



HAL
open science

Intervenir à l'école : un engagement féministe militant ?

Aurore Vayer

► **To cite this version:**

Aurore Vayer. Intervenir à l'école : un engagement féministe militant ?. Education. 2023. dumas-04444801

HAL Id: dumas-04444801

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04444801v1>

Submitted on 7 Feb 2024

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 4.0 International License

Intervenir à l'école : Un engagement féministe militant ?

Sous la direction de Vanina Mozziconacci

et Benoit Urgelli

Mémoire de recherche

Présenté et soutenu par

Aurore VAYER

Le 7 septembre 2023

Jury de soutenance

Isabelle Collet

Christine Morin-Messabel

À mes proches,
À mes élèves,

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
RESUME	6
ABSTRACT	7
NOTE INTRODUCTIVE	8
INTRODUCTION	9
PARTIE 1 : APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE	10
1. L'UTILISATION DES EPISTEMOLOGIES FEMINISTES POUR SE SITUER.....	10
2. L'EXPLICITATION DE MON POSITIONNEMENT D'ENSEIGNANTE ET DE MILITANTE POUR ME SITUER.....	12
3. OBJECTIFS ET ENJEUX DE CETTE RECHERCHE : ENTRE PRODUCTION DE CONNAISSANCE ET ANALYSE CRITIQUE DES OUTILS DE LUTTE FEMINISTES.....	14
PARTIE 2 : CONTEXTE THEORIQUE	15
1. PENSER LA SOCIETE ET L'INDIVIDU·E AVEC UNE APPROCHE MATERIALISTE ET INTERSECTIONNEL.....	15
1.1. <i>La société comme une imbrication des systèmes de domination : une approche intersectionnelle.</i>	15
1.2. <i>Penser le sexe comme variable et le genre comme rapport social : une approche matérialiste</i>	16
1.3. <i>Les stéréotypes comme conséquence des systèmes de domination</i>	16
1.4. <i>L'objectif du féminisme : éradiquer les systèmes de domination</i>	17
2. L'ECOLE COMME ESPACE DE SOCIALIZATION ET DE REPRODUCTION SOCIALE.....	19
2.1. <i>L'école comme prolongement de la société</i>	19
2.2. <i>Le curriculum formel : un moyen de perpétuation et de reproduction des inégalités</i>	20
2.3. <i>Le curriculum caché et son rôle dans la perpétuation des inégalités : analyse des interactions en classe, des mesures disciplinaires et des résultats académiques</i>	21
3. LES POLITIQUES EDUCATIVES EN FRANCE ET EN SUISSE POUR REDUIRE LES INEGALITES DE SEXES.....	26
3.1. <i>L'accès à l'école des filles en France marqué par la séparation des sexes</i>	26
3.2. <i>La mixité en France n'est pas une coéducation des sexes</i>	27
3.3. <i>De la mixité vers « l'égalité des chances » en France</i>	28
3.4. <i>Les politiques éducatives suisses pour l'égalité des sexes : Concentration sur les éducations à et la lutte contre les stéréotypes</i>	29
3.5. <i>La lutte contre les stéréotypes, est-ce efficace pour éradiquer les inégalités ?</i>	30
3.6. <i>L'éducation à l'égalité, un moyen de lutter contre les inégalités ?</i>	31
3.7. <i>L'école est-il l'espace pour traiter ces sujets ?</i>	32
4. LES PEDAGOGIES CRITIQUES, UNE SOLUTION POUR COMBATTRE LES INEGALITES ET EMANCIPER ?.....	34
4.1. <i>La pédagogie critique de Freire, un moyen de transformation social ?</i>	34
4.2. <i>Les pédagogies critiques féministes, un outil d'émancipation ?</i>	37
4.3. <i>Les limites des pédagogies critiques remettent en cause leur capacité de transformation sociale</i>	39
5. INTERVENTIONS SCOLAIRES : UN ENGAGEMENT MILITANT ?.....	43
5.1. <i>Les interventions scolaires comme objet d'étude</i>	43
5.2. <i>Les théories de l'engagement : des clés pour comprendre les motivations des intervenant-es</i>	49
PARTIE 3 : METHODOLOGIE	59
1. INTRODUCTION A LA RECHERCHE.....	59
2. MES CONSIDERATIONS ETHIQUES.....	60
3. LES METHODES DE RECUEIL DE DONNEES CHOISIES : OBSERVATION ET ENTRETEN.....	61
3.1. <i>Le choix de l'association</i>	61
3.2. <i>Le choix des méthodes</i>	62
4. ANALYSE DES DONNEES : LA METHODE D'ANALYSE PAR THEORISATION ANCREE.....	69
5. TRAITEMENT DES DONNEES.....	76
5.1. <i>Mise en forme des données</i>	76
5.2. <i>Analyse manuelle des données</i>	76
PARTIE 4 : RESULTATS	77
1. LES INTERVENANTES : DES ACTRICES MILITANTES ?.....	77

1.1.	<i>Les intervenantes sont-elles forcément militantes ?</i>	78
1.2.	<i>L'engagement, le fruit de dispositions et les trajectoires sociales</i>	84
1.3.	<i>Les raisons de l'engagement des intervenantes</i>	86
1.4.	<i>Qu'est-ce que les interventions apportent aux intervenantes ?</i>	89
1.5.	<i>Le cadre de l'association : analyse et exploration du rapport des enquêtées avec celui-ci</i>	93
2.	LA PEDAGOGIE UTILISEE, INSPIREE DES PEDAGOGIES CRITIQUES ? : VISIBILITE DES GROUPES SOCIALEMENT DOMINES, PEDAGOGIE DIALOGIQUE, CREATION D'UN CLIMAT DE CONFIANCE, ARTICULATION THEORIE-PRAXIS ET CONSCIENTISATION	99
2.1.	<i>La focalisation sur les stéréotypes de sexe contribue à l'invisibilisation des groupes dominés</i>	99
2.2.	<i>Une pédagogie dialogique favorisant la prédominance des garçons</i>	104
2.3.	<i>La création d'un climat de confiance permet-elle de s'exprimer librement ?</i>	109
2.4.	<i>Théorie et pratique : intégration de l'expérience et des émotions dans le quotidien</i>	111
2.5.	<i>Les intervenantes, des guides de conscientisation ?</i>	113
3.	LA POSTURE DES INTERVENANTES : REVELATEUR DES TENSIONS INHERENTES A L'ACTIVITE	118
3.1.	<i>Tension intervenante / association : comment réagissent les intervenantes lorsque le(s) cadre(s) proposé(s) ne correspond(ent) pas au(x) leur(s) ?</i>	118
3.2.	<i>Les tensions entre élèves - intervenantes : les limites de la pédagogie dialogique</i>	121
3.3.	<i>Les tensions entre intervenantes et enseignant·es : complexité de la répartition des tâches</i>	127
4.	LES INTERVENTIONS SCOLAIRES : UN OUTIL DE LUTTE FEMINISTE ?.....	131
4.1.	<i>Les interventions, l'objectif de déconstruire les stéréotypes</i>	131
4.2.	<i>L'école a-t-elle une place dans la lutte féministe ?</i>	138
PARTIE 5 : DISCUSSION		145
1.	FAIRE DU TERRAIN EN FEMINISTE : PROBLEMATIQUES, LIMITES ET BIAIS	145
1.1.	<i>Biais et limites</i>	145
1.2.	<i>« Faire du terrain en féministe » (Clair, Faire du terrain en féministe, 2016)</i>	147
2.	DANS QUELLE MESURE L'ENGAGEMENT MILITANT DES INTERVENANTES INFORME-T-IL LEUR PEDAGOGIE ET LE "FEMINISME" QU'ELLES TRANSMETTENT EN CLASSE, ET INVERSEMENT ?	152
2.1.	<i>La faible intensité d'engagement militant des intervenantes</i>	152
2.2.	<i>L'alignement du cadre des intervenantes sur celui proposé par l'association</i>	153
2.3.	<i>D'autres facteurs influencent la pédagogie et le type de féminisme enseigné en classe</i>	154
2.4.	<i>Les effets des interventions sur la conception du féminisme des intervenantes</i>	155
CONCLUSION		157
BIBLIOGRAPHIE		159
ANNEXES		169
1.	FICHE D'INFORMATION.....	169
2.	GUIDE D'ENTRETIEN	170
3.	ERRATA DU MEMOIRE	171

Remerciements

Je souhaite remercier Vanina Mozziconacci et Benoît Urgelli pour leur soutien constant tout au long de la rédaction de ce mémoire. Mes remerciements vont également à Isabelle Collet pour m'avoir offert l'opportunité de m'accompagner durant cette année et lors de ma recherche sur le terrain.

Je suis extrêmement reconnaissante envers l'association et les intervenantes pour m'avoir ouvert leurs portes et m'ont fait le privilège de partager leur quotidien et leur expérience.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers Marylène, Adèle, Gaëlle et Swan pour leurs nombreuses relectures, commentaires constructifs et leur soutien indéfectible.

Mes remerciements vont également à Eloïse, Chris et Myriam pour leur soutien, tout au long de cette année.

Résumé

À travers une analyse critique, cette recherche explore initialement le rôle potentiel de l'école, en particulier des interventions scolaires, dans la lutte féministe. Ancrée dans une approche épistémologique féministe, cette étude adopte une méthodologie d'analyse par théorisation ancrée, permettant une exploration inductive des données.

Les intervenantes engagées, bien que diverses dans leurs identifications militantes, témoignent d'un profond désir de promouvoir l'égalité et de déconstruire les stéréotypes de sexe. Cet engagement découle de caractéristiques sociales, de valeurs personnelles et d'intérêts financiers. Cependant, cette recherche révèle aussi les défis des méthodes pédagogiques qui pourraient négliger certaines oppressions. Les tensions liées à la position des intervenantes limitent leur champ d'action. Par ailleurs, le rôle de l'école dans la lutte féministe est questionné, suggérant une mobilisation au-delà du contexte scolaire.

Les implications de cette recherche touchent l'éducation, les études de genre et les politiques éducatives. Par ailleurs, elle suggère que le niveau d'engagement militant des intervenantes pourrait influencer leur approche pédagogique et la transmission d'un certain type de féminisme en classe, tout en tenant compte des contraintes institutionnelles et sociales. Elle invite à repenser les interventions éducatives, tout en enrichissant le débat sur les pédagogies critiques comme solution à la transformation sociale. Cependant, des limites subsistent, notamment une durée limitée sur le terrain et une analyse axée sur les points de vue des intervenantes. À l'avenir, deux questions émergent : comment éviter de négliger d'autres formes d'inégalités dans les interventions et comment guider sans imposer des convictions politiques ? comment les interventions pour promouvoir l'égalité seraient menées avec des militantes très engagées ?

Abstract

Through critical analysis, this research explores the potential role of schools, particularly school-based interventions, in the feminist struggle. Rooted in a feminist epistemological approach, this study adopts a grounded theory analysis methodology, enabling an inductive exploration of the data.

The women involved, although diverse in their militant identifications, testify to a profound desire to promote equality and deconstruct gender stereotypes. This commitment stems from social characteristics, personal values and financial interests. However, this research also reveals the challenges of pedagogical methods, which may overlook certain forms of oppressions and lack depth. The tensions associated with practitioners' positions limit their scope of their actions. Moreover, the role of the school in the feminist struggle is questioned, suggesting a need for mobilization beyond the school context.

The implications of this research concern education, gender studies, and educational policies. Moreover, it suggests that the level of activist engagement among the interveners could influence their pedagogical approach and the transmission of a particular type of feminism in the classroom, while accounting for institutional and social constraints. It prompts a reconsideration of educational interventions while enriching the discourse on critical pedagogies as a solution for societal transformation. However, limitations persist, including a limited time in the field and an analysis centered on the interveners' perspectives. Looking ahead, two questions arise: how to avoid neglecting other forms of inequality in interventions and how would interventions to promote equality be conducted with highly committed activists?"

Note introductive

Cette recherche examine en quoi les interventions scolaires peuvent être un outil de lutte féministe. Pour ce faire, une approche épistémologique féministe est adoptée. Dans cette perspective, l'utilisation de l'écriture inclusive est un des outils nécessaires à la visibilité des groupes marginalisés. Ce moyen permet de contribuer à une langue plus inclusive.

Pour cela les règles suivantes ont été adoptées :

- Le point médian est utilisé pour les noms, adjectifs et participes passés utilisant des formes identiques au féminin et masculin.

Par exemple : les étudiant·es

- La barre oblique est utilisée pour les noms et les adjectifs ayant des suffixes différents au féminin et au masculin.

Par exemple : les chercheurs/euses

- L'utilisation du pronom « iel » est utilisé pour parler d'une personne indépendamment de son sexe.

« iel » est utilisé au singulier

« iels » est utilisé au pluriel

Introduction

En France, en 2021, un constat demeure : un féminicide se produit encore tous les trois jours (Ministère de l'Intérieur et des outre-mer, 2021). L'égalité entre les sexes, idéal souhaitable, semble rester hors de portée, en raison de systèmes de domination persistants. Le mouvement féministe, guidé par la quête d'égalité et l'éradication des formes de domination, œuvre pour un monde égalitaire. Dans cette perspective, l'école, en tant que lieu majeur de socialisation et de reproduction sociale, apparaît comme un levier potentiel pour sensibiliser les apprenant·es et réduire les inégalités. Parmi les initiatives éducatives, les interventions scolaires visant à déconstruire les stéréotypes de sexe, sont présentées comme l'un des outils intéressants pour viser l'égalité des sexes. En conséquence, une question initiale se pose : selon les intervenantes, en quoi les interventions sont-elles un outil de lutte féministe ?

L'objectif initial de cette recherche est d'explorer la place de l'école, particulièrement le rôle des interventions scolaires, au sein du mouvement féministe. Cette démarche s'inscrit dans une analyse critique, orientée non pas vers la critique des actions féministes, mais vers l'amélioration des instruments de lutte, dans le but de les rendre plus efficaces pour le changement.

La méthodologie adoptée, celle de l'analyse par théorisation ancrée, favorise une approche inductive, permettant à l'analyse de guider la chercheuse vers des questions de recherche se développant au fur et à mesure de l'exploration des données. Initialement orientée vers la place des interventions scolaires dans la lutte féministe, cette recherche a évolué au fil de la revue de littérature et de l'exploitation des résultats. Ainsi, une problématique émerge : dans quelle mesure l'engagement militant des intervenantes informe-t-il leur pédagogie et le "féminisme" qu'elles transmettent en classe, et inversement ?

