-ce même efficace pour leurs revendications ou pour initier un débat de fond ? L'approche doit-elle être intellectuelle ou sensible ? S'explique-t-elle par l'urgence civique ? Stabilise-t-elle l'école ? ²

Quant à cette « Culture commune », de quoi parle-t-on ? Comme j'ai pu l'écrire : peu d'artistes femmes sont étudiées en classe, peu sont présentées dans les manuels. S'agit-il, en arts plastiques, de promouvoir la culture « communément » présentée jusqu'alors ou bien de chercher à dévoiler la culture qui devrait être commune, c'est à dire celle qui présente et représente l'ensemble des artistes ? C'est bien entendu cette piste qui me semble être fléchée par les textes et que j'ai suivie.

¹ Bernard Bodinier, Martine Gest, Marie-Françoise Lemonnier-Delpy, Paul Pasteur, *Genre et éducation : Former, se former, être formée au féminin* Broché, 11 janvier 2010, □ 546 pages, Editeur : Publications de l'Université de Rouen et du Havre, p176

² Nicole Lucas, *Dire l'histoire des femmes à l'école*, Paris Armand Colin, coll débats d'école, 2009, p 16

Comme j'ai pu l'évoquer en première partie, Nicole Lucas note qu'il persiste des « réticences tenaces » chez les enseignant-es, « des résistances diverses à introduire dans les apprentissages les femmes et le genre »¹. L'auteure évoque aussi « un autre obstacle : les décalages persistants dans les manuels scolaires »². Il commence à être question de « la promotion de l'égalité de traitement des filles et des garçons » au travers notamment de l'apparition de quelques figures féminines et de « l'enjeu majeur » de transmettre une « culture mixte »... mais « l'éternel féminin... » reste très souvent présenté.

Autant de questions et d'éléments qui me semblent pertinents lorsqu'il s'agit de travailler cette question en arts plastiques, quand il s'agit de choisir des œuvres et des artistes à étudier.

Des artistes ...femmes

« ...23 femmes peintres à Bologne aux XVIIIe, ...39 artistes femmes en Italie au XVIe siècle. Le cas le plus connu est celui d'Artemisia Gentileschi, peintre caravagiste célèbre en son temps pour sa peinture mais aussi à cause du procès intenté contre son professeur de perspective qui l'avait violée...Son œuvre a été progressivement déconsidérée jusqu'à disparaître quasi totalement avant d'être exhumée au XXème par les féministes américaines. »³

J'ai choisi dans un premier temps deux artistes, Sonia Delaunay et Niki de Saint Phalle, parce qu'elles répondaient à plusieurs critères. :

- ❖ Elles entraient dans le champ d'étude proposé pour les élèves de 6 et 5^{ème}.
- ❖ De grandes expositions parisiennes leur étaient consacrées ce qui offrait une surface médiatique à leurs œuvres et parcours importante et pouvait donc toucher les élèves au-delà du collège.
- ❖ Elles proposaient une œuvre intéressante au niveau de la pratique artistique (entre abstraction et figuratif).
- ❖ Elles avaient un parcours personnel riche, intéressant, atypique et questionnant fortement la place des femmes dans la société quant au corps, au statut social,...Toutefois, On peut aussi imaginer d'étudier des artistes femmes qui n'auraient pas de parcours « exceptionnels »

L'élargissement d'une culture commune ne concerne pas une séance mais s'inscrit dans l'ensemble d'une programmation. Il s'agit d'une démarche. Je ne détaillerai donc pas toutes les séances sous cet angle ici mais exposerai davantage une démarche à l'aune d'une artiste.

¹ Lucas, N. (2009). *Dire l'histoire des femmes à l'école-les représentations du genre en contexte scolaire*. Paris: Armand Colin-Coll débats d'école, p 28-29

² *op.cit*, p 30-31

³ Boulon-Fahmy, A. (2010). Du féminin dans l'art ou l'art a-t-il un genre? les arts plastiques au féminin. Dans B. Bodinier, M. Gest, M.-F. Lemonnier-delpy, & p. Pasteur, *Genre et éducation. former, se former, être formée au féminin*. Rouen: Presse universitaire de Rouen et du havre, p 178

Si l'entrée dans les séances et leur déroulement ont pu se faire de manières diverses, elles s'articulaient toujours autour des constantes suivantes :

- ❖ Découvrir, intégrer ;
 - observation,
 - mise en mouvement (c'est une phase que je détaillerai lors de la séance sur Niki de Saint Phalle),
 - travail plastique avec possibilité de mouvements et de discussions entre pair-es.
- ❖ Echanger/construire (un savoir, une compétence) ;
 - discussion sur les aspects techniques et émotionnels,
 - travail sur le lexique,
 - ouverture sur les questions d'égalité filles/garçons,
 - découverte d'une œuvre et/ ou d'une artiste et/ ou d'un mouvement artistique.
- ❖ Socialiser/Externaliser la connaissance, la réflexion ;
 - création d'un répertoire des œuvres (pour l'évaluation notamment),
 - valorisation/ socialisation du travail des élèves (affichage dans des lieux de vie, expositions, inauguration, invitation des parents, d'autres membres de la communauté éducative, journal de l'établissement, « happening culturel » dans l'établissement proposé par une classe pour l'ensemble de l'établissement, présentation des travaux à la fête de fin d'année de l'EREA),
 - visites ou rencontres (musées, artistes, associations,...).

« **Sonia Delaunay** »

- ❖ Un projet sur une année : construire en groupe, en association avec la section menuiserie, une sculpture cinétique de grande dimension, composée de multiples morceaux de bois de formes et couleurs choisies, qui pourrait être exposée sur l'un des murs de l'établissement (externat ou internat).
- ❖ Réaliser une œuvre inspirée des fresques de Sonia Delaunay sur l'aviation. Espace de confrontation des représentations : arts/industrie, industrie/métiers d'hommes, aéronautique/haute technologie/femmes)

Sonia Delaunay, Hélice, décoration pour le Palais de l'Air, Exposition internationale des arts et des techniques dans la vie moderne, Paris. 1937. Tempera sur toile.



Ce projet se déclinait en plusieurs séquences et séances :

- ❖ Découverte de l'oeuvre de Sonia Delaunay ;
 - travail en 2D sur les formes, les couleurs, le volume, le mouvement,
 - travail individuel vers du collectif.
- ❖ Découverte de l'art cinétique et des fresques ;
 - travail en 3D, avec du bois,
 - travail collectif.
- ❖ Chaque séance était l'occasion de présenter un peu plus le parcours, la vie, les œuvres de l'artiste (la peinture, la mode, la décoration,...) et son environnement.

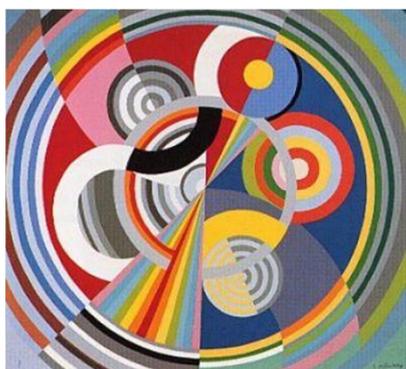
L'entrée dans ce projet, lors de la première séance, s'est faite par une projection en noir et blanc d'un tableau de Sonia Delaunay.

Une première discussion a permis aux élèves d'évoquer le mouvement, le côté « machine », mécanique de l'oeuvre.

Les élèves avaient la possibilité de travailler à partir d'une photocopie de cette peinture ou de créer eux-mêmes des formes similaires avec les outils de leur choix.

Le groupe s'est très rapidement mis au travail, très absorbé par un coloriage minutieux ou la recherche de forme ad hoc (une poubelle créant un de grands cercles, un verre, un compas, le bout d'un stylo, des cercles plus petits)

Les élèves posaient ensuite leur production sur une plaque de plexiglas noire qui sera régulièrement utilisée pour mettre en valeur et photographier leurs travaux.



Sonia Delaunay



Production du groupe

« Niky Delaunay »

Nous avons, lors d'une deuxième séance, travaillé à partir de la fresque de Sonia Delaunay présenté plus haut « hélice ».



Les élèves n'ont fait aucune remarque sur le fait que l'artiste était une femme, ni lors de la première séance, ni à la seconde lorsqu'ont été présentées des œuvres davantage liées à un univers habituellement associé au masculin, l'industrie, l'aviation, la technologie,...

Un élève a créé l'hélice à partir d'une rosace, forme et activité, très prisée habituellement par les filles du groupe et celui-ci a commencé à chercher une organisation possible pour l'ensemble des éléments.

Ce travail a été valorisé par son affichage dans les différents lieux de vie des élèves (salle de classe, internat) ainsi que dans le journal de l'établissement (cf. annexe 2)

Nous avons abordé dans d'autres séances, sous un autre angle que celui de l'élargissement de la culture, une autre artiste « femme », Niki de Saint Phalle. Je détaille ce travail dans le chapitre suivant.

L'évaluation disciplinaire portait sur l'engagement dans l'activité, la réponse à la consigne, et la recherche plastique. J'utilise pour cela une grille de références connues des élèves.

L'évaluation de la connaissance, la reconnaissance, la mémorisation de ces nouvelles venues dans la « culture commune » se faisait à chaque séance individuellement, à partir d'un « memory » virtuel créé au fil des séances à partir des œuvres étudiées ou évoquées.

J'avais envisagé différents supports d'évaluation en fonction des possibilités de chacun-e, tels que :

- ❖ Mettre en relation l'oeuvre et le nom de l'artiste, puis son portrait.
- ❖ Mettre en relation une autre oeuvre, non étudiée, mais du même style.
- ❖ Donner le nom de l'artiste à la présentation d'une oeuvre

Je n'ai finalement utilisé que la première voie envisagée.

Cette évaluation pouvait se faire selon différentes modalités :

- ❖ Avec moi.
- ❖ Avec un-e camarade avant de le faire avec moi.

L'ensemble des élèves a mis en lien l'oeuvre et l'artiste mais il est vrai que nous n'en n'avons étudié que deux. L'un d'eux, faisant oeuvre de compilation à la César, m'a indiqué que « l'hélice » était de « Niki Delaunay » (cf. titre de ce chapitre). Nous avons donc repris ensemble les différentes œuvres et il a imprimé le memory.

Élargir l'accès à une culture "commune" en intégrant la découverte et l'étude des femmes artistes et de leurs œuvres ?

Il s'agissait ici essentiellement de démontrer que les élèves s'intéressaient et mémorisaient autant les œuvres des artistes femmes que les autres. Je considère, et cela n'est pas une surprise, que

c'est possible...il suffit de leur en donner l'occasion. Des pistes de réflexion sur le genre s'ouvriraient à partir de ce travail ; femmes et technologie par exemple. Un chemin intéressant pour aborder aussi l'orientation. Et bien sur femmes...artistes. Des modèles nécessaires si l'on veut ouvrir le champ des possibles professionnels mais aussi symboliques, identificatoires. « On crée à partir de soi, de son désir, de son histoire et à partir de celle des autres »¹. Nous devons donc particulièrement à nos élèves, parce qu'ils-elles ont été ou sont souvent en rupture avec l'école et ce qu'elle propose, parce qu'ils-elles ont, probablement, moins que d'autres accès à une culture qui permette de voir le monde dans toutes ses composantes, parce qu'ils-elles sont autant que toutes et tous assigné-es à un rôle sexué, de présenter tous les possibles de l'expression, de la créativité et de l'identité.

Pour reprendre les deux axes proposés par Céline Petrovic, l'éducation égalitaire et l'éducation à l'égalité, je dirais que le travail proposé dans ce chapitre appartient au premier. Il s'agit bien de proposer des supports (ici, des œuvres, des artistes) qui sont égalitaires par leur nature. J'entends ici par « nature » le fait qu'il s'agit d'œuvres réalisées par des femmes. Le chapitre suivant prétend davantage permettre une « éducation à l'égalité ». Nous verrons néanmoins que cela implique une « éducation égalitaire » dans le choix des supports notamment. Dans tous les cas il s'agit aussi de veiller aux interactions professeur-e/élèves porteuses aussi de sens quant à l'assignation à un genre.

Se poser des questions sur l'égalité entre les filles et les garçons, par l'observation des œuvres.

Amener les élèves à se poser des questions sur l'égalité entre les filles et les garçons, à croiser, à verbaliser et à modifier leurs représentations (des filles, des garçons, des femmes, des hommes) aujourd'hui dans la culture française ou d'autres cultures par l'observation des œuvres, des techniques, des structures et des compositions

Filles/ garçons.... Se parler pour en parler ...

« ... dans le cadre même des cours, au regard de l'évolution des rapports sociaux de sexe au cours du XXe siècle. Les élèves pourraient être invités à discuter de la place et de l'image des femmes (et des hommes) véhiculées par une œuvre : « en quoi cette place et cette image sont-elles

¹ Boulon-Fahmy, A. (2010). Du féminin dans l'art ou l'art a-t-il un genre? les arts plastiques au féminin. Dans B. Bodinier, M. Gest, M.-F. Lemonnier-delpy, & p. Pasteur, *Genre et éducation. former, se former, être formée au féminin*. Rouen: Presse universitaire de Rouen et du havre, p 183

aujourd'hui décalées ? En quoi choquent-elles ? Pourquoi, à l'époque de sa création, les spectateurs et les lecteurs n'étaient-ils pas interpellés ?»¹.

Il s'agit là de mettre des mots et des formes dans le discours. Ce n'est pas chose simple pour nombre de nos élèves.

La dimension du groupe, sa dynamique, joue dès lors qu'il se constitue, donc dans les séances proposées au chapitre précédent aussi. Toutefois, ici, on s'appuie sur cette dynamique, sur les échos que se font les élèves et cela requiert, pour un aboutissement positif de l'activité, pour le confort, la sécurité psychique des individu-es, un travail préalable. Surtout pour des élèves vite effracté-es par l'environnement, les tensions, les excitations. Cet environnement doit être bienveillant, sécurisant et donc bien portant. Les conflits ne sont pas synonymes d'impossible ou d'échec mais ils doivent pouvoir être régulés et les élèves doivent le savoir. Nous avons donc, avec une collègue, envisagé un moment de discussion sur la vie de groupe avec les élèves. Cet espace n'a pu être mis en place qu'une fois, faute de temps. Les régulations nécessaires se sont donc faites à ma demande ou celle des élèves, après les cours, dans un lieu plus neutre, le centre de documentation.

Entre discours d'adhésion, de réponse à la demande de l'école, de l'enseignant-e, au « scolairement correcte », et opposition farouche, provocations, le chemin pour accéder à un discours vrai, sincère, senti n'est pas simple et demande entraînement et confiance.

Entre en jeu également les besoins particuliers de nos élèves quant à l'accès au langage (à la langue, au symbolique,...), le rapport culturel que l'on a à l'image, à l'œuvre, les difficultés éventuelles telles que des troubles de l'attention, des « dys »,...

Et il y a également cette période charnière que vivent nos élèves ; l'adolescence. Le corps, la sexualité, la séduction mais aussi le doute, la peur, s'invitent plus que jamais sur la scène scolaire comme ailleurs. La mixité, les relations entre pair-es, sont alors plus que jamais, me semble-t-il un axe à explorer, à utiliser comme un levier pour interpeller et donc intéresser.