Afin d'appréhender l'intersection entre les interventions scolaires, les inégalités de sexe et la lutte féministe, cet écrit sera articulé en cinq sections. Dans un premier volet, l'accent sera mis sur l'approche épistémologique sélectionnée, solidement ancrée dans les paradigmes féministes. Par la suite, la deuxième partie présentera une revue approfondie de la littérature, exposant les bases conceptuelles sous-tendant cette réflexion. Ensuite, la troisième partie dévoilera un exposé de la méthodologie adoptée. Enfin, les résultats seront détaillés avant de faire l'objet d'une discussion.

Partie 1 : Approche épistémologique

Lorsqu'un·e chercheur/euse questionne les idées de la doxa, réfléchir à son appartenance épistémologique devient essentiel pour consolider et légitimer ses objets d'étude et sa place dans la communauté scientifique. Mon militantisme féministe s'est trouvé exposé et parfois décrié, à l'université, dès l'énonciation de mon objet d'étude et est apparu rapidement comme une forme d'obscurantisme, un manque par essence de neutralité et d'objectivité. Une tension a alors émergé entre mon identité militante et celle de chercheuse. Pourtant, c'est pour questionner les modalités et finalités des luttes féministes que je me suis tournée vers la recherche. Il m'avait semblé que des réponses critiques pouvaient y être trouvées. Rapidement, les épistémologies féministes, notamment *du point de vue situé*, se sont révélées comme une piste intéressante pour mener à bien mon travail de recherche en tant que militante féministe chercheuse.

Dans cette partie, j'explique et argumente mon choix épistémologique pour cette recherche. Puis, je précise ensuite mon positionnement en tant que chercheuse militante et ancienne enseignante. Enfin, j'indique le but et l'enjeu de cette recherche.

1. L'utilisation des épistémologies féministes pour se situer

Dans cette recherche, j'ai choisi d'adopter une approche épistémologique féministe. Sous le chapeau d'épistémologie féministe, je place, notamment, l'épistémologie du point de vue (*standpoint*), l'épistémologie *des savoirs situés* (*Situated Knowledges*).

L'épistémologie du point de vue demande à « partir de soi ». Autrement dit, il s'agit d'intégrer l'expérience des dominé·es (en l'occurrence des femmes) dans le but de construire la connaissance. Il est question aussi de saisir que le lieu d'où l'on produit les savoirs est, dans une certaine mesure, « subi et hérité » (Mathieu et al., 2020). Cependant, les *standpoints* ne sont aucunement des agrégats d'expériences individuelles. Les savoirs construits sont critiques et collectifs (Mathieu et al., 2020). Ces épistémologies parlent, à l'origine, des expériences de

femmes, autrement dit de « problèmes personnels » (Andriocci, 2005) pour pouvoir construire des outils de transformation sociale.

L'épistémologie des savoirs situés admet que toute recherche est forcément imprimée par son contexte à la fois politique, économique et socio-culturel (Peresson, 2022). D'après Haraway (1997), un·e chercheur/euse fiable devrait être capable de positionner sa place dans la société et son rapport à l'objet qu'il étudie.

D'autres épistémologies peuvent être ajoutées à cette liste. Néanmoins, dans ce travail de recherche, je souhaite me positionner dans une approche globale des épistémologies féministes.

Plusieurs raisons motivent ce choix épistémologique. Tout d'abord, cette approche permet de reconnaître et de valoriser les voix et les perspectives des groupes marginalisés et invisibilisés dans la production de connaissances. En donnant une légitimité aux expériences et aux savoirs des groupes marginalisés, les épistémologies féministes remettent en question les biais consubstantiels à la recherche traditionnelle¹.

D'ailleurs, elles encouragent une science plus objective et inclusive. Par exemple, en prenant en compte les oppressions et les discriminations vécues par les femmes, cette approche sensibilise à l'importance de lutter contre les systèmes de domination.

D'ailleurs, l'épistémologie féministe incite la réflexivité et la prise de conscience des biais personnels du/de la chercheur/euse, soulignant ainsi l'importance d'une recherche consciente des influences des caractéristiques sociales et de l'identité du/de la chercheur/euse sur son propre processus de recherche. Cette épistémologie remet en question la prétention à l'objectivité et souligne la nécessité de reconnaître comment la position du/de la chercheur/euse peut influencer la construction du savoir (Mathieu et al., 2020).

Pour mettre en œuvre une approche épistémologie féministe dans ma recherche, plusieurs outils ont été utilisés : l'écriture inclusive, une utilisation du « je », l'explicitation de son positionnement du/de la chercheur/euse, une méthodologie de recherche inclusive, l'inclusion de récits dans la restitution et une bibliographie inclusive.

¹ Par " recherche traditionnelle", je fais référence aux recherches ayant tendance à confondre ce qui est universel avec ce qui est dominant. Kandel (1974) entreprend d'analyser les "obstacles épistémologiques" qui entravent la reconnaissance du sexisme dans les enquêtes sociologiques. Elle démontre que certaines études négligent ou minimisent la variable du sexe, comme "Prime éducation et morale de classe" de Boltanski (1969). Ce dernier utilise des extraits d'entretiens où les interviewées sont des femmes. Il les caractérise par leur âge, leur ville, leur emploi et leur nombre d'enfants, mais omet complètement de mentionner leur sexe. Boltanski les décrit uniquement par la profession de leur mari. Ainsi, elles ne sont pas considérées en tant que groupe social, mais plutôt comme porteuses de savoirs liés à la classe sociale.

En effet, tout d'abord, l'écriture inclusive est une pratique ayant pour objectif de rendre visibles les groupes marginalisés dans le langage écrit.

Ensuite, l'utilisation du « je » me permet d'exprimer ma propre subjectivité et ma propre position dans la construction des connaissances. Il s'agit, alors, de montrer que mes connaissances sont situées et partielles.

Par ailleurs, il me semble essentiel d'explicitier ma position en tant qu'ancienne enseignante et militante engagée. Cet exercice me permet de situer clairement mon point de vue dans cette recherche. Il donne aussi l'occasion d'explicitier comment ma pratique et mes expériences professionnelles ainsi que mon engagement personnel influencent ma démarche. En effet, en tant que chercheuse, mon positionnement traduit ma volonté de contribuer activement à la lutte féministe. Cette prise de position transparente influence, notamment, mes choix méthodologiques, tout en veillant à produire des données les plus objectives possibles.

Puis, penser sa méthodologie en accord avec l'épistémologie féministe est essentielle. J'ai cherché à concevoir ma méthodologie avec la plus grande inclusivité possible. Dans le contexte de la recherche, *inclure* signifie que j'ai essayé d'intégrer activement les enquêtées dans le cadre de mon étude. Par exemple, cela implique de prendre en compte leurs points de vue de manière significative dans l'analyse de mes résultats. L'explicitation et la justification de ma méthodologie sont développées dans la partie « Considérations éthiques » de la section Méthodologie.

Ensuite, l'inclusion des récits et la citation quasiment systématique de mes enquêtées m'assurent que mes résultats sont ancrés, au maximum, dans leur réalité. Cela permet un décalage minimum entre leurs dires et ma restitution.

Enfin, l'effort d'une bibliographie inclusive permet de reconnaître les contributions académiques des groupes opprimés. Par ailleurs, elle participe à combler les lacunes dans la recherche, en évitant au maximum de se reposer sur une perspective unilatérale et biaisée. En effet, cet effort bibliographique met en évidence la diversité des points de vue et enrichit, par là même, l'objet étudié.

2. L'explicitation de mon positionnement d'enseignante et de militante pour me situer

Enseigner a été un choix motivé par l'envie d'avoir un impact sur les systèmes de domination. Je pensais que l'éducation était la clé pour démanteler ces derniers. En effet, mon hypothèse était

qu'éclairer les élèves à voir et à comprendre les inégalités permettrait de les réduire, avec le temps, pour bâtir un monde plus égalitaire.

Tirant parti de ma liberté pédagogique, j'ai consacré plusieurs heures de cours à discuter de sujets reliés à l'égalité. En tant que militante féministe, il était fondamental, pour moi, de parler de ce sujet avec mes élèves. Ces échanges s'inscrivaient dans les missions d'égalité et de lutte contre les stéréotypes de l'institution.

Alors, un 25 novembre², j'ai choisi d'aborder la thématique des violences faites aux femmes avec mes élèves, en espérant les sensibiliser sur cette réalité. Très animée par mes valeurs, mon militantisme n'était donc plus un secret pour les élèves. Préparée avec un discours et des chiffres percutants, j'avais anticipé un grand nombre d'objections. À ma grande surprise, ma première séance avec mes terminales fut un échec total : aucune réponse du côté des élèves. Même les chiffres pourtant glaçants n'ont provoqué aucune réaction. Très rapidement, ce hors classe s'est retransformé en un temps plus scolaire. Cependant, lors de ma seconde séance, avec un autre groupe d'élèves, la dynamique fut totalement différente. Une conversation, qui devait durer 30 minutes, s'est prolongée à plus de deux heures. Les élèves se sont emparés du sujet. La parole s'est libérée et iels ont partagé leurs expériences personnelles. Toutefois, j'ai ressenti une forme d'inquiétude et d'impuissance, en constatant que la situation m'échappait. Moi qui étais militante depuis tant d'année, je ne savais pas ni comment créer un espace sécurisant, ni comment accueillir la parole de mes élèves. Après cette expérience, j'ai cherché des collègues qui pourraient partager mes craintes. Sans succès.

Puis, par hasard, j'ai découvert le livre *Teaching to transgress* de bell hooks. Page après page, bell hooks a clarifié des problématiques que je rencontrais en classe. Depuis lors, j'ai commencé à me saisir de la pédagogie critique préconisée par bell hooks avec pour objectif la déconstruction du sexisme à l'école. Cette réflexion a alors commencé pleine d'optimisme.

Néanmoins, au fil de mes lectures, j'ai pris conscience des limites, relativement incontournables, de ces pédagogies³.

² Le 25 novembre est la journée internationale de lutte contre les violences faites aux femmes

³ Les limites des pédagogies critiques sont détaillées dans la section « Revue de littérature », partie 4.2.

3. Objectifs et enjeux de cette recherche : entre production de connaissance et analyse critique des outils de lutte féministes

L'objectif initial de cette recherche est d'examiner la position de l'école (plus précisément le rôle, les modalités et finalités des interventions scolaires) dans la lutte féministe. Ainsi, je souhaite générer des connaissances les plus objectives et utiles possibles concernant ces sujets.

La présente recherche est un travail d'analyse critique. Cette dernière ne vise non pas à critiquer les actions d'autres féministes, mais plutôt à améliorer les outils de lutte féministe pour en faire des moyens plus efficaces de changement.

Chaque démarche scientifique porte une responsabilité sociale. Dans mon cas, l'enjeu est clair : découvrir et perfectionner des outils de lutte féministe.

Selon moi, il est indéniable que la lutte féministe est essentielle. Mon travail se concentre sur les interventions scolaires sensibilisant aux inégalités entre les sexes. Malgré tout, il est clair que l'élimination de toutes les formes d'inégalité nécessite la déconstruction de tous les systèmes de domination. Il est à noter que cette recherche pourrait aussi susciter des réflexions concernant d'autres systèmes de domination.

Partie 2 : Contexte théorique

1. Penser la société et l'individu·e avec une approche matérialiste et intersectionnel

La question initiale de cette étude consiste à déterminer si les interventions scolaires, visant à combattre les stéréotypes de sexe, peuvent constituer un élément de lutte féministe. Dans cette optique, il est essentiel de clarifier les perspectives macro et micro sociales adoptées dans cette recherche, ainsi que la conception adoptée de la lutte féministe.

Cette sous-partie de revue de littérature explore la position des systèmes de domination au sein de la société. En adoptant une approche matérialiste, l'accent est mis sur le concept de genre, considéré comme rapport social. Par la suite, l'analyse se tourne vers le rôle joué par ces systèmes dans la création et la perpétuation des stéréotypes, contribuant ainsi à leur maintien. En conclusion, une définition du féminisme est proposée, soulignant la nécessité d'une lutte féministe pour mettre un terme à ces systèmes de domination.

Dans cette recherche, j'adopte une perspective sociologique féministe intersectionnelle⁴ et matérialiste⁵.

1.1. La société comme une imbrication des systèmes de domination : une approche intersectionnelle

L'intersectionnalité varie à la fois dans les différentes façons dont elle est définie et dans les manières dont elle est mise en œuvre. (Belkacem et al., 2019). Ce concept permet de nommer et de comprendre « les processus d'imbrication et de co-construction de différents rapports de

⁴ Ce mémoire n'adopte une approche intersectionnelle que dans la façon dont la société y est abordée. D'ailleurs, il se concentre sur les questions d'inégalités entre les sexes. Cependant, il est clair que celles-ci n'existent pas seules et se combinent à d'autres inégalités ou privilèges. Une question serait intéressante à traiter ultérieurement : Dans une perspective intersectionnelle, est-il encore possible de se concentrer uniquement sur la variable sexe, alors que l'intersectionnalité ne semble pas pouvoir être abordée sous une perspective additionnelle (Bilge, 2009), (Lépinard & Mazouz, 2021).

⁵ Il convient de remarquer que le matérialisme féministe se heurte à plusieurs obstacles. Parmi ceux-ci, on compte le fait que plusieurs représentantes de l'approche matérialiste féministe ont adopté des positions cissexistes, à l'instar de Delphy. Cependant, comme relevé par Clochec (2021), ces éléments ne discréditent pas l'approche matérialiste féministe.

pouvoir – en particulier la classe, la race et le genre. » (Lépinard & Mazouz, 2021, p. 11). Ainsi, cette perspective permet de penser la société comme structurée par des systèmes de domination interconnectés et interdépendants les uns avec les autres (Lépinard & Mazouz, 2021). L'un de ces systèmes est le patriarcat. Il peut être conceptualisé comme « un système de subordination des femmes » (Bereni et al., 2016, p. 31).

1.2. Penser le sexe comme variable et le genre comme rapport social : une approche matérialiste

Dans cette étude, adoptant une approche matérialiste, le sexe est considéré comme un construit social plutôt qu'une réalité naturelle. Ainsi, le sexe est une variable, contrairement au genre (Clair, 2023). De plus, le genre est appréhendé comme un rapport social d'oppression. Conformément à la définition de Delphy, le genre peut être défini comme « le système de division hiérarchique de l'humanité en deux moitiés inégales » (Delphy, 2013, pp. 52-53). Il se caractérise, notamment, par son aspect « diviseur », car il produit, organise et hiérarchise deux réalités opposées : celle des hommes et celle des femmes. Les systèmes tels que le racisme, le patriarcat et le capitalisme jouent un rôle crucial dans la formation et la perpétuation des stéréotypes sociaux. Les notions de race, de classe et de sexe sont des catégories de perception et de jugement, historiquement dépendantes, qui organisent et hiérarchisent le monde social (Bereni et al., 2016).