¹http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf, p118

Tous ces éléments, qu'il m'a fallu prendre en compte ont nécessité de poser un cadre clair, connu (moments de régulation, respect de la parole) et permettant à chacun-e d'être sûr(e).

Culture, langage, interactions, des pistes pour cheminer vers ce que Serge Boimare présente ?

... comment le nourrissage culturel intensif et l'entraînement quotidien à débattre, deux incontournables dans la lutte contre l'échec scolaire, peuvent devenir des tremplins formidables pour relancer le désir de savoir et la motivation de nos meilleurs élèves. Eux aussi en ont parfois besoin, reconnaissons-le¹

Je propose ici deux séances qui vont dans ce sens. L'une ayant comme support l'art pariétal et l'autre des sculptures de Niki De Saint Phalle.

Un détour par la préhistoire pour se parler aujourd'hui

Cette séance m'a été proposée par les auteures du livre « 50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école » afin de la tester en classe en vue de la parution prochaine d'une nouvelle édition.

- ❖ Le projet : construction progressive d'une frise chronologique avec les élèves en référence aux œuvres abordées. Cette activité dans laquelle la pratique artistique était très réduite s'inscrit davantage dans l'histoire de l'art.
- ❖ L'art pariétal pour observer et analyser les stéréotypes.

La très petite taille du groupe classe (6 élèves) m'a permis la mise en place d'un dispositif surprenant parce qu'inhabituel, pour les élèves. : A l'entrée en classe, les volets clos laissaient entrer juste assez de lumière pour apercevoir la projection de la peinture rupestre de la grotte Del Castillo sur un grand support papier. J'avais écarté les bureaux et disposé un peu de craie écrasée devant le support. Très vite, avant même que je ne donne de consignes, les élèves y ont posé des traces de main. Un chahut extérieur brusque et le dispositif particulier en générant plus volontiers un dans la classe, j'ai choisi d'écourter cette phase. Nous avons ensuite observé les dessins de cette grotte et j'ai demandé aux élèves de faire des hypothèses sur ce que l'on voyait.

"C'est des femmes, madame, non je d...."

Karim a immédiatement dit « c'est des femmes, madame, qui ont dessiné » puis sans attendre s'est repris pour dire « non, je plaisante » (les mots choisis n'étaient pas de ce registre de

¹ Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris: Dunod, p XIII

langue !) Le rapport conflictuel que Karim entretenait avec le groupe m'a incitée à continuer la séance pour ne pas le mettre en position d'être seul face aux autres. Situation très fréquente en raison de son attitude. J'ai donc repris son intervention en fin de séance.

Tout le monde s'entendait pour dire qu'il s'agissait de mains et de griffes et d'un « vieux » dessin. Il a aussi été indiqué qu'il s'agissait « d'un espagnol » en référence au nom de la grotte et de « petites mains ».

J'ai ensuite demandé aux élèves de dessiner les artistes qui avaient réalisé cette œuvre et d'afficher leurs réalisations au tableau.

Ahmed étant plus en difficulté face à cette feuille blanche, je lui ai proposé d'écrire sous sa dictée ce qu'il imaginait. Il a ensuite souhaité dessiner.



dessin 1

dessin 2

dessin 3

Les premiers commentaires ont porté sur le dessin de Dylan (dessin 1). Plusieurs élèves dirent que « à l'époque il n'y avait pas de châteaux ». Nous nous sommes dit qu'il nous faudrait vérifier.

J'ai dû citer les personnages dessinés pour qu'un élève me dise qu'il n'y avait là que des hommes.

« à cette époque il n'y avait que des hommes car c'était trop dangereux ... »

Karim, celui qui avait avancé l'hypothèse d'un dessin réalisé par des femmes, a alors dit que « à cette époque il n'y avait que des hommes car c'était trop dangereux pour les femmes, avec les dinosaures, les mammouths, la chasse... »

La réaction du groupe a été immédiate : comment serait-il là s'il n'y avait pas eu de femmes ! Il m'a fallu immédiatement rappeler les règles de base de notre communication en groupe pour que

Karim ne soit pas moqué et que cette réflexion collective ne se transforme pas en dialogue de sourds. Les élèves ont ensuite dit que probablement il y avait aussi des mains de femmes dans cette grotte et l'un a rappelé qu'il avait vu que ces mains étaient petites, donc de femmes !

Nous avons pu amorcer une discussion sur ce dernier point avant d'achever la séance en se rappelant que durant la préhistoire il y a avait des hommes préhistoriques et des femmes préhistoriques, comme d'ailleurs Karim l'avait évoqué en début de séance.

Cette séance permettait d'ouvrir déjà bien des questionnements et d'interroger des représentations sur la reproduction (besoin de femmes et d'hommes), la taille des femmes et des hommes (les mains des femmes seraient petites), les activités de chacun-e (chasse, dessin,...), le vocabulaire (les « hommes » préhistoriques). N'est-ce pas là, modestement, une des pistes proposées par Serge Boimare ? « Intéresser, nourrir, faire parler et relier les savoirs aux questions humaines fondamentales »¹

La première phase devait permettre de poser les empreintes des mains des élèves à côté de celles qui existent dans la grotte. J'avais ensuite prévu que chacun-e inscrive son nom sous son empreinte. Cela aurait permis, de manière plus explicite me semble-t-il de mettre en évidence les similitudes et donc la trace possible d'empreintes de femmes et d'enfants.

Karim est un élève de 6ème très fluide et petit. Il a une voix aiguë et est agité en permanence. Il semble ne jamais pouvoir se poser ni physiquement, ni intellectuellement. Il provoque ses camarades autant que les adultes par des remarques, des gestes, des attitudes qu'il nie aussitôt avoir eues ce qui crée des conflits importants au sein du groupe classe. Cette attitude semble être son seul vecteur pour entrer en relation. Les moments de régulation, la création d'une « base de dialogue » et de critères d'évolution connus propres à cet élève ainsi que des modalités de relations, de travail en groupe ou à deux, notamment, ont permis d'améliorer sensiblement son comportement. Ne peut-on voir dans celui-ci, dans cette agitation permanente, ce besoin de se (re)lier à tout prix, « ces craintes archaïques ou identitaires »² dont parle Serge Boimare et dont il dit qu'elles « doivent être reprises et réélaborées, dans des figurations grâce auxquelles les enfants peuvent approcher leurs craintes tout en atténuant leurs effets démobilisateurs » ? Pour ce faire, un dispositif favorisant mouvement et parole ainsi que la médiation par l'œuvre pour parler au plus près des (pré)occupations de cet élève m'a semblé être une approche pertinente.

¹ Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris: Dunod, p77

² Op cité, p 84

Niki de Saint Phalle

- ❖ Le projet : découvrir les sculptures de Niki de Saint Phalle pour percevoir les émotions représentées, en ressentir, en imaginer l'environnement, le contexte afin d'entrer progressivement dans la rencontre sensible et réflexive des sculptures présentes dans nos environnements.
- ❖ L'oeuvre sculpturale de Niki de Saint Phalle comme espace de contraste entre l'apparence vive et joyeuse des formes et couleurs et le propos souvent sombre et contestataire de l'artiste, notamment concernant le statut des femmes.

Je détaille dans la dernière partie une séance réalisée à partir du travail de cette artiste.

"Les seins, on appelle ça des seins », lui dit Pauline

Lors de la présentation de différentes sculptures des « Nanas », Karim a tenté, face à ces images, de se (re)lier avec Dylan, en chuchotant, riant et en nommant de manière péjorative différentes parties du corps de la sculpture.

Pauline est alors intervenue, très calme et assurée, "les seins, on appelle ça des seins" a-t-elle dit. Son aplomb, probablement aussi le lien très complexe qu'entretient Karim avec le groupe, ont amené Dylan à reprendre le travail. Nous avons entamé une discussion sereine avec Pauline qui a dit son agacement face à ce genre d'attitudes qu'elle constatait fréquemment chez les garçons. Karim a continué à sourire lorsqu'il était question du corps de femmes mais n'a pas été suivi par les autres élèves. Le travail sur les sculptures avec un vocabulaire précis et descriptif a pu se faire, cela de manière claire, ouverte et bienveillante. Peut-on y voir l'un des effets d'un cadre sécurisant où la prise de parole n'est plus dangereuse ni performative et d'un sujet « neutralisé » ou plutôt médiatisé ? L'oeuvre me semble être là une médiation intéressante qui permet d'aborder des points « sensibles » comme le corps, la sexualité,...J'y vois ici, particulièrement grâce à l'oeuvre de Niki de Saint Phalle qui puise son inspiration dans la mythologie, la kabbale, une amorce du travail que développe Serge Boimare :

Alors, où aller chercher ces représentations qui peuvent être porteuses des émotions, qui vont permettre de côtoyer les craintes sans pour autant en arriver à l'explosion ? Je dirais tout simplement que notre culture, ce patrimoine culturel que nous avons aussi le devoir de transmettre aux générations qui montent, est plein de ces histoires qui mettent en scène, qui

mettent des mots sur toutes ces angoisses, sur toutes ces interrogations vives que certains, et particulièrement ceux qui sont violents, ne peuvent voir qu'à travers le miroir déformant d'un imaginaire pauvre et trop cru, d'un imaginaire qui n'a pas les moyens d'être un support pour une pensée véritable et que nous devons nous efforcer d'enrichir.

Les mythes, les contes, toute une partie de notre littérature, peut-être aussi notre peinture, notre musique sont pleins de ces histoires qui ont traversé les âges, qui sont venues traduire, représenter, organiser les inquiétudes, les craintes, de ceux qui sont passés avant.¹

Les élèves semblent avoir été interpellé-es par l'oeuvre complexe de cette artiste sans être effracté-es. Ils ont participé activement. Ils ont cherché sur internet d'autres oeuvres et se sont beaucoup arrêtés sur le travail « des tirs à la carabine ». Une charge affective suffisamment forte...

Il faut savoir que le canard qui va à la mare ou la poule qui picore du grain dur sont de véritables incitations à la débauche pour les enfants déstructurés qui passent le plus clair de leur temps devant ces phrases, à faire des sexes et des armes avec les lettres de l'alphabet. Seuls le sens et la charge affective qui se rattache aux mots, aux thèmes, peuvent concurrencer le parasitage des émotions violentes réveillées par la tentative d'organisation intellectuelle.²

Le travail de Niki de Saint Phalle est riche et permettait de nombreux axes d'études que je n'ai pu aborder faute de temps ; le combat, la mort, le bien, le mal,...les représentations des corps de femmes et d'hommes, la violence. Observer son oeuvre au prisme du genre me paraît être intéressant quant à tout cela.

Faut-il, faudrait-il travailler ou évoquer également ce qui a marqué fortement son histoire de vie et son oeuvre ; l'inceste ? Les mythes relatent ce tabou. Toutefois, et c'est là me semble-t-il l'une des différences, Niki de Saint Phalle est une personne, on peut en voir la photo, l'inscrire dans une actualité proche, une réalité. La distanciation alors n'est peut-être pas suffisante ? c'est une question que je me pose encore.

Amener les élèves à se poser des questions sur l'égalité entre les filles et les garçons, à croiser, à verbaliser, et à modifier leurs représentations (des filles, des garçons, des femmes, des hommes) aujourd'hui et dans la culture française ou d'autres cultures, par l'observation des oeuvres, des techniques, des structures et des compositions ?

¹ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ces-garcons-qui-ont-peur-d-apprendre>

² site cité

Il me semble que nous avons amorcé un travail qui confirme cette hypothèse. Nous avons abordé, petitement, l'éducation à l'égalité dans la séance autour de l'art pariétal et aussi dans cette dernière, en travaillant sur le discours, le fond et la forme, sur le corps. Les élèves ont pu dialoguer et aborder sereinement des sujets qui souvent génèrent, gêne, excitation et nombre d'invectives et de moqueries. L'oeuvre de Niki de Saint Phalle semble avoir permis cette distanciation nécessaire tout en restant impliqué. Il est probable que les thèmes abordés, le corps, les femmes, aient permis cette implication.

Il me semble toutefois que la pratique artistique a manqué à ces deux activités. L'objectif quant à cela manquait d'ambition et il me semble que c'est là un élément qui aurait pu impliquer davantage encore les élèves et ancrer plus « profondément » les apprentissages tant sur le plan des arts plastiques que sur celui de l'égalité.

Ce que l'on fait, nous fait...c'est ce que je vais tenter de développer dans la dernière partie.

Pauline est la seule fille de la classe de 6ème. Elle est discrète, souriante, plutôt silencieuse et appliquée. Elle semble agacée par l'attitude de ses camarades lorsque qu'ils chahutent en classe. Son émotion surgit lorsqu'il est question de sa sœur, scolarisée dans l'établissement. Les élèves la provoquent souvent en « traitant » cette dernière d'handicapée, Pauline se fâche, pleure et fuit. Elle correspond en tout cela aux attributs généralement prêtés aux élèves filles. La voir ainsi s'exprimer, dans un groupe de garçons, de manière ouverte et distancier sur un sujet qui aurait pu être délicat permet de voir qu'elle n'est pas uniquement cette « petite fille timide, émotive et réservée ». Il me semble que c'est par ces prises de parole, de pouvoir, qu'elle pourra de plus en plus gagner en assurance et faire un « pas de coté » par rapport à son assignation de sexe.

Ses parents, dont l'un fut scolarisé en EREA, souhaitaient que leurs filles y viennent également (c'est le cas de plusieurs élèves de l'établissement).

Développer ses propres moyens d'expression. S'autoriser une expression sensible et personnelle

Développer ses propres moyens d'expression. Oser être soi-même, et être bien avec les autres. S'autoriser une expression sensible et personnelle

Alain Braconnier dit dans le texte déjà évoqué la difficulté mais également la possibilité de faire « bouger » les frontières de ce qui nous constitue même profondément.

Cela illustre le propos de ce dernier chapitre ; comment permettre à chacun-e de dépasser, d'outrepasser les stéréotypes afin d'aller vers ce que l'on souhaite, d'être ce que l'on souhaite, en conscience ? L'auteur le dit, c'est une gageure mais ce n'est pas impossible.

Là encore, plus qu'une séquence il s'agit d'une démarche, d'un travail au long cours, d'un dialogue confiant et quotidien avec les élèves. Il s'agit, comme dans le chapitre précédent, de mettre des mots mais surtout de permettre, de favoriser, de valoriser une expression, l'expression de l'élève, de l'individu-e à travers une pratique artistique.

On peut penser là à l'objectif d'une séance d'arts plastiques « en général » et c'est un « en général » déjà bien ambitieux. L'objectif serait d'aller au-delà, d'interroger la pratique de chacun-e par un petit caillou dans la chaussure...une couleur différente, un geste graphique qui n'est pas le sien, un corps que l'on bouge, ou que l'on bouge d'une autre manière. Il s'agit de déranger, de dé-generer la pratique artistique, les gestes graphiques, la palette de couleurs de chacun-e, c'est à dire d'aller au-delà de ce qui a été socialement construit à ces endroits.

Petits cœurs et grands traits

La première séance de l'année avec le groupe de 5ème a été l'occasion de leur demander de se présenter graphiquement au travers d'une carte mentale. Cela m'a permis de voir au travers des productions ce que je constatais depuis des années.

Une implication dans la tâche plus grande chez les filles que chez les garçons, un vocabulaire graphique plus riche même s'il est souvent répétitif et une occupation de l'espace de la feuille plus grande.