1.3. Les stéréotypes comme conséquence des systèmes de domination

Face à la complexité du monde environnant, les individus ont besoin de catégoriser la multitude d'informations qui en émanent. La catégorisation sociale leur permet de mieux appréhender cette profusion d'informations en les organisant. Il s'agit d'un processus de simplification qui renforce les similitudes et diminue les différences des membres assimilés au groupe. Les stéréotypes représentent des opinions liées aux catégories sociales (Yzerby & Klein, 2019). Lippmann les définit, comme « des images dans notre tête qui s'intercalent entre la réalité et la perception qu'on en a »⁶ (Lippman, 1922). Les stéréotypes simplifient la réalité et « traduisent un processus de généralisation, selon lequel tous les membres d'une catégorie ou

⁶ Traduction de Collet (2008)

d'un groupe social donné sont d'emblée supposés assez similaires les uns aux autres dans leurs comportements, leurs intentions ou encore leurs compétences ou incompétences. » (Regner & Huguet, 2011). Les stéréotypes ont une valeur de connaissance.

Ainsi, les stéréotypes de sexe font référence aux croyances partagées au sein de la société concernant les caractéristiques ou comportements considérés comme typiquement masculin ou féminin (Regner & Huguet, 2011). Ces stéréotypes sont transmis par les acteurs/trices de socialisation, ainsi que par l'« imprégnation dans le système social » au sein duquel les individu·es évoluent. Ces derniers émergent et sont reproduits par le biais des mécanismes sociaux, contribuant à légitimer et à perpétuer des inégalités et des discriminations (Ucciani, 2012).

1.4. L'objectif du féminisme : éradiquer les systèmes de domination

Dans cette étude, le féminisme est considéré comme une nécessité pour éradiquer toutes les formes d'inégalité et de discrimination, en particulier celles liées au sexe. Bien que le terme *féminisme* fasse l'objet de débats (Mazur, 2002) et qu'il existe une pluralité de féminismes (Cîrstocea & Giraud, 2015), j'utilise la définition de Charpenel et Pavard (2013) qui considère le féminisme comme « prendre conscience que les femmes subissent une oppression spécifique en raison de leur sexe, proposer des voies individuelles et/ou collectives pour abolir les inégalités. ». La lutte féministe est abordée, dans cette étude, autant comme le fait de « découvrir les oppressions inconnues, à voir l'oppression là où on ne la voyait pas, qu'à lutter contre les oppressions connues » (Delphy, 2013, p. 13). Elle est alors également envisagée comme un mouvement social et politique dont l'objectif est l'égalité de tous/tes, tout en dénonçant les inégalités et les discriminations. Ainsi, cette recherche définit la lutte féministe comme le mouvement mettant fin au patriarcat et aux autres systèmes de domination.

En conclusion, cette section clarifie la perspective matérialiste et intersectionnelle adoptée dans cette étude. Par ailleurs, elle met en lumière la manière dont les systèmes de domination, en particulier le patriarcat, façonnent et maintiennent les stéréotypes de sexe dans la société. Ces stéréotypes, transmis par divers mécanismes de socialisation, contribuent à la légitimation des inégalités et des discriminations. Enfin, le féminisme est présenté comme une réponse nécessaire dans la lutte pour l'égalité et la fin de ces systèmes de domination.

Dans la continuité de cette étude, il convient de mettre en évidence que par *lutte féministe*, je fais référence à une transformation sociale vers une société dépourvue de relations de domination. Cette évolution implique le démantèlement des systèmes de domination qui structurent la société. Étant donné que mon objet d'étude se concentre sur les interventions scolaires, se pose alors la question du rôle de l'école au sein de la société.

2. L'école comme espace de socialisation et de reproduction sociale

Cette section de la revue de littérature étudie l'idée selon laquelle l'école n'est pas un espace isolé de la société. Les systèmes de domination évoqués dans la première partie jouent un rôle fondamental dans la création et le maintien des inégalités sociales, notamment à travers les mécanismes de socialisation qu'elle met en place. L'argument avancé est que la socialisation basée sur le sexe se développe en dehors du cadre scolaire, mais également à l'intérieur de celui-ci. Elle influence à la fois les curriculums formel et caché. Cette partie permet de fournir une compréhension approfondie et offre des éléments clés pour identifier la manière dont l'institution scolaire crée et perpétue les inégalités. En conséquence, elle servira de cadre d'analyse pour évaluer si les mécanismes décrits dans la précédente section se retrouvent dans les interventions observées.

2.1. L'école comme prolongement de la société.

Marie Duru-Bellat (2008) soutient que le simple fonctionnement normal de l'école est suffisant pour perpétuer les inégalités entre les sexes existant dans la société. D'ailleurs, Bourdieu et Passeron (1964) citée par Collet (2021), complètent cet argument en précisant que « la société se dote de l'école dont elle a besoin pour se reproduire » (p. 85).

D'ailleurs, les processus de socialisation genrée commencent dès la maternelle (de Boissieu, 2009). En effet, de Boissieu observe que le volume d'interactions, n'est pas corrélé au sexe des enfants, mais plutôt à la catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents. Au contraire, la variable sexe occupe une place plus significative dans les classes de petite et moyenne sections. En outre, certains chercheurs/euses, comme Le Maner-Idrissi (1997) ont avancé que l'identité sexuée est définitivement formée à trois ans. De Boissieu propose l'idée d'un « genre scolaire », qui s'établirait en maternelle et donnerait lieu à l'apparition d'élève-fille et d'élève-garçon.

En résumé, cette revue de littérature souligne que l'école interagirait avec les systèmes de domination, contribuant ainsi à perpétuer les inégalités de sexe. L'analyse du curriculum formel et caché permet de mettre en lumière les disparités entre les sexes.

2.2. Le curriculum formel : un moyen de perpétuation et de reproduction des inégalités

S'intéresser au curriculum formel est fondamental lorsqu'il s'agit de penser le politique et l'éducation scolaire. En tant que production et sélection des savoirs par l'État, l'éducation implique des choix conscients et inconscients (Young, 1971). Young considère que l'éducation n'est pas un produit matériel, mais plutôt une organisation sélective de connaissances jugées légitimes à un instant donné.

Autrefois, considéré comme neutre, l'analyse des contenus à enseigner montre que le savoir scolaire peut être identifié comme masculiniste, autrement dit « masculin neutre » (Mosconi, 1989). Néanmoins, il n'en est pourtant rien comme le montre les différents programmes scolaires et l'étude des manuels. Une analyse réalisée par le centre Hubertine Auclert sur des manuels scolaires révèle une sous-représentation des femmes, et l'existence de procédés de minimisation, d'invisibilisation et de cantonnement (Centre Hubertine Auclert, 2020). En outre, les manuels perpétuent les représentations stéréotypées, en mettant en avant les personnages masculins et en marginalisant les femmes. Par exemple, dans les manuels d'Enseignement Moral et Civique (de la 5^{ème} à la Terminale), les femmes représentent 32% de tous les personnages, uniquement 29% sont adultes. Leurs récits sont expédiés rapidement dans les parties « dossiers ».

L'étude montre également que les réflexions intersectionnelles sont peu prises en compte. En effet, l'étude montre que les rares personnages non-blancs/ches sont très stéréotypés. De surcroît, la famille nucléaire et hétérosexuelle composée de deux enfants y est sur-représentée (Centre Hubertine Auclert, 2020).

Outre les manuels scolaires, les logiciels éducatifs caricaturent aussi des caractéristiques stéréotypées de sexe. Ainsi, sur treize logiciels, onze représentent les garçons en héros pour une seule héroïne. D'ailleurs, tous/tes les protagonistes exhibent des stéréotypes de sexe (Dorigny, 2009).

En conclusion, le curriculum formel maintient des inégalités entre les sexes en perpétuant des stéréotypes et négligeant les perspectives intersectionnelles. Comme détaillé dans la partie suivante, l'analyse du curriculum caché permet aussi de mettre en lumière les éléments explicites du système scolaire qui renforcent des systèmes de domination.

2.3. Le curriculum caché et son rôle dans la perpétuation des inégalités : analyse des interactions en classe, des mesures disciplinaires et des résultats académiques

Selon Martin (1976), le curriculum caché se compose des acquisitions d'apprentissage (*learning state*) d'un environnement, qu'elles soient intentionnelles ou non, mais qui ne sont pas ouvertement reconnues par les apprenant·es, à moins qu'ils en soient conscient·es. En effet, il consiste en les résultats ou les effets secondaires, provenant de l'école ou d'autres environnements d'apprentissage, qui sont appris bien qu'ils ne soient pas directement visés. Ce curriculum ne se limite pas à un sujet spécifique et peut englober des aspects académiques ou non, significatifs ou non. Il implique l'assimilation de divers éléments tels que des caractéristiques personnelles, des convictions, des compétences, des attitudes ou des connaissances. Son contenu varie selon le contexte spécifique et ne peut être présumé identique dans des situations différentes. Il réside au sein des pratiques, procédures, règles, relations, structures et caractéristiques physiques. D'ailleurs, une partie de la socialisation à l'école est renforcée par le biais du curriculum caché (Mosconi, 2001). Cette recherche se concentre sur trois éléments du curriculum caché qui revêtent de l'intérêt : les dynamiques verbales, les mesures disciplinaires et les résultats académiques.

2.3.1. *Les interactions verbales en classe : prédominance verbale des garçons*

Le cours dialogué est une modalité pédagogique de plus en plus courante (Nonnon, 1999). Cette approche repose sur un système régulé par des règles strictes et implicites, où l'enseignant·e pose une question, un·e élève répond, et l'enseignant·e valide la réponse. En cas de non-validation, l'enseignant·e passe la parole à un autre élève (Veyrunes & Saury, 2009).

Les interactions ne sont pas neutres, dans le sens où elles peuvent être analysées sous le prisme sociohistorique. Ainsi, Collet (2015) souligne, en citant Filliettaz et Schubauer-Leoni (2008), que « les interactants n'interagissent pas seulement avec les individu·es avec lesquels ils se trouvent engagés localement, mais également avec des réalités sociales qui préexistent à leur rencontre » (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008). Alors, le dialogue offre aux élèves l'occasion d'apprendre et de consolider « des comportements et des identités de sexe, des positions dans un système de rapports sociaux entre les sexes » (Mosconi & Loudet-Verdier, 1997, p. 128). Les interactions verbales entre les garçons et les filles, faisant partie du curriculum caché, ont aussi une fonction de compétition (Jarlégan, et al., 2011) et d'exercice de domination (Collet, 2014).

Les cours dialogués se caractérisent par des différences au niveau des temps de parole, de la qualité des interactions en fonction du sexe.

Au cours des années 1970-1980, Brophy et Good (1986) ont mis en évidence « la loi du deux tiers, un tiers », selon laquelle les garçons se voyaient attribuer deux tiers du temps de parole et d'interaction, laissant un tiers restant aux filles. Des études plus actuelles ont montré qu'au niveau du primaire, cette différence quantitative tend à se réduire (45% pour les filles et 55% pour les garçons), même si les filles sont à l'origine de moins d'interactions (Younger & Warrington, 2002). En revanche, cette disparité persiste au niveau du secondaire (Duru-Bellat, 1995). Les filles peuvent également entendre moins souvent leur prénom et être davantage interrompues lors de présentations (Lapie, 2013). Les garçons ont aussi plus tendance à prendre la parole sans être interrogés et à relancer l'interaction (Zaidman, 1996).

La qualité de l'interaction est aussi différente. Des études ont montré que les consignes données aux garçons peuvent être plus complexes que celles attribuées aux filles (Mosconi, 2001). Les feedbacks et l'enseignement semblent être plus immédiats et personnalisés pour les garçons que pour les filles (Duru-Bellat, 1995).

L'enseignant·e joue un rôle central dans la gestion des interactions verbales en classe. Zaidman souligne « l'existence d'une forme de prise de pouvoir des garçons dans la classe avec la complicité active des maîtres et maîtresses » (Zaidman, 1996, p. 100). Par ailleurs, lorsque les enseignant·es cherchent à rééquilibrer les interactions, les garçons peuvent exprimer un sentiment de délaissement (Duteil Deyries, 2020).

Ainsi, les recherches menées sur les interactions révèlent une approche différentielle et discriminante entre les sexes, renforçant les inégalités.

2.3.2. La sanction, comme enjeu de masculinité chez les garçons

Les attentes concernant les attitudes différentes selon le sexe. Par exemple, le manque de discipline des garçons est toléré, alors qu'il est attendu que les filles soient plus dociles (Centre Hubertine Auclert, 2020). Les transgressions sont davantage attendues de la part des garçons et condamnables pour les filles (Clarricoates, 1980) (Mosconi, 1989). Comme Ayral (2011) l'explique, le genre se construit dans les interactions quotidiennes. Au collège, les jeunes sont

confrontés à deux contraintes normatives : suivre les règles officielles (règlement intérieur ...) et suivre les règles pour prouver sa virilité et son appartenance au groupe des garçons.

Ainsi, la sanction devient un enjeu de la construction de leur masculinité, puisqu'elle permet de confirmer la présence d'une virilité saluée par le groupe (Joannin & Mennesson, 2014). L'étude d'Ayral (2011) sur cinq collèges révèle que 80% des puni·es sont des garçons. De plus, Duteil Deyries (2020), en étudiant les sanctions déclarées sur le logiciel Pronote, montre qu'un pourcentage 74% des auteurs/trices sont des garçons. Par ailleurs, garçons et filles ne sont pas sanctionné·es ou puni·es pour les mêmes raisons (Gleyse, 2020). Par exemple, la quasi-totalité des élèves puni·es pour des faits de violence sont des garçons. Dans son étude, Ayral se concentre sur les sanctions et punitions dites explicites, notant ainsi à quel point l'institution participe à la construction d'une forte virilité pour les garçons. Pour lui, la punition donne aux garçons la possibilité de prouver qu'ils sont des « vrais » hommes. En effet, Duteil Deyries (2020) note que les garçons ont une « utilité sociale de la transgression » (p. 95), qui permet de prouver leur virilité.

En somme, à nouveau, les recherches entreprises concernant les sanctions scolaires, mettent en lumière l'approche différenciée et discriminatoire envers les sexes.

2.3.3. La réussite scolaire des filles contraint par la menace du stéréotype

La perception des enseignant·es envers les élèves varie selon leur sexe. Celle-ci provient des stéréotypes de sexe. Selon les perceptions sociales, les garçons sont souvent perçus comme sous-réalisateurs. On suppose qu'ils peuvent faire mieux et réussir grâce à leurs capacités inexploitées. En revanche, les filles sont souvent considérées comme ayant des capacités limitées ou au maximum. Perçues comme studieuses, il est attendu d'elles une docilité et un respect disciplinaire. De plus, les filles auraient mieux intégré les normes scolaires, par rapport aux garçons (Maccoby, 1990). D'ailleurs, des études montrent que les filles comprennent davantage le métier d'élève que les garçons (Deyries, 2020).