Cet exercice peut être considéré comme une évaluation diagnostic. Il aurait été intéressant de mener une activité de même type plus tard, en fin de séquences pour en voir l'impact éventuel.

"Mais oui je peux m'habiller en rose »

Il s'agissait de dessiner très vite, sur un maximum de petits morceaux de papier de 13 cm sur 16, avec une couleur tirée au sort et qui variait régulièrement. Les deux couleurs utilisées étaient le rose et le noir. La rapidité demandée a créé une émulation et a permis de maintenir un bon niveau d'investissement des élèves dans une classe en mouvement puisqu'il fallait aller poser les cartes réalisées sur une grande table, prendre un nouveau support et « piocher » le stylo feutre.

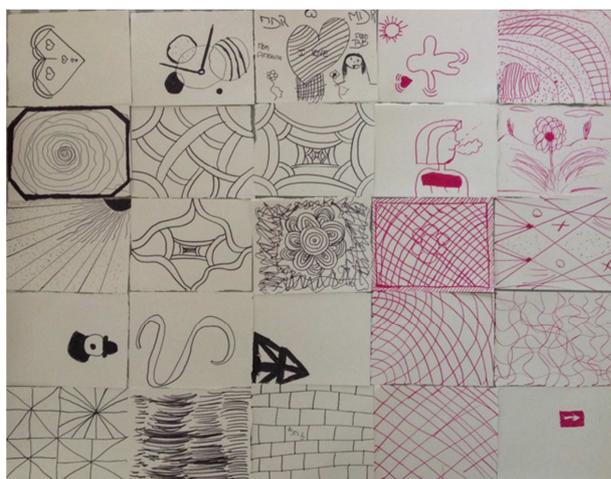
Les cartes des trois lignes de haut ont été réalisées par des filles, celles des deux lignes du bas par des garçons. On peut voir ce que j'évoquais précédemment quant aux productions des filles et des garçons. Je pense néanmoins que, déjà, en comparant avec les cartes mentales, même si l'exercice n'est pas de même nature, la rapidité, le partage instantané, l'émulation et les échanges verbaux brefs autour des productions ont permis de faire évoluer quelques dessins.

Durant cette activité et tout en dessinant, de nombreuses discussions ont eu lieu. Les couleurs, le rose et le noir, ont immédiatement « fait parler » Erwan. C'est un garçon souvent apostrophé avec le vocable « homosexuel » mais on l'imagine en des termes bien plus péjoratifs. Il a immédiatement dit qu'il ne voulait pas du rose car c'était une couleur d'homosexuel (le terme là

encore n'était pas celui-ci, on l'imagine). Je l'ai interpellé sur son vocabulaire en lui demandant s'il pouvait dire les choses autrement. Il s'est repris en disant cette fois « oui, je ne veux pas du rose car c'est une couleur d'homosexuel », cela a fait rire les autres élèves et l'activité a continué. J'ai donc posé la question du lien entre cette couleur et les homosexuels. Des questions se sont posées sur la possibilité de s'habiller en rose ou en noir pour les filles ou les garçons. Immédiatement, Ali est intervenu pour dire que le rose était une couleur comme les autres, que lui pouvait s'habiller en rose et que chacun faisait ce qu'il voulait y compris être homosexuel.

Nous n'avons malheureusement pas pu reprendre cette discussion ni réaliser la deuxième séance de cette séquence qui consistait à dessiner à partir des traces graphiques des autres élèves.

Ali est un garçon de 5ème vif. Son parcours depuis la rentrée (nous sommes à la Toussaint) est déjà marqué par des provocations nombreuses. Il est souvent cité lorsque des problèmes surviennent (bagarres, vols,...) mais il parvient toujours à sortir son épingle du jeu. Il semble face à l'annonce d'une punition ou sanction, être en capacité d'agir comme un « caïd » et demander aux autres élèves de se dénoncer à sa place ou de « régler ses comptes ». Face à ses situations il est dans une négociation permanente avec les élèves et les adultes. En classe, s'il occupe beaucoup le terrain par des interventions et bavardages, il est aussi très rapide dans l'exécution de son travail. Il met d'ailleurs souvent en avant ses compétences pour dire que « lui, n'a pas de problème à l'école ». Plus mature que ses camarades, plus débrouillard, il est aussi bien plus pressant avec les filles. Il performe souvent la virilité. Il aurait été intéressant de creuser avec lui et le groupe cette thématique de l'identité sexuelle. En effet il y a fort à parier que son aisance face à cela soit à mettre en regard de la légitimité qu'il semble avoir dans le groupe en tant que garçon/hétérosexuel avec tous les attributs prêtés habituellement à cela ; force, pouvoir, prise de parole, oppositions aux enseignantes,... On peut penser que cela joue à l'inverse pour Erwan, plus fragilisé dans son identité de genre par ce que lui renvoie le groupe de pair-es.



J'ai réalisé sur cet axe une première séance dont voici une illustration.

L'objectif de la séquence s'inscrivait dans le cadre de cette troisième hypothèse, c'est à dire, s'autoriser une expression sensible et personnelle. Il s'agissait notamment, en observant, en échangeant, en expérimentant des gestes graphiques d'autres élèves, de tendre à enrichir, développer et peut-être révéler les siens propres. Nous n'avons pu aller totalement jusqu'à cette phase, même si, comme je l'ai dit, il me semble que des échanges et partages avaient déjà eu lieu. La prise de parole, dans un premier temps péjorative, s'est structurée et une discussion sur un sujet complexe s'est tenue de manière simple, directe et respectueuse. Ce n'est pas suffisant pour aborder cette question de l'orientation sexuelle mais l'accueil et l'accompagnement de ces paroles peuvent être un bon début. Quoi qu'il en soit, un début bienveillant, les élèves ont pu le voir et cela est essentiel.

Les « trucs » de Mohamed

Objectif de la séance : « Entrer en résonance » avec les œuvres de Niki de Saint Phalle.

Mohamed est un garçon de 6ème de forte corpulence. Il est aussi plus grand que les autres élèves. Il se présente physiquement et socialement avec une certaine rigidité qui se manifeste notamment par une absence de sourire et un silence qui n'invitent guère les autres au dialogue. Peu se « frottent » à lui tant il semble n'être que peu prêt à négocier sur quoi que ce soit et semble avoir une vision de ce qui est bien ou mal extrêmement figée. Ainsi en cas de conflit avec un camarade, il est peu sensible à une quelconque médiation. Il acceptera éventuellement de serrer la main de celui-ci après mon intervention et une tentative de discussion mais cela semble être très formel. Il « répond à la commande », là, comme il semble le faire dans les apprentissages, de manière très distanciée, sans donner le sentiment d'être concerné ou impacté, sans enthousiasme apparent.

Les élèves ont découvert en entrant en classe une photocopie en noir et blanc géante (j'avais associé plusieurs feuilles A3) de la statue de Niki de Saint Phalle que l'on peut voir ci-dessous. Nous sommes restés debout face à cette reproduction et j'ai demandé aux élèves de me dire ce que l'on pouvait voir. Spontanément, et probablement parce que nous étions debout, les gestes et postures ont accompagné le langage. Pauline a levé les bras et évoquée une danseuse, Karim a parlé et mimé un déséquilibre, ...

Mohamed n'a pas souhaité s'exprimer ni bouger.

J'ai ensuite invité les élèves, sur une reproduction en noir et blanc au format A3 de la statue, à lui créer un environnement de leur choix. Le passage par le corps qui venait d'avoir lieu rendait la consigne plus claire.

Le travail a été sérieux, toujours habité par des échanges puisque cela était autorisé. Les productions ont répondu à la consigne et des environnements très divers ont été composés pour cette statue.

Chacun s'est exprimé sur sa production.



Mohamed a réalisé le travail que l'on peut voir ici et en annexe (annexe 3)

Il m'a dit, sans enthousiasme dans un premier temps que la statue bougeait, il n'a pas souhaité me montrer comment et s'est un peu agacé. Puis je lui ai demandé ce que faisait cette autre statue qu'il avait dessinée.

« Ça, c'est mes trucs » m'a-t-il dit, toujours avec le peu d'enthousiasme qui le caractérise. J'ai insisté un peu en tentant de décrire SA statue, en disant qu'elle semblait bouger (cf. les petits traits présents sous le dessin) et que c'était très intéressant. Mohamed s'est alors ouvert, a souri, ce qui est rare chez lui. Il s'est « animé » et m'a dit qu'il en faisait plein « dès comme ça », de toutes tailles et que chez lui son père en avait assez et lui disait « Mohamed, arrête avec tes trucs ! ». Il m'a expliqué que sa statue dansait comme l'autre (celle de Niki de Saint Phalle), en levant les bras et que les petits traits montraient qu'elle sautait aussi. Il a alors mimé la position de la statue. Je lui ai dit, qu'ici, en classe d'art et à l'internat il pouvait faire « ses trucs » et même demander du papier pour cela. Il a été ravi.

De petits traits et une grande satisfaction

Notre métier d'enseignant est plein de ces petites joies qui ressemblent à de grandes victoires. Il m'a semblé à ce moment-là que Mohamed, le vrai, était vraiment en classe avec nous.

Développer ses propres moyens d'expression. Oser être soi-même, et être bien avec les autres. S'autoriser une expression sensible et personnelle ?

Lorsque j'ai envisagé ce travail j'ai imaginé une graduation entre ces trois axes (les trois hypothèses), du plus superficiel au plus profond, du plus simple d'accès au plus difficile à atteindre, à évaluer. Cela ne signifie pas que le premier axe serait moins important que les autres. Comme la peau, nous avons besoin des différentes couches pour nous constituer, il va de même, je crois pour cheminer vers l'égalité entre filles et garçons, pour questionner le genre.

Au regard de cette dernière activité, il me semble que l'on voit se dessiner une possibilité d'atteindre l'objectif fixé. Le résultat dans les deux activités est, pour moi intéressant puisqu'il a généré du langage et des échanges entre pair-es. Des mots et des gestes posés, respectueux et/ou analysés, sur des sujets difficiles au collège ; le corps, les corps des femmes (celui des hommes devaient, si nous en avons eu le temps, faire l'objet des mêmes attentions), son propre corps en mouvement, l'orientation sexuelle, la présence des femmes et des hommes dans l'histoire (des arts, de l'humanité,...)

Education égalitaire ou éducation à l'égalité ? Les deux se mêlent ici encore.

Conclusion

Qu'il eût été riche d'avoir plus de temps !

Cette recherche fut passionnante car elle rejoint des réflexions et expérimentations personnelles menées de longue date et traite d'un sujet qui relève pour moi d'une nécessité absolue ; l'égalité filles/garçons, femmes/hommes. Ce fut néanmoins, pour les raisons professionnelles que j'ai évoquées en introduction, un grand et incessant marathon. L'analyse et le travail de terrain a pu à peine être amorcé, les séances en classe tout juste effleurées et cela manque sans aucun doute. Il me tenait toutefois très à cœur de finir ce travail. Pour le sujet comme je viens de l'évoquer et parce que cela me donnait l'opportunité de « goûter », après de nombreuses années, à une pratique universitaire...et cela ouvre l'appétit !

Genre en EREA : Les arts plastiques vecteur sensible et de dialogue pour développer l'égalité entre les filles et les garçons?

Oui, il me semble que c'est une piste intéressante notamment en raison du rapport que nos élèves ont avec cette discipline. L'échec semble être moins proche d'eux à cet endroit, la légèreté plus présente, le dialogue possible plus loin des pressions et peurs. De nombreuses questions se sont posées durant ces quelques séances, des représentations ont pu être dévoilées et il me semble que le passage, par le corps, par la production d'une œuvre, par la collaboration ouvre des perspectives.

Des recherches ont démontré que le travail sur l'art, notamment sur des textes littéraires, permettait de développer l'empathie. Un travail sur des œuvres, comme celui présenté ici, permet-il cela ? L'œuvre, ici n'est pas une image du réel, une photo d'actualité, cela serait un autre travail. Elle a un autre statut qui permet, me semble-t-il, distance et implication. Elle peut être un vecteur sensible vers soi...et vers les autres, si ...il y a des mots, un cadre bienveillant. La « prise de risque » que constitue tout dévoilement, même infime, tout « pas de côté » par rapport à la norme en vigueur, toute distinction par rapport aux valeurs du groupe, surtout pour nos élèves, surtout à l'adolescence, n'est envisageable que si ces conditions existent.

Toutefois, je crois nécessaire un travail d'équipe, d'établissement, si l'on veut créer une dynamique suffisamment puissante pour lutter contre des stéréotypes très ancrés.

Le projet d'établissement, le contrat d'objectif, peuvent être des outils, les parents des partenaires mais l'adhésion et la formation des équipes me paraissent être le plus important.

Alors oui, les arts plastiques « peuvent » être un vecteur sensible et de dialogue pour développer

l'égalité entre les filles et les garçons en EREA. Les autres disciplines également comme le rappelle le centre Hubertine Auclert dans une parution intitulé « faire des manuels scolaires des outils d'égalité entre les femmes et les hommes »¹ :

On l'a dit le genre est un outil d'analyse. Il permet de rendre compte des rapports sociaux qui assignent au masculin et au féminin des caractéristiques et des normes différentes et hiérarchisées. En étudiant l'histoire, l'histoire des sciences et des arts, ou notre actualité à l'aide de cet outil, notre analyse n'en est que plus riche.

Le travail essentiel sur l'éducation à l'égalité et l'éducation égalitaire passe par là aussi.

Genre en EREA : Les arts plastiques vecteur sensible et de dialogue pour développer l'égalité entre les filles et les garçons?

Oui, il me semble que travailler les questions de genre et d'égalité est utile et nécessaire pour des élèves très réactifs-ves, très sensibles à leur environnement et, à cette période de l'adolescence, très sensibles aux relations de séduction. C'est une raison supplémentaire pour faire de la mixité, de l'égalité, des questions de genre un sujet à part entière.

C'est une question épineuse parfois pour des élèves vite effranchés-es, et je n'ai trouvé que peu de travaux spécifiques... c'est donc un champ à ouvrir!

¹ <http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/guide-manuelsscolaires-cha-web.pdf>

Bibliographie

- Badinter, E. (1992). *XY De l'identité masculine* (éd. Livre de poche). Paris: Odile Jacob.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris: Dunod.
- Boulon-Fahmy, A. (2010). Du féminin dans l'art ou l'art a-t-il un genre? les arts plastiques au féminin. Dans B. Bodinier, M. Gest, M.-F. Lemonnier-delpy, & p. Pasteur, *Genre et éducation. former, se former, être formée au féminin*. Rouen: Presse universitaire de Rouen et du havre.
- Braconnier, A. (2010). Construction de la sexualité: la sexualité des adolescents. Dans F. Héritier, *Hommes, femmes: la construction de la différence*. Paris: Universcience éditions.
- Cacouault-Bitaud, M., & Ludovic, G. (2012). Autour des mots de la formation "sexe"- "genre". *Recheches et formation* .
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Paris: Champ social éditions.
- Cannone, B. (2011, Février). Différence ou distinction-Filles et garçons à l'école. *Cahiers pédagogiques* .
- Collet, I., & Dayer, C. (2014). *Former envers et contre le genre*. (D. boeck, Éd.) Louvain-la-neuve, Belgique.
- Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport au genre* (éd. Le sens social). Rennes: Presse universitaire de Rennes.
- Houdec, v., & Babillot, M. (2008). *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école*. Toulouse: CRDP Midi-Pyrénées.
- Lechenet, A. (2011, Février). Les garçons, le nouveau sexe faible. *Cahiers pédagogique-Filles et garçons à l'école* .
- Lorcerie, F. (2011, Février). La discrimination institutionnelle des garçons maghrébins. *Cahiers pédagogiques-Filles et garçons à l'école* .
- Lucas, N. (2009). *Dire l'histoire des femmes à l'école-Les représentations du genre en contexte scolaire*. Paris: Armand Colin-Coll débats d'école.
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. *Recherche et formation* .
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité "filles-garçons" dans la formation des enseignant-es. *Recheche et formation* .
- Mosconi, N. (2012). Conférence introductive. Dans V. Jean-luc, *Filles-garçons en famille et à l'école: reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité?* Paris: Le Manuscrit.
- Mosconi, N. (2011, février). Le chantier reste ouvert. *Cahiers pédagogiques-Filles et garçons à l'école* .