Toutefois, l'effet de la menace du stéréotype a été identifié comme influençant négativement les résultats des filles. Ce concept peut être défini comme suit : « il se produit dans des situations où les individu·es peuvent craindre de confirmer, à leurs propres yeux ou aux yeux d'autrui, un

stéréotype négatif à propos des compétences de leur groupe d'appartenance. » (Gauthier, et al., 2020, p. 351). Ainsi, par exemple, des croyances partagées suggèrent que les filles seraient moins compétentes que les garçons en mathématiques. Des études ont montré que les stéréotypes négatifs concernant les filles dans ce domaine pourraient expliquer leurs résultats (Huguet & Régner, 2007). Les femmes produisent des performances inférieures à leurs réelles capacités, en mathématiques, par exemple (Steele, 1997). Par ailleurs, les stéréotypes de sexe influencent les perceptions de la famille et des enseignant·es concernant les performances scolaires des filles, les poussant à travailler plus. De plus, les stéréotypes sont intériorisés pendant la socialisation des enfants poussant ainsi les filles à s'auto-évaluer moins bien que les garçons (Regner & Huguet, 2011).

Cependant, au sein de chaque groupe, d'autres variables telles que la classe sociale impactent les résultats et performances des élèves. Une étude réalisée par Octobre et al. (2010) met en évidence cette différence. Les filles de parents appartenant à la CSP (catégorie socioprofessionnelle) des ouvriers/ères obtiennent de meilleurs résultats que les garçons du même groupe social. Malgré cela, leurs résultats restent inférieurs à ceux des garçons, dont les parents appartiennent à la CSP des cadres. Les résultats sont ainsi à être interprétés en prenant en compte d'autres variables sociales.

Alors, les recherches menées sur la réussite scolaire mettent en évidence, une fois de plus, une approche différenciée et discriminatoire envers les sexes. Toutefois, il est crucial de garder à l'esprit que l'étude de tels sujets doit également prendre en compte d'autres variables, notamment la race et la classe.

En somme, cette section de la revue de littérature souligne que l'école n'est pas un espace en dehors de la société. Les systèmes de domination abordés précédemment jouent un rôle essentiel dans l'établissement et la persistance des inégalités sociales, en grande partie grâce aux processus de socialisation qu'elle met en œuvre. La socialisation différenciée selon le sexe se manifeste dans le curriculum formel et le curriculum caché. Des illustrations telles que les interactions verbales, les sanctions disciplinaires et les résultats scolaires en sont des exemples. Cette section fournit une analyse des éléments essentiels pour déceler la manière dont l'école génère et maintient les discriminations. Par conséquent, elle établit le fondement conceptuel pour évaluer si les mécanismes exposés dans la section précédente sont présents au sein des interventions qui ont été observées.

Dans la progression de cette étude, il est crucial d'examiner comment il est possible de lutter contre les inégalités de sexes à l'école. Étant donné que l'école relève de la responsabilité de l'État et que l'égalité constitue une mission gouvernementale en France et en Suisse, il est essentiel d'analyser comment l'État, au travers de ses politiques éducatives, aborde la lutte contre les inégalités, notamment celles liées au sexe.

3. Les politiques éducatives en France et en Suisse pour réduire les inégalités de sexes

La section précédente a démontré que l'école n'est pas à l'abri des rapports sociaux, ce qui la conduit à engendrer et à perpétuer les inégalités de sexes. Cette partie suppose que le système éducatif relève de la responsabilité de l'État. Celle-ci vise à examiner la régulation des inégalités de sexes par les politiques éducatives. Cette partie adopte une approche historique et se concentrera sur les réponses apportées en France et en Suisse, compte tenu du contexte de mon terrain de recherche⁷. Cette section vise à explorer les contextes dans lesquels les interventions observées sont déployées, ainsi que les méthodes employées par les États pour lutter contre les inégalités entre les sexes et évaluer leur efficacité.

3.1. L'accès à l'école des filles en France marqué par la séparation des sexes

Dans le passé, les femmes étaient exclues du droit à l'éducation, même si certaines y avaient accès. Ce n'est qu'à la fin du XIX^{ème} siècle que l'État a commencé à prendre en charge l'éducation des filles. La loi Duruy de 1869 a imposé l'existence d'écoles pour filles dans toutes les communes, de plus de 500 habitant·es (Bereni et al., 2016). Cette loi a été suivie par la loi Paul Bert en 1879 qui a créé des écoles normales pour femme (Rogers, 2007). Par la suite, la loi Camille Sée, promulguée en 1880, crée les lycées de jeunes filles (Duru-Bellat, 2008). L'enseignement y est dispensé par des femmes et les écoles sont dirigées par des femmes pour des filles. D'ailleurs, les enseignantes sont elles-mêmes formées dans des écoles normales non-mixtes. De plus, les programmes et les savoirs enseignés dans les lycées de filles et de garçons sont profondément différents. Les matières dites réflexives (comme la philosophie et les mathématiques) sont enseignées aux garçons, alors que les filles reçoivent un enseignement axé sur la pratique quotidienne (comme la couture) (Gautier, 2004).

⁷ Mon terrain a eu lieu en Suisse romande.

Martin & al. notent (2005) que la ségrégation des sexes à l'école trouve alors une explication naturelle. Iels ajoutent que celle-ci contribue à renforcer la place de chacun·e des sexes dans la société (Martin et al., 2005).

3.2. La mixité en France n'est pas une coéducation des sexes

Le contenu de l'enseignement dispensé aux filles et aux garçons dans le secondaire devient uniforme en 1924. Désormais, filles et garçons ont la possibilité de se présenter à l'examen du baccalauréat (Gautier, 2004). Ce n'est que dans les années 1960 que la mixité arrive dans les écoles primaires. Le concept de mixité⁸ peut être défini comme « coprésence des deux sexes dans un même lieu » (Couchot-Schiex & Collet, 2022). Ainsi, à la fin des années 1960, tous les établissements élémentaires deviennent mixtes (Gautier, 2004). La loi Haby de 1975 rend la mixité obligatoire dans le secondaire (Gleyse, 2020).

Dès les années 1970, les filles démontrent de meilleures performances scolaires que les garçons. En effet, depuis le début de cette décennie, on compte plus de bacheliers que de bacheliers (Bereni et al., 2016).

Un aspect crucial soulevé par Martin & al. (2005) concernant ces politiques éducatives est que l'introduction d'une mixité scolaire ne répond pas à un besoin d'égalité, mais de réduction budgétaire. En effet, celle-ci répond à la nécessité de faire face à la massification scolaire. La mixité permet ainsi de réduire les coûts engagés par l'État (Martin & al., 2005).

Par ailleurs, cette approche engendre des disparités. Les filles sont conditionnées à adopter une position dominée, tandis que les garçons sont encouragés à adopter un rôle dominant, engendrant ainsi un apprentissage réciproque. Toutefois, il convient de noter que Kandel (1974) ne soutient pas que tous les « effets reproducteurs » résultent systématiquement de la mixité. Par ailleurs, Mosconi souligne que la mixité en elle-même ne garantit pas l'instauration de l'égalité des sexes. Par exemple, le curriculum caché entraîne des différences entre l'enseignement reçu par les filles et les garçons, désavantageant ainsi les filles (Mosconi, 1989).

⁸ La mixité, telle que définie par Collet (2012), implique la co-présence des sexes au sein de l'environnement scolaire. En outre, il est primordial de distinguer le concept de mixité de celui de coéducation, qui renvoie à une éducation égalitaire des sexes.

3.3. De la mixité vers « l'égalité des chances » en France

Malgré les évolutions, les politiques éducatives n'abordent les questions d'égalité de sexes qu'à la fin du XXème siècle (Mansour & Morin-Messabel, 2011). Grâce à Roudy, la lutte contre les préjugés sexistes devient la finalité énoncée de la mixité en 1982 (Ben Arab, 2017). Ainsi, la mixité a évolué d'une simple « égalité d'accès » vers un but plus égalitariste (Martin & al., 2005).

En 1984 et 1989, deux conventions ont été signées pour renforcer les objectifs d'égalité dans l'éducation et l'orientation des hommes et des femmes. La première a, en particulier, pour but de veiller à diversifier l'orientation professionnelle des filles. Puis, la convention de 1989 précise l'égalité des sexes (Couchot-Schiex & Collet, 2022). D'ailleurs, cette norme sur l'orientation, elle aussi, répond à un but économique et permet de faire face au « manque d'ingénieurs et de techniciens » (Mansour & Morin-Messabel, 2011).

Par ailleurs, il est important de souligner que l'obligation de la mixité à l'école ne garantit pas automatiquement un traitement égal entre les sexes. Mosconi (2001) souligne que l'égalité promise par l'État dans l'institution scolaire est une égalité de droit. Cependant, Mosconi (1989) observe que ce système de mixité ne prend pas en compte les systèmes de domination dans lesquels l'école existe. Elle précise :

Le système actuel de la mixité apparaît bien comme un compromis entre "un modèle patriarcal" et le "modèle égalitaire" des rapports entre sexes. Du "modèle patriarcal" il a abandonné le trait le plus fondamental, le plus apparent : la hiérarchisation des droits et lui a substitué la réalisation conforme au modèle "égalitaire", d'un droit égal des deux sexes à l'instruction. En ce sens, il réalise un progrès considérable et donne aux femmes une arme très importante pour leur émancipation. (p. 260)

Depuis 2000, des conventions interministérielles sont signées concernant l'éducation et l'égalité des sexes. Ces conventions sont effectives sur cinq ans (Couchot-Schiex & Collet, 2022). Une première « Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » a eu lieu le 25 février 2000. Son objectif est d'aller au-delà de la simple mixité visant à plus d'égalité (Martin & al, 2005). Les principaux axes de cette convention sont : augmenter les possibilités d'orientation pour les filles, lutter contre les stéréotypes, faire la promotion d'une éducation établie sur le « respect mutuel des sexes » (Mansour & Morin-Messabel, 2011).

Le 29 juin 2006, le gouvernement renouvelle son engagement en signant une nouvelle convention. Il semble noter des progrès dans les résultats des filles. Cependant, ce dernier juge qu'elles ne s'orientent toujours pas assez vers les filières qui sont jugées plus prestigieuses. Cette convention recommande de prendre en compte l'égalité des sexes dans les pratiques professionnelles (Mansour & Morin-Messabel, 2011). Mansour et Morin-Messabel précisent que :

Cette convention insiste sur le fait que c'est à l'école que s'apprend l'égalité entre les sexes et insiste particulièrement sur la notion de stéréotypes et sur des modèles de comportements « égalitaires ».

Cependant, des ambiguïtés terminologiques peuvent conduire à un consensus sur l'égalité des sexes à l'école (Couchot-schiex & Collet, 2022). Pasquier (2013) note que le concept d'« égalité entre les sexes » n'a jamais été défini clairement par l'Éducation Nationale : s'agit-il d'une « égalité dans la différence » ou d'une égalité universaliste (« tous les êtres humains sont égaux en dépit de la différence des sexes, qui n'est qu'un rapport de pouvoir. » (Salle, 2016)) ? Selon Couchot-Schiex & Collet (2022), l'égalité mentionné dans les textes officiels est plutôt une égalité des chances, qui consiste à « donner au départ des chances identiques à des individus inégaux, sans se soucier, par la suite, que ces individus aient les moyens ou non de se saisir de ces chances, de par leur statut social inégal » (Couchot-schiex & Collet, 2022, p. 6). Cela fait plutôt référence à une forme d'équité en réalité que d'égalité, car il ne s'agit pas de corriger le mécanisme défavorisant les filles, mais plutôt d'apporter une aide compensatrice (Collet, 2019). En outre, l'expression *égalité fille-garçon* renforce l'idée d'une binarité qui ne donne pas de place à d'autres identités de sexe (Pasquier, 2018).

3.4. Les politiques éducatives suisses pour l'égalité des sexes : Concentration sur les *éducations à* et la lutte contre les stéréotypes

En Suisse, le système éducatif est de compétence cantonale. Cependant, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP) donne des recommandations aux cantons. En 1972, le CDIP préconise pour la première fois l'égalité entre les filles et les garçons. Toutefois, comme en France, la mixité à l'école n'a pas été accompagnée d'une réflexion sur le plan pédagogique. En 1981, la CDIP recommande une égalité des chances pour les garçons et les filles. En 1993, la CDIP conseille aux cantons d'intégrer obligatoirement l'égalité des sexes dans la formation enseignante (Couchot-schiex & Collet, 2022) et donne « un rôle à l'école et à ses

professionnels/les dans la lutte contre les stéréotypes liés au sexe et dans la construction de l'égalité considérée ici en tant qu'égalité de traitement et d'opportunités » (Fassael et al., 2014). Le plan romand a choisi de considérer l'égalité des sexes comme une *éducation à*⁹, mais comme en France, sans fournir de définition spécifique de l'égalité (Couchot-schiex & Collet, 2022).

3.5. La lutte contre les stéréotypes, est-ce efficace pour éradiquer les inégalités ?

Comme l'explique Collet (2018a), la lutte contre les stéréotypes est un point d'entrée relativement consensuel et stratégique. Cependant, se concentrer sur les stéréotypes pour lutter contre les inégalités comporte de nombreux inconvénients, dont Collet fait état.

Premièrement, dévoiler des stéréotypes ne les désactive pas. Cela ne protège pas contre la menace du stéréotype (Huguet & Régner, 2009).

Deuxièmement, la lutte contre les stéréotypes, à cause de son caractère consensuel et tactique, instaure des biais idéologiques. En effet, Collet insiste sur l'existence d'une souffrance similaire entre les garçons et les filles. Ainsi, cette modalité de lutte aplanit la hiérarchie inséparable au sexe. Les responsabilités sont, ainsi, réparties entre tous/tes. Dès lors, les personnes discriminées portent à parts égales la responsabilité de la discrimination avec les personnes discriminantes. Cela peut conduire à une déresponsabilisation de ces derniers et à une utilisation à leur avantage de ce système.

Troisièmement, se concentrer sur les stéréotypes donne l'impression qu'ils sont à l'origine des inégalités, alors qu'ils n'en sont que la conséquence. Les discriminations proviennent du système patriarcal.

En parallèle, de la lutte contre les stéréotypes, les politiques éducatives françaises et suisses ont aussi inclus l'éducation à l'égalité des sexes dans la catégorie *éducation à*.

⁹ L' « éducation à » est définie dans la partie 3.6 de cette section.

3.6. L'éducation à l'égalité, un moyen de lutter contre les inégalités ?

Les questions d'égalité des sexes peuvent être reléguées dans les *éducation à* (Collet, 2018b). Ce type d'éducation apparaît dans les années 2000 (Lange & Barthes, 2021). Dans leur dictionnaire, Barthes et al. (2017) identifient une vingtaine d'*éducation à* différentes, qui se caractérisent par leur nature thématique plutôt que disciplinaire. Elles traitent de questions vives et visent à développer certaines valeurs ou certains comportements grâce au développement de compétences sociales et éthiques (Lebeaume & Pavlova, 2009). Les "éducations à" sont des enseignements transversaux allant de l'éducation à la sexualité aux médias (Fabre, 2014).

Cependant, ces approches sont sujettes à certaines critiques. Tout d'abord, elles se rapportent plus à des « pratiques de référence », relevant de l'expertise que des connaissances scolaires. Ensuite, leur objectif est souvent de favoriser la transformation sociale plutôt que d'acquérir des connaissances formelles (Lebeaume, 2004). Puis ces *éducations à* peuvent être perçues de « militantisme des « bonnes pratiques » » comme le souligne Fabre (2014). Il note que les thématiques comme celles du développement durable peuvent très rapidement devenir des injonctions (à trier ces déchets, par exemple). Ainsi, ces *éducations à*, impulsées par l'État, peuvent être traitées comme des pédagogies de bonnes pratiques. Cela met, en second plan, le développement réflexif de l'élève (Fabre, 2014).

De plus, comme le note Collet (2018b), la pression évaluative continue et la nécessité de diviser le programme en disciplines rendent ces *éducations à* moins prioritaires. Toutes les « éducations à » doivent rivaliser dans les curriculum déjà chargés (Collet, 2016).

Par conséquent, considérer l'égalité comme une *éducation à* la met en concurrence avec toutes les autres ainsi qu'avec les contenus du programme. Cependant, selon l'explication Collet (2016), une *éducation à* ne remplace pas une « vraie pédagogie égalitaire ».

Ainsi, aborder les questions d'inégalité des sexes à l'école en luttant contre les stéréotypes ou en proposant des éducations semblent présenter des limites. D'ailleurs, on peut se demander si l'école est réellement l'endroit adéquat pour aborder les questions d'égalité des sexes et de transformation sociale.

3.7. L'école est-il l'espace pour traiter ces sujets ?

Le traitement des inégalités de sexe à l'école est souvent associé aux préoccupations féministes. Cependant, il convient d'examiner si l'école est le bon lieu pour aborder ces questions, en considérant certaines comparaisons avec les luttes des classes. Malgré des problématiques similaires, l'école n'est généralement pas envisagée, comme premier levier, pour résoudre les inégalités de classe. Alors que, comme l'a souligné Mozziconacci (2022), pour traiter des inégalités entre les sexes, l'école est souvent mentionnée en premier.

L'utilisation de l'éducation pour réduire les inégalités de sexes peut être perçue comme une forme de procrastination politique ou une manière de dépolitiser la question. En déplaçant cette problématique sociale à l'école, ne risque-t-on pas de décharger l'État de la responsabilité de mettre en place des réformes structurelles plus globales ? Par ailleurs, une telle approche pourrait mettre un poids excessif sur les épaules des jeunes générations en leur imposant une responsabilité qui relève de la sphère politique (Mozziconacci, 2022).

Par ailleurs, l'école semble actuellement être tenue pour responsable de nombreux problèmes. Elle est sollicitée pour aborder des sujets variés tels que la laïcité, l'égalité des sexes, l'environnement, et semble être considérée comme une solution pour de nombreux enjeux de société, comme l'a souligné Balbastre (2015).

En outre, l'utilisation de l'espace scolaire pour promouvoir ces causes soulève la question de l'adultisme, c'est-à-dire la croyance que les adultes savent mieux que les enfants ce qui est bon pour eux. Cela nous amène à nous interroger : est-il possible de parvenir à un changement de paradigme vers un monde sans système de domination tout en maintenant des rapports de domination entre adultes et enfants ? En d'autres termes, peut-on réellement œuvrer pour une société égalitaire tout en perpétuant un système de domination ?

En résumé, adoptant une perspective historique, cette section a illustré l'évolution de la manière dont les politiques éducatives traitent des questions d'égalité des sexes. Elle a ensuite mis en évidence les limites de cette approche, notamment en raison de l'ambiguïté entourant les notions d'égalité en Suisse et en France. Actuellement, l'État postule lutter contre les stéréotypes de sexes à l'école. Cependant, Collet (2018a) a démontré les limites d'une telle approche. Parallèlement, les questions d'égalité entre les sexes ont été reléguées à la catégorie des *éducations à*. Néanmoins, ce type d'éducation rencontre aussi des limites. La lutte contre les stéréotypes et les *éducations à* semblent ne pas permettre des transformations sociales significatives. Par conséquent, les pédagogies critiques pourraient être envisagées comme une alternative potentielle.

4. Les pédagogies critiques, une solution pour combattre les inégalités et émanciper ?

La lutte contre les stéréotypes et les *éducations à* présentent de nombreuses limites. Ainsi, cette section se penche sur les pédagogies critiques comme potentielles solutions pour la transformation sociale. Dans un premier temps, la pédagogie critique de Freire sera examinée, en mettant en évidence trois de ses caractéristiques principales : le processus de conscientisation, l'harmonie entre praxis et théorie, ainsi que la dialectique. Par la suite, les pédagogies féministes seront également étudiées. Pour mieux les appréhender, les similitudes entre la pédagogie critique de Freire et les pédagogies féministes seront abordées avant d'explorer leurs distinctions. Enfin, les limites de ces pédagogies seront mentionnées dans l'objectif de juger de leur potentiel transformateur.

Au sein de cette étude, l'examen des pédagogies critiques et l'identification de leurs traits distinctifs permettent d'évaluer si les interventions étudiées sont en adéquation avec les principes inhérents à ce type d'approche pédagogique. De plus, avoir connaissance des limites permet de comprendre comment les acteurs/trices sur le terrain font face à ces contraintes.

4.1. La pédagogie critique de Freire, un moyen de transformation social ?

À l'origine, la pédagogie critique a été inventée par Freire dans les années 1970. Né en 1921 dans une famille de classe moyenne au Brésil, Freire exerce en tant que professeur universitaire de philosophie et histoire de l'éducation. Freire milite alors pour une « approche socio-éducative nationaliste et libérale » (Monteagudo, 2002, p. 50). Au début de sa carrière, Freire travaille pour permettre l'essor d'un Brésil post-colonial. Dans les années 1960-1970, le pédagogue brésilien développa d'abord une méthode d'alphabétisation pour adultes analphabètes (Pereira, 2019a).

Freire s'inscrit dans la tradition intellectuelle qui combine à la fois des éléments de la pensée marxiste et communiste, ainsi que des principes de la pensée sociale chrétienne, en particulier ceux de la théologie de la libération.

D'un côté, l'approche de Freire s'appuie sur des concepts provenant de la théorie marxiste. Par exemple, le pédagogue utilise le concept de *conscience magique*, qui se rapproche de l'idée d'aliénation de Marx, décrivant l'asservissement de l'individu·e à des forces extérieures.

D'un autre côté, Freire est profondément inspiré par la pensée sociale chrétienne, en particulier la théorie de la libération émergée en Amérique latine entre les années 1960 et 1980. Cette

approche appuie sur la lutte contre la pauvreté et l'injustice sociale (Loiola & Borges, 2017, p. 183).

La combinaison de ces deux influences, marxiste et chrétienne, a conduit Freire à développer la pédagogie critique qui a pour objectif de conscientiser les individu·es sur leur réalité sociale pour les pousser à être acteur de changement.

Je procéderai à l'examen de la pédagogie critique de Freire, en mettant en lumière trois de ses éléments centraux : le processus de conscientisation, la relation entre la praxis et la théorie, ainsi que la pédagogie dialectique.

4.1.1. L'éducation, un processus de conscientisation

La pédagogie critique de Freire repose sur le concept de conscientisation, un processus éducatif essentiel à la libération des groupes opprimés. Cette approche valorise la liberté individuelle en exigeant une compréhension critique du monde, fondée sur la conviction que chaque individu·e est en mesure d'exercer sa liberté.

Freire distingue trois niveaux de conscience : primaire, magique et critique. La conscientisation implique le passage d'une conscience primaire ou magique à une conscience critique. La conscience primaire est caractérisée par des préoccupations de survie immédiate, tandis que la conscience magique reflète la perception fataliste du monde à travers des croyances en des forces transcendantes (Loiola & Borges, 2017). La conscience critique, quant à elle, transcende la conscience magique en fournissant une explication rationnelle de la réalité, vérifiable par l'expérience. Cette conscience encourage l'individu·e à remettre en question continuellement sa réalité et à agir activement pour transformer les relations de pouvoir structurelles qui façonnent la société (Pereira, 2019b).

D'ailleurs, le rôle de l'enseignant·e dans cette pédagogie est spécifique. Il doit être un guide et un facilitateur, tout en s'efforçant de minimiser l'écart entre son enseignement et sa propre pratique (Estrela, 2001). Sa relation avec ses apprenant·es est horizontale. L'enseignant·e doit également comprendre les réalités de vie de ses apprenant·es. Toutefois, en aucun cas, son rôle n'est de rendre les inégalités sociales plus acceptables (Tolini, 2019).

Ainsi, par la conscientisation, l'élève et l'enseignant·e vont pouvoir agir et contribuer à la transformation sociale. Ce processus de conscientisation est notamment facilité par l'alignement entre la pratique et la théorie, ainsi que par le dialogue.

4.1.2. L'alignement entre la praxis et théorie, un moyen de comprendre

La dialectique entre la praxis (pratique) et la théorie est un élément essentiel de la pédagogie critique. Selon Estrela (2001), le/la formateur/trice utilise les expériences de l'élève pour lui donner une compréhension du monde dans lequel iel existe. Ainsi, les apprenant·es sont encouragé·es à questionner leurs expériences personnelles et leur situation sociale, dans le but d'agir pour changer l'ordre (Loiola & Borges, 2017).

Cependant, la praxis seule n'est pas suffisante pour développer l'esprit critique chez l'individu·e. Une base théorique est nécessaire pour acquérir une compréhension approfondie de la réalité et permettre de la réinterpréter en appliquant les connaissances apprises (Estrela, 2001). En effet, la théorie permet à l'individu·e de comprendre de façon critique sa relation à l'objet, et en se confrontant à la pratique, elle favorise la réflexion critique (Freire, 1975). Ainsi, la conscientisation n'est pas possible sans la praxis, sans la théorie et sans l'unité entre les deux. Le pédagogue précise qu'aucune hiérarchie est à faire entre pratique et théorie (Cortêsão, 2019).

Par ailleurs, Freire va plus loin et propose un changement du contenu théorique. Selon lui, l'éducation n'est pas neutre mais toujours politique. La pédagogie critique incite donc à remettre en question les supports scolaires, tels que les manuels et programmes (Tolini, 2019, p. 13), car la forme est tout aussi importante que le contenu d'apprentissage. L'éducation doit aller au-delà du simple transfert de connaissances pour encourager la réflexion critique.

4.1.3. Une pédagogie dialectique pour favoriser la compréhension collective et la coopération

La conscientisation de l'individu·e est rendue possible uniquement par l'action collective du groupe et l'établissement d'un dialogue actif. Selon Freire (1968/2021), la conscientisation ne peut être atteinte en se limitant à des processus individuels isolés, mais plutôt en partageant et comprenant les contradictions inhérentes aux expériences vécues par chacun·e (Loiola & Borges, 2017). La conscientisation impose à l'individu·e de se décentrer de lui-même et de s'engager dans un dialogue. Cela implique de dépasser les relations de pouvoir et de déhiérarchiser les interactions entre tous/tes dans la classe, y compris entre enseignant·e et étudiant·es (Estrela, 2001). D'ailleurs, pour favoriser le dialogue, une coopération, une interchangeabilité et une relation de confiance entre tous/tes sont nécessaires (Loiola & Borges, 2017). Ainsi, Freire (1968/2021) précise dans sa méthode que les rôles traditionnels d'apprenant·e et d'enseignant·e disparaissent pour laisser place à une dynamique dans laquelle l'enseignant·e devient élève et

vice versa. Chacun·e contribue activement au processus d'apprentissage et de conscientisation de l'autre.

En résumé, la pédagogie critique de Freire se présente comme une approche théoriquement propice à la transformation sociale grâce au processus de conscientisation. De manière similaire, les pédagogies féministes, étroitement liées à la pédagogie critique de Freire (Pereira, 2019b), suscitent un intérêt particulier pour explorer leur potentiel de transformation sociale.

Afin de les saisir de manière plus approfondie, les similarités entre les pédagogies critiques seront étudiées avant d'explorer ensuite leurs différences.

4.2. Les pédagogies critiques féministes, un outil d'émancipation ?

4.2.1. De nombreux points communs entre la pédagogie critique et les pédagogies féministes

Nombreux sont les points communs entre la pédagogie critique et les pédagogies féministes. D'ailleurs, ces pédagogies sont liées par des influences communes, telles que le marxisme.

Tout d'abord, ces deux approches partagent une ambition réflexive et de conscientisation. À l'instar de la pédagogie de Freire, les pédagogies féministes cherchent à repenser le savoir en le contextualisant, s'opposant ainsi au courant positiviste qui conçoit le savoir comme objectif et neutre. Les théoriciennes féministes revendiquent un savoir ancré dans un temps et un espace spécifique (Solar, 1992). De plus, les pédagogues féministes insistent sur l'importance d'intégrer les émotions, l'intuition et le ressenti dans la construction du savoir (Mozziconacci, 2022). Il ne s'agit pas simplement d'intégrer les femmes dans le savoir existant, mais plutôt de créer un nouveau paradigme prenant en compte le savoir en soi et sa transmission.

Par ailleurs, la prise en compte des émotions et de la vulnérabilité des étudiant·es est au cœur de ces approches pédagogiques. La parole de chacun·e est fortement valorisée, et les récits d'expérience sont utilisés pour valider ou introduire de la théorie. La liaison entre théorie et pratique est également mise en avant, similairement à la pédagogie critique.

La création d'un climat de confiance, aussi appelé *Safe Space* permet de partager ces expériences en toute sécurité, utilisant parfois des *trigger warnings*¹⁰ pour avertir les étudiant·es du contenu potentiellement choquant. Cette approche prête attention aux paroles et à leur clarté, au ton utilisé et à l'attitude générale de l'enseignant·e, considérant l'émotion comme un élément essentiel de la relation pédagogique (Mozziconacci, 2022).