Naves, M.-C., & Wisnia-Weil, V. (2014). *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*. Commissariat général à la stratégie et à la prospective, Paris.

Niki de Saint Phalle. (2014, septembre). *DADA* .

Pasteur, Paul ;Bodinier Bernard ; Gest Martine ;Lemonnier-Delphy Marie-Françoise. (2010). *Genre et éducation. Former, se former, être formée au féminin*. Rouen: Presse universitaire de Rouen et du Havre.

Pétrovic, C. (2015). Inégalités filles garçons à l'école et reception des enseignements sur l'égalité. *agir pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école dans l'académie de Montpellier*.

Pétrovic, C. (2011, février). Quand ça ne va pas de soi pour les enseignants. *Cahiers pédagogiques* .

Rocheport, F. (2014, septembre). Du féminisme au genre. *TDC* .

Tenailleau, N. (2011, Février). L'école ouverte : un espace pour la mixité. *Cahiers Pédagogiques* , 487.

Sites, articles et documents en lignes

reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html

cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite

cahiers-pedagogiques.com/Ces-garcons-qui-ont-peur-d-apprendre

humanite.fr/le-vote-des-femmes-na-que-70-ans-572542

cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=2306

eduscol.education.fr/cid46856/egalite-filles-garcons.html

education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85395

education.gouv.fr/bo/2007/5/MENE0603248X.htm

education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=84611

education.gouv.fr/bo/2000/hs10/hs10.html

eduscol.education.fr/cid46766/les-etablissements-regionaux-d-enseignement-adapte.html

cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/28/0/programme_arts_general_33280.pdf

dcalin.fr/textoff/erea_1995.html

dcalin.fr/textoff/segpa_2009.html

cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/pages/2009/dossiersosgarcons_auduc.aspx

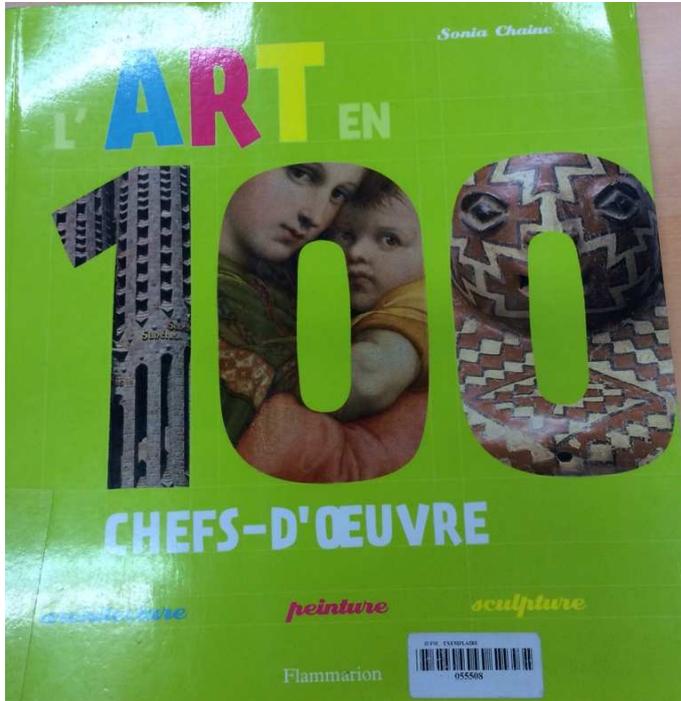
cafepedagogique.net/lexpresso/pages/130307fillesetgarconssystemeducfr.aspx

cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2003-1-page-31.htm#no10

centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/guide-manuelsscolaires-cha-web.pdf

ANNEXES

ANNEXES 1



<i>Le Fuite de Pompée</i> Jean Fouquet 1470-1475	Enluminure	.....
<i>Le studiolo d'Urbino</i> Baccio Pontelli xv ^e siècle	Marqueterie	.....
<i>Le Printemps</i> Sandro Botticelli vers 1478	Peinture	.....
<i>Mosaï de l'île de Pâques</i> ix-xvii ^e siècle	Sculpture	.....
<i>La Dame à la licorne</i> 1484-1500	Tapiserie	.....
<i>Jeune lièvre</i> Albrecht Dürer 1502	Aquarelle	.....
<i>David</i> Michel-Ange 1501-1504	Sculpture	.....
<i>La Joconde</i> Léonard de Vinci 1503-1506	Peinture	.....
<i>Madone à la chaise</i> Raphaël 1513-1514	Peinture	.....
<i>Château de Chambord</i> 1519-1547	Architecture	.....
<i>La Vierge au lapin</i> Titien vers 1530	Peinture	.....
<i>Les Ambassadeurs</i> Hans Holbeïn le Jeune 1533	Peinture	.....
<i>Aiguïère de Charles Quint</i> 1558-1559	Orfèvrerie	.....
<i>Les Noces de Cana</i> Véronèse 1562-1563	Peinture	.....
<i>Repas de noces</i> Pieter Bruegel 1568	Peinture	.....
<i>L'Été</i> Giuseppe Arcimboldo 1573	Peinture	.....
<i>L'Entrevement du comte d'Orgaz</i> El Greco 1586-1588	Peinture	.....
<i>Gabrielle d'Estrées et une de ses sœurs</i> École de Fontainebleau vers 1594	Peinture	.....
<i>Le Jeune Bacchus</i> Le Caravage 1596-1600	Peinture	.....
<i>La Mosquée bleue</i> 1609-1616	Céramique	.....
<i>L'Arrivée de la reine à Lyon</i> Pierre Paul Rubens 1621-1625	Peinture	.....
<i>Leçon d'anatomie du docteur Nicolaes Tulp</i> Rembrandt 1632	Peinture	.....
<i>Le Taj Mahal</i> 1632	Architecture	.....
<i>Le Tricheur à l'as de carreau</i> Georges de La Tour 1635	Peinture	.....
<i>L'Enlèvement des Sabines</i> Nicolas Poussin 1637-1638	Peinture	.....
<i>L'Embarquement de sainte Ursule</i> Le Lorrain 1641	Peinture	.....
<i>L'Extase de sainte Thérèse</i> Le Bernin vers 1645-1652	Sculpture	.....