Le rôle de l'enseignant·e est similaire dans les deux approches, dans le sens où iel doit être attentif aux inégalités et à la relation qu'iel peut entretenir avec ses étudiant·es, visant ainsi une relation plus horizontale (hooks, 1994). De même, hooks aspire à une structure de classe sans ordre hiérarchique, favorisant ainsi la création d'une « communauté d'apprenants » où l'enseignant·e se place, elle-même en tant qu'apprenant·e (hooks, 1994).

Enfin, tout comme la pédagogie critique, les pédagogies féministes ont pour ambition une transformation radicale de la société. bell hooks prône une éducation comme pratique de la liberté, englobant une liberté complète vis-à-vis de soi-même, de la société et du pouvoir (hooks, 1994). L'objectif principal de ces approches pédagogiques est une transformation sociale (Solar, 1992).

4.2.2. *La prise en compte des oppressions de sexe : différence importante entre la pédagogie critique de Freire et les pédagogies féministes*

Bailly et al. (2021) soulignent néanmoins une différence importante, qui réside dans l'approche paternaliste des débuts de Paulo Freire et de sa pédagogie, alors que les inégalités de sexes sont au cœur des pédagogies féministes. Cependant, comme le précise Collet (2018b), Freire reconnaît la prise en compte des oppressions liées au sexe vers la fin de sa vie. Il admet l'importance des combats pour l'égalité des sexes dans les systèmes d'oppressions : « La pratique fondée sur des préjugés relatifs à la race, la classe, au genre offense la substantialité de l'être humain et nie radicalement la démocratie » (Freire, 1996/2006, p. 53).

Dans l'optique de trouver des outils de transformation sociale, la pédagogie critique de Freire a été étudiée, pour cela trois de ses caractéristiques essentielles ont été mis en avant : le processus de conscientisation, l'alignement entre la praxis et la théorie, ainsi que la dialectique. De plus,

¹⁰ Le "trigger warning" désigne un avertissement destiné à signaler la présence éventuelle d'un contenu susceptible de provoquer un choc chez certaines personnes (Husson, 2017).

étant donné que notre étude est enracinée dans une perspective féministe, les pédagogies féministes ont été abordées. Afin de mieux les appréhender, j'ai exploré les similitudes entre la pédagogie critique et les pédagogies féministes avant de mettre en lumière leurs distinctions. Toutes ces approches émancipatrices semblent offrir des outils pour une potentielle transformation sociale, ce qui pourrait les positionner comme une réponse à la lutte féministe. Cependant, il est important de noter que ces pédagogies ne sont pas exemptes de limites. Au sein de cette étude, définir les limites des pédagogies critiques permet d'examiner comment les intervenantes qui appliquent ces principes parviennent à surmonter ces contraintes.

4.3. Les limites des pédagogies critiques remettent en cause leur capacité de transformation sociale

Les pédagogies critiques renferment en elles-mêmes des contradictions et peuvent parfois se révéler inefficaces, notamment en termes de la douleur liée à l'apprentissage, la remise en question de la légitimité des enseignant·es, l'essentialisation des étudiant·es et de leurs revendications, l'endoctrinement, ainsi que la difficulté d'évaluer la réussite du processus de conscientisation.

4.3.1.1. Les limites du climat de confiance

Les pédagogies féministes prônent un climat bienveillant et la valorisation des émotions et de l'intuition (Solar, 1992). Cependant, l'apprentissage au sein de ces pédagogies se fait souvent dans la douleur, notamment par le biais de conflits déstabilisants visant à transformer les consciences. De même, bell hooks, qui mettait en pratique la pédagogie émancipatrice dans ses cours universitaires, a expliqué qu'elle privilégiait une approche déstabilisante. En effet, son objectif était de susciter une transformation des consciences, et elle considérait le conflit comme inévitable pour y parvenir. En ce qui concerne le climat de confiance, Mozziconacci (2022) souligne le flou qui entoure cette notion. Elle pose notamment les questions suivantes : qui doit être protégé ? Contre quoi ? Faut-il protéger uniquement les personnes opprimées ? Contre quelles oppressions ? Ainsi, l'espace universitaire doit avant tout être un espace d'apprentissage et ne peut pas, par nature, être totalement sécuritaire.

4.3.1.2. La remise en question de la légitimité des enseignant·es

Il semble que la relation horizontale fondamentale, caractéristique des pédagogies émancipatrices, ne soit pas complètement réalisable, à partir du moment où le cadre est celui, très hiérarchisé, de l'École. De plus, la notion de conscientisation implique une asymétrie de pouvoir entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, ce qui peut susciter des interrogations sur la légitimité intellectuelle des enseignant·es. Cette position de pouvoir peut conduire à un risque d'endoctrinement, car les formateurs/trices peuvent imposer leurs propres stratégies au détriment du libre choix des étudiant·es. Le respect du choix des dominé·es peut entrer en conflit avec l'envie de faire valoir les convictions des formateurs/trices, créant ainsi une tension dans la dynamique pédagogique (Mathieu, 2002).

4.3.1.3. L'essentialisation des étudiant·es et sélection des revendications

Le fait de considérer les étudiant·es comme des groupes homogènes et de sélectionner certaines revendications peut entraîner une essentialisation des expériences individuelles, limitant ainsi la compréhension globale des réalités vécues par chacun·e. Il semble improbable qu'un·e seul·e enseignant·e puisse rendre intelligible toutes les expériences de vie des étudiant·es, étant donné que celles-ci peuvent être très diverses les unes par rapport aux autres. Les formateurs/trices peuvent devenir arbitraires dans la validation et l'explication des expériences, ce qui peut entraîner une sélection des combats jugés valables et d'autres laissés de côté (Mozziconacci, 2015).

4.3.1.4. L'endoctrinement potentielle des apprenant·es par les enseignant·es

La participation à des actions collectives demande souvent des conditions sociales, et certaines luttes dépendent de militant·es ayant déjà une expérience politique plus avancée (Mathieu, 2004). Le dilemme entre accompagner les dominé·es dans leur conscientisation et éviter l'endoctrinement soulève des questionnements sur la manière de guider sans imposer ses propres convictions politiques (Mathieu, 2002).

Outre la question potentielle d'endoctrinement, le rôle de l'enseignant·e est très particulier. Mathieu met en évidence que le/la savant·e se voit investi·e d'une mission politique, et que son travail ne prend sens et légitimité que s'il se positionne au service des victimes de l'oppression (Mathieu, 2002).

4.3.1.5. La difficulté d'évaluer la réussite de la conscientisation

Le concept de conscientisation pose la question de la manière d'évaluer la réussite de ce processus. Comment peut-on juger si un individu·e a accédé à sa conscience critique de manière authentique? Ces questions soulèvent des interrogations sur la subjectivité de la conscientisation et les critères d'évaluation (Mathieu, 2012).

4.3.1.6. Pourquoi les dominant·es se conscientiseraient ?

La conscientisation devrait concerner tant les dominant·es que les dominé·es (Mozziconacci, 2022). Cependant, il reste à se demander pourquoi les dominant·es se soucieraient de s'éduquer et d'abandonner leurs privilèges. La question de la prise de conscience et du désir de changement chez les dominant·es représente une problématique majeure à considérer.

En somme, les pédagogies critiques semblaient offrir un potentiel de transformation sociale et pouvaient être perçues comme des instruments de lutte féministe en vue de créer une société dépourvue de rapports de domination. Cependant, leur mise en œuvre présente de multiples limites. Cela peut susciter des doutes quant à leur potentialité dans la lutte féministe. Malgré cela, la position des intervenant·es au sein du milieu scolaire est particulièrement intrigante. En effet, ces acteurs/trices choisissent de s'engager dans un militantisme au sein de l'éducation, adoptant souvent des principes alignés avec les pédagogies critiques. Ainsi, il serait pertinent d'analyser aussi le pourquoi de leur engagement dans cette activité. De plus, comment parviennent-ils à résoudre les contradictions soulevées précédemment ? Enfin, comment justifient-ils leur mission au sein de ce contexte ?

5. Interventions scolaires : un engagement militant ?

Les limitations des pédagogies critiques soulèvent des interrogations concernant les interventions scolaires. Les interventions scolaires ou interventions en milieu scolaire sont aussi appelées *interventions extérieures*, *interventions externes*. Tout d'abord, il convient de définir le domaine d'étude des *interventions scolaires*. Cependant, en raison du peu de littérature spécifique trouvé sur les interventions en milieu scolaire en français, les théories de l'engagement militant sont utilisées comme cadre théorique. Parmi les nombreuses théories existantes dans l'étude des mouvements sociaux, quatre d'entre elles ont été sélectionnées pour leur complémentarité : le cadrage, l'identification, les dispositions et trajectoires sociales, ainsi que le travail militant. Cette section offrira une base théorique permettant de saisir les motivations qui sous-tendent l'engagement des intervenantes.

5.1. Les interventions scolaires comme objet d'étude

Dans cette partie, je propose d'abord une définition du concept d'*interventions scolaires*. Étant donné le manque de recherche spécifique trouvée sur ce sujet en français, en particulier en ce qui concerne les interventions visant à réduire les inégalités entre les sexes, je synthétiserai les travaux de Chartrain & al. (2013) et Gaucher & al. (2014). Ils ont examiné plusieurs associations intervenant dans le milieu scolaire en faveur de la lutte contre l'homophobie et pour l'éducation à la vie affective et sexuelle. Enfin, j'aborderai les avantages et les limites des interventions scolaires dans cette partie. Cette analyse m'a permis d'identifier et de répertorier les caractéristiques des interventions, que j'utilise ensuite pour confronter à mes propres résultats.

5.1.1. Définir les interventions scolaires

Il est important de noter que bien que j'aie effectué des recherches approfondies, les études scientifiques se concentrant spécifiquement sur les interventions scolaires semblent relativement limitées en nombre. Cependant, les recherches que j'ai pu découvrir apportent des perspectives intéressantes malgré leur nombre restreint.

Les interventions représentent une catégorie spécifique de partenariat. Effectivement, le partenariat peut être conceptualisé comme une interaction avec divers acteurs/trices extérieurs à l'école. La notion de partenariat intègre l'idée de participation, tout en mettant en évidence l'importance du local. D'ailleurs, un partenariat établit une connexion entre des domaines caractérisés par leurs propres logiques. Il est à noter que la loi d'orientation Jospin de 1989, qui a imposé l'obligation des projets d'établissements, a stimulé le milieu scolaire à favoriser des formes de partenariat (Cohen-Azria & Coquidé, 2016).

Pour mieux cerner le concept d'*intervention scolaire*, je propose d'adopter pour cet écrit la définition suivante : l'intervention scolaire est une pratique pédagogique, se déroulant sur le temps scolaire. Celle-ci implique un·e ou plusieurs acteur(s)/trice(s) extérieur·e(s), dépendant ou non d'un collectif et qui intervient sur un sujet préalablement défini avec le personnel éducatif dans un cadre pédagogique.

Les interventions peuvent avoir lieu dans la classe ou en dehors, leur cadence et leur temporalité peuvent varier. Elles sont effectuées par différents acteurs/trices : des bénévoles, des associations ou collectifs, des collectivités publiques ou des professionnels spécialistes d'un sujet précis. La possibilité d'intervenir comme bénévole devant la classe est ouverte à toute personne, si son intervention s'inscrit dans une activité prévue dans le projet d'école ou le projet d'établissement. Les interventions scolaires couvrent un large éventail de sujets. Elles peuvent couvrir des sujets variés, comme le tutorat, être des interventions comportementales, de prévention (comme sur l'éducation à la sexualité), d'aide à l'utilisation de la technologie éducative et des interventions pour l'inclusion. Dans ces dernières se trouvent celles pour la promotion de l'égalité fille-garçon. Elles ont des objectifs multiples et variés. Celles-ci peuvent être conçues pour agir en complément ou en enrichissement des enseignements dispensés par les professeur·es. Ces derniers/ères peuvent ouvrir des horizons aux élèves vers un environnement plus large et diversifié, au-delà de la salle de classe traditionnelle.

En France, l'enseignant·e reste responsable de sa classe, sauf en cas d'autorisation spéciale. Les conditions d'organisation doivent être définies par cet/te dernier/ère. Les interventions sont étroitement encadrées par l'État. Un agrément peut être obtenu par des collectifs pour pouvoir intervenir dans les établissements scolaires. Une autorisation écrite du directeur/trice d'école (pour le premier degré) ou du/ de la chef/fe d'établissement (pour le second degré) est nécessaire (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023a).

En Suisse romande, une autorisation préalable est généralement requise pour réaliser des interventions extérieures en milieu scolaire. L'accréditation est délivrée par l'établissement

scolaire, sous la responsabilité de sa direction. Parfois, un contrat est établi entre les intervenant·es extérieur·es et les établissements pour définir les modalités et les conditions d'intervention. Les interventions peuvent être rémunérées ou non, et des contrats (ou mandats) peuvent être établis en France comme en Suisse.

Les intervenant·es scolaires doivent se conformer à de nombreuses règles, tant en France qu'en Suisse. Les règles en Suisse romande peuvent varier d'un canton à l'autre, bien que des lignes directrices, communes à tous les cantons, sont à respecter. En France, le ministère de l'éducation Nationale spécifie que « Toute personne intervenant dans une école pendant le temps scolaire doit respecter les principes fondamentaux du service public d'éducation, en particulier les principes de laïcité et de neutralité. » ([Ministère de l'éducation nationale, 2023b](#)).

5.1.2. Caractéristiques des interventions scolaires : une analyse des recherches de Chartrain & al. (2013) et Gaucher & al. (2014)

Chartrain et al. ont examiné plusieurs associations intervenant dans le milieu scolaire en faveur de la lutte contre l'homophobie et pour l'éducation à la vie affective et sexuelle. Par ailleurs, Gaucher et al. (2014) étudient les interventions sur la santé. Ces articles sont deux des rares articles que j'ai pu trouver traitant spécifiquement de ce sujet. Étant donné que ces interventions scolaires pour lutter contre l'homophobie et prévenir de question de santé peuvent être rattachées à la catégorie d'interventions étudiées dans ma recherche, j'ai jugé pertinent de considérer ces travaux comme l'un des modèles possibles.

Au niveau des objectifs, une intervenante de SOS homophobie explique qu'il s'agit de « semer des petites graines pour déconstruire les préjugés » ([Chartrain et al., 2013](#)). Selon Gaucher et al. (2014) le rôle des intervenant·es est de valider ou de questionner les connaissances et représentations des élèves.

En ce qui concerne la formation des intervenant·es, SOS Homophobie leur en offre une à la fois sur le contenu théorique et une autre sur la pratique pédagogique. Les futur·es intervenant·es doivent ensuite observer au minimum deux interventions avant de les réaliser eux-mêmes ([Chartrain et al., 2013](#)). Gaucher & al. (2014) soulignent l'importance pour les intervenant·es d'examiner leurs propres représentations afin de créer un contexte d'apprentissage égalitaire. Iels mettent également en évidence la nécessité de prendre en compte l'existence d'une relation d'autorité, qui influence la perception de leurs actes et leurs paroles ([Gaucher et al., 2014](#)).

Au niveau de la pédagogie, Chartrain & al. (2013) observent une constante dans les outils utilisés lors des interventions. Iels remarquent aussi que les supports varient en fonction de l'âge. Les interventions sont très souvent réalisées en binôme. Les intervenant·es s'efforcent d'éviter les cours magistraux, privilégiant plutôt le cours dialogué et les débats. L'objectif est de faire circuler la parole, même si celle-ci peut avoir parfois un ton à la limite de l'homophobie (Chartrain et al., 2013). Pour Gaucher & al. (2014), les interventions en éducation sur des questions de santé nécessitent des débats. Cette approche pédagogique est essentielle pour plusieurs raisons : elle permet aux élèves de mettre en avant leurs connaissances, de discuter et de questionner leurs représentations et les normes sociales. De plus, elle suscite l'intérêt des élèves grâce aux interactions qu'elle engendre, rendant les élèves plutôt actifs/ves que passifs/ves. Toutefois, cette mise en action peut dérouter certain·es élèves.

Certaines associations utilisent les témoignages comme outils d'intervention. Par exemple, l'association Contact accorde une place prépondérante aux témoignages. Le binôme est formé d'un·e personne homosexuelle et d'un·e parent d'un·e personne homosexuelle. L'objectif est notamment leur cheminement vers « l'acceptation et l'affirmation privée et/ou publique de leur homosexualité », tandis que « les parents d'homosexuel·le·s expliquent les difficultés et les succès qu'ils ont rencontré dans l'acceptation et l'affirmation de l'homosexualité de leurs enfants. » (Chartrain et al., 2013). Chartrain & al. supposent que les témoignages, de par leur authenticité, suscitent l'intérêt des élèves, leur permettant de s'identifier aux personnes en questionnement et d'humaniser une réalité.

Néanmoins, Sylvie Gras, une intervenante de SOS homophobie en milieu scolaire, précise qu'elle adapte sa présentation, en fonction de son binôme et de la classe. Par ailleurs, les témoignages peuvent parfois poser quelques difficultés lorsque les vécus sont difficiles et effraient les jeunes qui s'y identifient (Chartrain et al., 2013).

De plus, selon Gaucher & al. (2014), un aspect crucial des interventions est de ne pas parler de son expérience personnelle, mais plutôt de s'interroger sur ses constructions identitaires. Ainsi, les intervenant·es mettent l'accent sur l'utilisation du « on » plutôt que le « je ». Cette approche permet aussi de protéger l'expérience individuelle.

L'objectif des intervenant·es n'est pas d'appartenir au groupe des jeunes, mais d'être perçues comme des personnes-ressources, de confiance et des médiateurs/trices. Selon Gaucher & al. (2014), il est important que les intervenant·es précisent la limite de leurs connaissances.

D'ailleurs, cette distance par rapport au groupe permet aux intervenant·es de discerner les enjeux existants entre les élèves et d'en tirer parti dans la gestion de ce dernier.

Ainsi, au niveau de la pédagogie, il est observé que de nombreuses caractéristiques sont similaires à celles des pédagogies critiques. Ces similitudes incluent un enseignement dialogué, une valorisation de l'expérience personnelle pour étayer la théorie, ainsi qu'une relation enseignant·es-apprenant·es plus horizontale, établie dans la confiance.

5.1.3. Les avantages nombreux des interventions : Parmi eux, la complémentarité école/association

Faire appel à des acteurs/trices extérieur·es pour former les élèves sur des sujets tels que l'homosexualité présente plusieurs avantages. Tout d'abord, ces interventions permettent de combler le manque de connaissances et compétences internes sur de telles thématiques (Chartrain et al., 2013) et d'apporter des approches et postures complémentaires (Gaucher et al., 2014). Ce type de séance contribuerait aussi à réduire l'exposition à laquelle peut faire face un·e enseignant·e qui déciderait d'aborder ces sujets. Ensuite, ces séquences, avec leur originalité, permettraient de sortir du cadre habituel des cours, en suscitant l'intérêt et l'attention des élèves. Les intervenant·es, même plus âgé·es, incarnent des locuteurs qui ne représentent pas une figure d'autorité telle que les parents et les enseignant·es. De plus, lorsque l'âge des l'intervenant·es se rapproche de celui des élèves, les possibilités d'identification sont accrues (Chartrain et al., 2013).

Enfin, le caractère occasionnel de ces interventions permet aux élèves de sentir plus à l'aise et moins à même d'être jugé·es. En effet, contrairement aux infirmiers/ères ou aux enseignant·es, les intervenant·es ne sont pas amené·es à être présent·es de façon quotidienne dans l'établissement. Particulièrement, Chartrain & al. (2013) soulignent que « l'École n'a pas les moyens d'assumer seule l'ambition d'éliminer l'homophobie de la société française, et il est nécessaire que l'ensemble des composantes de la société et des institutions garantes du vivre ensemble adhèrent à cet objectif et s'impliquent activement et collectivement pour y parvenir. ». Dans leur article, iels concluent que c'est la « multiplicité des lieux, des temps et des manières d'aborder les questions relatives à l'amour, à l'intimité, au corps, à la sexualité, qui permet de répondre aux interrogations et aux attentes des jeunes et de les aiguiller dans leur réflexion. ».

5.1.4. Les limites des interventions scolaires : Parmi elles, la question de la neutralité

Quelques limites sont à noter pour les interventions scolaires. Tout d'abord, certains élèves peuvent manifester des résistances. En effet, il arrive que l'accueil des élèves soit violent. Les résistances peuvent avoir différentes formes, telles que le silence, le refus de participer ou encore la provocation (Gaucher et al., 2014) (Le Mat, 2018). De plus, les associations qui interviennent en milieu scolaire peuvent se trouver dans une zone délicate, entre ce qui est déclaré comme neutre et ce qui ne l'est pas. Elles sont donc confrontées à la question de la neutralité exigée en milieu scolaire (Garner, 2018). Garner souligne la tension existante entre ces associations, les médias et la société. Dans son article qui concerne des associations LGBTQIA+ intervenant en milieu scolaire, il met en évidence les obstacles auxquels peuvent faire face ces associations, notamment celles accusées, par les parents d'élèves, de proxénétisme et d'introduction de la « théorie du genre » à l'école (Garner, 2018).

En conclusion, après avoir clairement défini le concept d'interventions scolaires, l'étude des travaux de Chartrain & al. (2013) et Gaucher & al. (2014) a révélé de nombreuses caractéristiques inhérentes à ces interventions, comprenant : le rôle des intervenant·es en tant que guides, l'application de méthodes pédagogiques dialogiques et l'incorporation d'expériences. Il est remarquable de constater que bon nombre de ces caractéristiques correspondent étroitement à celles des pédagogies critiques. De plus, les avantages des interventions scolaires mis en avant par Chartrain et son équipe, notamment la notion de diversité des lieux pour lutter contre les inégalités, apportent des éclairages supplémentaires pour comprendre comment les interventions scolaires pourraient trouver leur place dans la lutte féministe.

Les interventions scolaires pourraient ainsi constituer l'un des moyens par lesquels des militant·es engagé·es pourraient pénétrer le milieu scolaire et transmettre leur message. Néanmoins, une limite importante soulevée concerne la question de la régulation par l'État, en tant qu'instance pouvant accrédi­ter ou rejeter les intervenant·es potentiels/les. Cette régulation peut avoir un impact sur la portée et la nature même de ces interventions.

Par ailleurs, l'un des objectifs fondamentaux de cette étude est de comprendre les motivations qui incitent les militant·es à s'engager dans des interventions scolaires. À cette fin, les théories de l'engagement constituent une base théorique solide pour analyser ce point spécifique.

5.2. Les théories de l'engagement : des clés pour comprendre les motivations des intervenant·es

L'engagement militant est étudié à travers différents courants de pensée, chacun apportant une perspective propre. Pour une approche multidimensionnelle et complète, plusieurs de ces approches ont été sélectionnées, étant donné que chacune présente ses propres limites, mais également des complémentarités avec les autres.

Tout d'abord, l'analyse des dispositions sociales et des trajectoires sociales sera détaillée. Cette approche permet de saisir comment la socialisation individuelle influe sur l'engagement militant. Ensuite, la théorie des cadres, largement utilisée dans l'étude de l'engagement, sera mobilisée pour obtenir une perspective plus globale. Cette théorie permet d'examiner comment les associations créent des cadres de mobilisation et incitent les militant·es à s'engager. Cependant, il est important de noter que cette approche peut parfois conduire à une sur-rationalisation des actions militantes, négligeant les aspects émotionnels. L'approche de l'identification, développée par Pizzorno, est également intégrée pour une meilleure compréhension des raisons sous-jacentes à la mobilisation des militant·es. Cette approche se penche sur les dimensions plus personnelles et affectives de l'engagement, permettant ainsi une vue plus nuancée des motivations des individu·es. Enfin, sachant que les intervenantes de mon terrain sont employées par une association, il est essentiel de comprendre comment les incitations financières influencent l'engagement militant. Cette dimension économique peut jouer un rôle significatif dans la motivation des militant·es et mérite donc une attention particulière. Cette partie permet d'avoir un appui théorique pour comprendre les raisons de l'engagement des intervenantes.

5.2.1. L'impact de la socialisation dans l'engagement

L'hypothèse étayée dans la littérature scientifique est que les dispositions sociales et les trajectoires sociales peuvent jouer un rôle significatif dans l'explication du militantisme. Elles sont considérées comme des facteurs clés influençant les motivations et les choix des individu·es à s'engager dans des mouvements militants. Il s'agit alors de soutenir que les individu·es sont influencé·es par leur environnement social et leurs expériences personnelles.

Tout d'abord, quel que soit le lieu de la socialisation, Mathieu (2004) souligne l'importance de la socialisation politique pour pousser un·e individu·e à l'engagement. Cette socialisation donne la capacité à l'individu·e de définir certains sujets du monde qui l'entoure comme important politiquement. Cette socialisation politique peut être effectuée par différent·es acteurs/trices, lors

de la socialisation primaire et / ou secondaire. Lavau (1981) indique qu'il s'agit souvent d'une adhésion plutôt par imprégnation que par émotion. Par exemple, le fait d'avoir des parents portant un intérêt à la politique ou même étant militant·es peut expliquer l'engagement militant de certain·es individu·e.

Ensuite, d'autres lieux et acteurs/trices, hors de la famille, peuvent aussi jouer un rôle dans la sensibilisation au militantisme. Mathieu (2004) évoque l'exemple de l'Église, comme un lieu de partage idéologique et de premières activités collectives. D'ailleurs, Mayer (2010) note que l'implication est plus forte, soit avant la vie active (étudiant·es), soit après la vie active (retraité·es). Par ailleurs, Bourdieu (1979) souligne la corrélation entre la capacité politique et le niveau de diplôme des individu·es. Il met en évidence que ce sont fréquemment les individu·es qui sont susceptibles d'être déclassé·es socialement qui s'engagent dans la mobilisation. De nombreuses enquêtes valident le lien positif entre capital social et capital culturel élevés et implication militante (de Montlibert, 1989).

Le militantisme exige un engagement de temps, d'énergie et d'argent. Il suppose également des compétences objectives (comme avoir une bonne oralité, savoir rédiger des textes) et des compétences dites subjectives (comme se sentir concerné·e par la politique). La notion de *capital militant* fait référence aux ressources spécifiques nécessaires dans le militantisme. Celui-ci ne peut pas totalement être assimilé au capital culturel. Cette notion englobe l'ensemble des techniques et des dispositions utiles dans le militantisme (Collège de France, 2021). Cela recouvre « un ensemble de savoirs et de savoir-faire mobilisables lors des actions collectives, des luttes inter ou intra partisanes, mais aussi exportables, convertibles dans d'autres univers, et ainsi susceptibles de faciliter certaines « reconversions » » (Matonti & Poupeau, 2004, p. 8).

Siméant (1998) souligne que les trajectoires sociales influencent l'engagement militant. Certaines localisations sociales sont plus propices à mener à l'engagement que d'autres. Il souligne, par exemple, que les enseignant·es et la posture qui va avec ont une plus grande propension à l'engagement. Cependant, cette donnée seule ne suffit pas à comprendre l'engagement.

De plus, selon Gamson et al. (1982), les militant·es sont ceux/celles qui ont déjà eu une expérience ou un savoir-faire de protestation. Mauer (2001) montre également que la socialisation politique a un impact sur la possible mobilisation et que l'expérience précédente

d'un militantisme joue aussi un rôle dans l'engagement. Cependant, comme le souligne Mathieu (2004), cet élément de réponse n'explique pas réellement pourquoi le/la militant·e est militant·e en premier lieu (avant la résistance observée). Même s'il s'agit d'une explication tautologique plutôt qu'un réel élément de réponse, il semble intéressant de conserver l'idée que les engagements passés ont un impact sur l'engagement présent.

Enfin, les dispositions sociales offrent des trajectoires spécifiques aux individu·es. Par exemple, dans une étude sur les dirigeant·es du Parti Communiste Français (PCF), Pudal (1989) a montré comment des personnes issues de la classe ouvrière ont pu prendre les postes de dirigeant·es du parti. Ces dernier·ères, autrefois en réussite scolaire, se trouvaient en décalage entre leur fréquentation de la classe dite bourgeoise (en classe) et leur origine sociale (en famille). Alors ces « miraculé·es sociaux » ont pu résoudre la tension existante en s'engageant dans des postes intellectuels du parti communiste (Mathieu, 2004).

Cette approche permet de comprendre comment la socialisation individuelle joue un rôle dans l'engagement militant. Cependant, elle se concentre principalement sur les influences personnelles et ne prend pas pleinement en compte les interactions complexes entre l'action collective et les choix individuels. C'est ici que l'approche de la théorie des cadres entre en jeu, offrant une perspective qui examine précisément les dynamiques existantes entre l'action collective et l'individu·e.

5.2.2. Motiver l'engagement avec des cadres d'action collective

L'analyse des *cadres de l'expérience contestataire* met en évidence l'importance des représentations communes dans le processus d'engagement (Mathieu, 2004). Ce concept, hérité de Goffman, est développé notamment par Gamson, Snow et Benford dans les années 1980. Il repose sur l'idée de *schéma d'interprétation* permettant de « localiser, percevoir, identifier et étiqueter » (Goffman, 1974, p. 21) des situations quotidiennes. La plupart du temps, ce *cadrage* ne pose pas de difficulté. L'individu·e, sans effort, décrypte son environnement. Toutefois, certaines situations plus complexes peuvent mettre en évidence les limites du cadrage (Mathieu, 2004).