<i>Pommes et oranges</i> Paul Cézanne 1895-1900 Peinture	90
<i>Les Demoiselles d'Avignon</i> Pablo Picasso 1907 Peinture	91
<i>La Sagrada Familia</i> Antoni Gaudí 1883-1926 Architecture	92
<i>Le Baiser</i> Gustav Klimt 1907-1908 Peinture	93
<i>La Danse</i> Henri Matisse 1909 Peinture	94
<i>La Muse endormie</i> Brancusi 1910 Sculpture	95
<i>Quadrangle</i> Kazimir Malevitch 1915 Peinture	96
<i>Senecio</i> Paul Klee 1922 Peinture	97
<i>Jaune-Rouge-Bleu</i> Wassily Kandinsky 1925 Peinture	98
<i>Intérieur hollandais</i> Joan Miró 1928 Peinture	99
<i>Petite Danseuse de 14 ans</i> Edgar Degas 1932 Sculpture	100
<i>Autoportrait en noir</i> Max Beckmann 1944 Peinture	101
<i>Jazz Band</i> Jean Dubuffet 1945 Peinture	102
<i>Argent sur noir, blanc, jaune et rouge</i> Jackson Pollock 1948 Peinture	103
<i>Trois hommes qui marchent</i> Alberto Giacometti 1948-1949 Sculpture	104
<i>Numéro 5/numéro 22</i> Mark Rothko 1949 Peinture	105
<i>Étude d'après le portrait du pape Innocent X de Vélasquez</i> Francis Bacon 1953 Peinture	106
<i>L'Opéra de Sydney</i> Jørn Utzon 1955-1973 Architecture	107
<i>Marilyn Monroe</i> Andy Warhol 1962 Peinture	108
<i>Le Pont-Neuf emballé</i> Christo et Jeanne-Claude 1985 Land art	109
Glossaire	110

<i>Les Ménines</i> Diego Vélasquez 1656 Peinture	111
<i>Les Jardins du château de Versailles</i> André Le Nôtre 1660-1680 Jardin	112
<i>L'Astronome</i> Jan Vermeer 1668 Peinture	113
<i>Pierrot, dit autrefois Gilles</i> Jean-Antoine Watteau 1718-1719 Peinture	114
<i>Sculpture nana</i> XVIII ^e siècle Sculpture	115
<i>La Raie</i> Jean Siméon Chardin vers 1725-1726 Peinture	116
<i>Le Christ voilé</i> Giuseppe Sammartino 1753 Sculpture	117
<i>La Chasse aux papillons</i> Thomas Gainsborough vers 1756 Peinture	118
<i>Tête de caractère</i> Franz-Xaver Messerschmidt vers 1770 Sculpture	119
<i>Le Pantin</i> Goya vers 1791-1792 Peinture	120
<i>Portrait d'une femme noire</i> Marie-Guillemine Benoist 1800 Peinture	121
<i>Le Sacre de l'empereur Napoléon</i> Jacques-Louis David 1805-1808 Peinture	122
<i>Pierre magique</i> début XIX ^e siècle Sculpture	123
<i>La Grande Odalisque</i> Dominique Ingres 1814 Peinture	124
<i>Le Radeau de la Méduse</i> Théodore Géricault 1819 Peinture	125
<i>La Liberté guidant le peuple</i> Eugène Delacroix 1830 Peinture	126
<i>La Vague au large de Tanagawa</i> Hokusai 1831 Estampe	127
<i>Le Dernier Voyage du Téméraire</i> William Turner 1838 Peinture	128
<i>Grande vague, Cette</i> Gustave Le Gray 1857 Photographie	129
<i>Le Déjeuner sur l'herbe</i> Édouard Manet 1863 Peinture	130
<i>Le Moulin de la Galette</i> Auguste Renoir 1876 Peinture	131
<i>La Gare Saint-Lazare</i> Claude Monet 1877 Peinture	132
<i>Le Penseur</i> Auguste Rodin 1882 Sculpture	133
<i>Autoportrait à l'oreille bandée</i> Vincent Van Gogh 1889 Peinture	134
<i>Le Cirque</i> Georges Seurat 1891 Peinture	135
<i>Arearea</i> Paul Gauguin 1892 Peinture	136
<i>Gardien de reliquaire</i> XIX ^e siècle Sculpture	137

ANNEXES 2



EREA PLUS
JOURNAL DE L'ÉCLAIR SCOLAIRE RÔDÉSICAIN
Publication Régulière Trimestrielle - Année scolaire 2014-2015 - 100 pages
N°10 - Septembre 2014 - 1€ - Contact : 0478 22 12 12

TOUS AUX URNES ! septembre 2014



Bureau de vote dans le CDI

ELECTIONS DES DELEGUE(S) : vendredi 26 septembre

Un délégué, en fait à quel ???

- Il représente les autres élèves aux différents conseils (de classe, d'administration, de discipline, pour la vie collégienne et lycéenne)
- Il participe aux décisions prises dans l'EREA en faisant entendre la voix des élèves
- Il donne son avis sur l'organisation du temps scolaire, les questions de cantine, la mise en place d'activités sportives, culturelles...

Les candidats délégués : voir page

Les candidats délégués : voir page

<p>1^{er} CAP AA : Nancy Martinez 1^{er} CAP AB : Dylann Couvent, Joseph Belcastro, Yanis Ait Gaidas.</p> <p>1^{er} CAP BA : Romain Mora, Chouaibou Midladi</p> <p>1^{er} CAP BB : Jean-Baptiste Galzi, Mohammed Bahri</p> <p>1^{er} CAPA C : Damien Theuvsion, Cyril Levaide</p>	<p>2^e CAP AB : David Tombolan 2^e CAPBA : Jason Chevalme, Benoît Marcoux, 2^e CAP BB : Syssa Marrou, Kevin Chapellet 2^e CAPA C : Gaëtan Guerd</p>
---	--



COMITÉ DE RÉDACTION : Stéphane Courtois, Sarah Morvan, Christel Campy, André Smeuvel COLLABORATEURS : Jovani Choumou, Lucas Estève, Imad Hachimi, Tiago Simões, Christophe Zamboni, les élèves de la classe de Santé

Les qualités qui feront selon eux de bons délégués :

- honnête, gentille, déterminée
- JE SAIS BIEN M'EXPRIMER À L'ORAL !
- sérieux, méthodique
- je sais être à l'écoute de la classe
- je sais faire les bons choix
- je ne me lasse pas • optimiste
- inventif à fond !

Les choses qu'ils proposent de faire s'ils sont élus

- faire changer les choses qui vont pas !
- demander une amélioration de la cantine
- favoriser l'ouverture de la MDL
- remettre de l'eau chaude à l'internet
- faire plus de sorties !
- recevoir la bibliothèque
- DEMANDER DES RÉCRÉATIONS PLUS LONGUES !



D'après « rythmes » de **Sonia DELAUNAY**

ŒUVRE COLLECTIVE réalisée par la classe de 6^{ème} en cours d'Arts.

PORTRAIT de l'artiste



Sonia Delaunay est née le 14 novembre 1885 en Ukraine et morte le 5 décembre 1979 à Paris à 94 ans. Elle a été naturalisée française en décembre 1908.

Inspirée par Vincent Van Gogh et Paul Gauguin, elle invente une nouvelle forme de peinture. Elle a travaillé sur la recherche de la couleur et du mouvement, orientée vers l'art abstrait.

Elle laisse derrière elle une œuvre qui comprend aussi des tissus imprimés, des livres d'artistes, des robes de haute couture. Sa première œuvre textile étant une couverture pour son fils Charles.

La nouvelle saison arrive...atelier entretien et réparation des vélos de l'EREA



Mardi dernier, j'ai fait de la mécanique dans l'atelier cyclo avec Dylann et Djerry Lee pendant que les autres CAP étaient en sortie libre.

Djerry Lee testait l'état des vélos et gonflait les pneus à plat, Dylann contrôlait les vélos, changeait les roues et mettait de l'huile sur les chaînes.

Moi, j'ai démonté les vélos, j'ai changé des câbles de frein et démonté les vélos vélos. Mais ce n'est pas encore fini et il y a encore beaucoup de travail !

Tiago

ANNEXES 3