5.2.2.1. Trois étapes nécessaires pour susciter l'engagement individuelle dans une action collective : diagnostiquer, proposer des solutions et motiver

Les cadres de l'action collective sont des croyances et des significations, qui schématisent la réalité, « de manière à mobiliser des adhérents et membres potentiels, à obtenir le soutien de leurs auditoires et à démobiliser des adversaires » (Snow & Benford, 1998, p. 198). Pour parvenir à cela, les actions collectives doivent accomplir trois opérations de cadrage : un *diagnostic framing* (établissement d'« un diagnostic sur la situation problématique »¹¹), un *prognostic framing* (établissement de propositions de solutions) et *motivational framing* (établissement de motivations à agir). Ainsi, le cadre de l'action collective résonne avec les valeurs et croyances des individus et engendre un engagement dans une action collective.

Premièrement, concernant le cadre de diagnostic, les études empiriques se sont surtout principalement concentrées sur les « cadres d'injustice » (Benford et al., 2012). Introduit par Gamson et ses collègues (Fireman et al., 1984), ce concept peut être défini comme « un mode d'interprétation – préliminaire à une désobéissance collective, à une protestation ou à une rébellion – produit par des acteurs qui définissent comme injustes les actions d'une autorité. » (Benford et al., 2012, p. 227). Des études démontrent clairement que divers types de mouvements sociaux ont des cadres d'injustice.

De plus, l'identification de(s) cause(s) et de responsable(s) oriente la définition du problème, de la cible et des actions à entreprendre. Toutefois, les acteurs ne parviennent pas toujours à se mettre d'accord sur les responsables ou les causes, créant des tensions internes au sein du mouvement. Par exemple, dans son étude sur les mouvements pour le désarmement nucléaire à Austin (Texas), Benford (1997) a soutenu que la définition des causes était souvent source de conflit entre les pacifistes.

Deuxièmement, le processus de cadrage de pronostic pose la question « quelle(s) action(s) réaliser maintenant que le diagnostic a été établi ? ». Cela peut impliquer l'élaboration d'un plan d'action ou de proposition de solutions (Benford, et al., 2012).

Troisièmement, le cadrage motivationnel constitue la dernière opération du processus. Il vise à fournir des motifs aux individus pour les inciter à s'engager dans une action collective. Dans cette optique, l'action collective élabore des *vocabulaires de motifs* (*vocabularies of motive*)

¹¹ Traduction de Mathieu (2004)

pertinents. Ces vocabulaires offrent aux membres des justifications assez convaincantes, non seulement pour les motiver à s'engager dans l'action collective, mais aussi pour maintenir leur niveau de participation. Par exemple, dans l'étude précédemment citée, Benford (1997) mentionne que quatre champs lexicaux de motifs ont été identifiés. Il s'agit des « vocabulaires de la gravité, de l'urgence, de l'efficacité et de la justesse » (Benford et al., 2012, p. 230). Ces derniers permettent aux membres de légitimer leur appartenance et leurs actions au sein de l'action collective.

Les cadres de l'action collective peuvent varier selon les mouvements sociaux. En effet, plusieurs variables ont été identifiées : l'identification et l'attribution du problème, leur degré de flexibilité et leur degré d'ouverture, leur dimension interprétative, leur influence et leur *degré de résonance* (Benford, et al., 2012). Ainsi, dans le cadre de cette étude, la cohérence du cadre de l'association est une donnée intéressante à évaluer.

5.2.2.2. Les processus discursifs, stratégiques et conflictuels : une analyse complémentaire des cadres

En parallèle des trois opérations précisées ci-avant, trois ensembles de processus imbriqués peuvent aussi offrir une compréhension de la construction des cadres d'action collective : les processus discursifs, stratégiques et conflictuels.

Les processus discursifs font référence « aux actes de langage – discussions et conversations – ainsi qu'aux communications écrites des membres du mouvement dans le cadre de ou en rapport avec les activités de celui-ci. » (Benford et al., 2012, p. 238). On y distingue deux aspects essentiels : l'articulation de cadre (*frame articulation*) et l'amplification ou ponctuation de cadre (*frame amplification or punctuation*).

L'articulation de cadre consiste à mettre en relation et aligner les cadres avec les événements et les expériences de vie des individus. L'originalité des cadres de l'action collective dépend davantage de leur articulation que de leur thématique. Autrement dit, l'accent est davantage mis sur la manière dont l'action collective tire parti des événements extérieurs et des expériences individuelles que sur le sujet qu'elle aborde.

L'amplification de cadre « implique d'accentuer ou de souligner la saillance de certaines questions ou croyances et de certains événements » (Benford et al., 2012, p. 238). L'accentuation

permet au mouvement ou au cadre de s'inscrire dans un ensemble plus large, augmentant ainsi la puissance mobilisatrice de l'action collective.

Les processus stratégiques sont fonctionnels et orientés vers un objectif précis, comme de vouloir enrôler de nouveaux/velles adhérent·es, ou encore obtenir de nouvelles ressources financières. Pour ce faire, il est fondamental d'aligner les cadres avec ceux des membres concernés. Ce processus se nomme le *processus d'alignement de cadre (frame alignment processes)* (Snow et al., 1986). Il se décline en quatre types de processus : le rapprochement de cadres (*frame bridging*), l'amplification de cadre (*frame amplification*), l'extension de cadre (*frame extension*) et la transformation de cadre (*frame transformation*).

Le rapprochement de cadres vise « à la mise en rapport de deux ou plusieurs cadres qui sont idéologiquement congruents, mais qui ne sont pas connectés et qui concernent une question ou un problème en particulier ». Gerhards & Rucht (1992) ont mené une étude sur les Allemand·es de l'Ouest mobilisé·es, notamment contre la Banque mondiale et le FMI, en 1988. Les deux chercheurs ont pu établir que ce mouvement avait réussi à rapprocher leurs cadres avec ceux d'autres mouvements, notamment pacifistes et féministes.

L'amplification de cadre consiste « à idéaliser, embellir, clarifier ou vivifier des valeurs ou des croyances existantes » (Snow et al., 1986, p. 240). Par exemple, dans une étude menée par Berbrier (1998), l'apparition d'une nouvelle rhétorique raciste chez les séparatistes blancs centrée autour d'*affects ethniques* a été analysée. Les champs lexicaux de l'*amour*, la *fierté* et la *préservation de l'héritage* sont alors apparus dans les discours. Ces groupes ont déployé des stratégies d'amplification de cadre dans le but de modifier la perception des mouvements suprémacistes blancs.

L'extension de cadre a pour but de « dépeindre les intérêts et le(s) cadre(s) d'une organisation ou d'un mouvement comme allant au-delà de ses intérêts originels afin d'inclure les questions et les préoccupations présumées importantes aux yeux des adhérents potentiels » (Snow et al., 1986, p. 241). Cette stratégie est fréquemment utilisée par les mouvements.

La transformation de cadre réside à « soit à changer la manière dont un cadre est compris et est rendu significatif, soit à produire de nouvelles significations » (Snow et al., 1986, p. 241). Par exemple, White (1999) a examiné la façon dont un collectif féministe noir a entrepris de remettre en question et de modifier l'appréhension par la population, des différents mythes racistes et sexistes autour du viol. L'objectif était notamment de faire réévaluer la gravité du viol. Pour ce faire, le collectif a utilisé des études statistiques et des sources scientifiques pour modifier le cadre.

Il peut y avoir des désaccords lors de la construction des cadres de l'action collective ou avec d'autres cadres, donnant lieu à des processus conflictuels. Jusqu'à présent, les travaux scientifiques ont identifié trois formes de conflit : « le contre-cadrage des opposants au mouvement, des auditoires et des médias ; les disputes sur les cadres au sein des mouvements ; et la dialectique entre cadres et événements » (Snow et al., 1986, p. 242). D'après Benford (1993), les disputes sur les cadres (*frame dispute*), internes au sein d'une action collective, portent sur les diagnostics et les prédictions. Par ailleurs, la dialectique entre cadres et événements engendre des conflits sur la manière dont la réalité devrait être exposée pour permettre de maximiser la mobilisation (Benford, 1993). De plus, l'étude de Benford sur les mouvements en faveur du désarmement a révélé des tensions internes, le conduisant à conclure que celles-ci pouvaient être autant bénéfiques que dommageables au mouvement (Benford, 1993).

Toutefois, la théorie des cadres de l'expérience présente plusieurs limites. J'en soulignerai deux. L'une des principales réside dans l'idée qu'un alignement est nécessaire entre les cadres de l'individu et ceux de l'action collective pour mener à une mobilisation (Mathieu, 2004). Par ailleurs, une autre limite majeure réside dans leur caractère excessivement rationalisant, car elles négligent largement les aspects émotionnels qui jouent un rôle clé dans la motivation des individus à s'engager (Duperré, 2008).

5.2.3. S'engager pour l'appartenance à un groupe

La théorie de l'identification de Pizzorno occupe une place importante au sein des théories de l'engagement militant. Son approche vise à expliquer comment les individus s'impliquent dans des mouvements politiques et sociaux en se basant sur le concept d'identification à un groupe ou à une cause spécifique. D'après Pizzorno (1986), l'identification est liée à « la recherche ou l'affirmation de l'appartenance à un groupe donné. » (Mathieu, 2004).

Selon Pizzorno (1990), l'engagement ne se limite pas à la poursuite d'intérêts individuels, mais plutôt à un type d'altruisme, nommé les *incitations de solidarité*. Ces incitations trouvent leur origine dans le besoin de sociabilité et le besoin de moralité.

D'un côté, Pizzorno (1990) met l'accent sur la sociabilité militante, en précisant que les *incitations de solidarité* « agissent sur le besoin de l'individu d'entrer en relation de solidarité avec les autres, de telles façons qu'elles permettent la reconnaissance spécifique et réciproque de

sa propre identité » (Pizzorno, 1990, p. 78). Ainsi, les mouvements sociaux offrent aux militant·es l'occasion de rencontrer d'autres individu·es qui partagent les mêmes valeurs qu'elles/eux, renforçant leur identité collective (Mathieu, 2004).

D'un autre côté, les incitations de solidarité « agissent sur le besoin de satisfaire des attentes que l'individu·e perçoit comme relevant de sa propre action ; ce sont des attentes pour que l'action se conforme à certaines normes morales » (Pizzorno, 1990, p. 78). Ainsi, les mouvements sociaux permettent aux militant·es de valider leurs valeurs morales et normes (Mathieu, 2004).

Par ailleurs, Pizzorno (1990) souligne que les mouvements sociaux permettent de « produire des certitudes de valeurs quand, dans une population donnée, se manifestent des phénomènes perturbants d'incertitude » (Pizzorno, 1990, p. 79). Ils permettent aux individu·es de donner du sens à leurs choix et aux situations perçues comme anormales.

Cependant, il est nécessaire de préciser, comme le fait Mathieu (2004) que, bien que Pizzorno mette en lumière l'importance de la sociabilité militante, il peut parfois tomber dans une vision un peu « psycho-pathologisante » de l'engagement. Par exemple, l'interprétation de la sociabilité militante pourrait être perçue, par Pizzorno, comme une manière pour un individu de répondre à ses angoisses personnelles concernant son identité et ses valeurs.

Ainsi, trois explications de l'engagement militant ont été détaillées. En plus de celles-ci, les enquêtées de cette recherche sont payées pour leur travail d'intervention. Ainsi, il semble important d'étudier le gain financier dans l'engagement militant.

5.2.4. Le travail associatif : s'engager pour un salaire ?

La mobilisation militante peut également être expliquée du point de vue financier, en considérant le travail associatif. En France, en 2018, le marché du travail associatif représente 1,8 million de personnes employées par des associations, d'après l'INSEE (Cottin-Marx, 2019). Ce secteur propose un « modèle alternatif de travail », dans lequel l'engagement, le sens et les valeurs jouent un rôle important.

Toutefois, il convient de mettre en perspective ce modèle alternatif. En effet, les conditions de travail, dans ce secteur, sont souvent plus précaires que dans le secteur privé. En effet, les salariés du secteur associatif sont touchés par la précarité, caractérisée par de fréquentes interruptions de contrats (Hély, 2008), et des salaires 18 % en moyenne inférieurs par rapport à ceux du secteur privé (Hély, 2009). Par ailleurs, de nombreux emplois dans ce secteur, ont des statuts variés, tels

que les vacataires. Les femmes y occupent 70 % des emplois, alors que dans le reste de l'économie, elles ne représentent que 45 % des emplois (Cottin-Marx, 2019).

Hély (2008) met en évidence que le travail est souvent caractérisé par des horaires atypiques, incluant le travail les week-end et en soirée. Les employé·es sont souvent amené·es à collaborer avec des bénévoles. Cela peut entraîner une confusion en raison de la similarité des missions et de la possibilité de substitution entre les deux (Dussuet & Flauhault, 2010). Cette ambiguïté peut conduire à la « banalisation des heures supplémentaires » et à « une injonction à s'engager sans compter son temps », tout en augmentant le risque de sous-estimer les compétences des salarié·es. En raison de l'« esprit associatif », une partie du travail bénévole des employé·es est considérée comme allant de soi (Cottin-Marx, 2019).

L'engagement serait expliqué par les externalités¹² positives générées par le travail des salarié·es. Les externalités, perçues par les travailleurs/euses, seraient principalement symboliques, comme une satisfaction morale. D'après Preston (1989), les conditions de travail moins favorables dans le secteur associatif, pourrait être compensées par ce qu'elle appelle un *don du travail*, autrement dit la production de bénéfices sociaux. En effet, en ce qui concerne les employés des organisations à but non lucratif, Preston mentionne que « [l]eur comportement au travail peut être davantage guidé par la nature du travail qu'ils effectuent que par des considérations monétaires et matérielles. ».

¹² Une externalité représente les effets engendrés par l'activité d'un acteur économique sur son environnement.

En conclusion, cette section met en lumière les caractéristiques des interventions scolaires, notamment leur convergence avec les principes des pédagogies critiques. Les avantages des interventions scolaires, tels que la diversité des lieux pour lutter contre les inégalités, enrichissent la perspective sur leur intégration dans la lutte féministe en offrant un moyen aux militantes de pénétrer le milieu éducatif et de transmettre leur message. Cependant, l'influence de la régulation étatique reste un défi majeur à considérer, pouvant façonner la portée et la nature de ces interventions. Pour comprendre l'engagement des militant·es dans l'activité des interventions scolaires, plusieurs approches ont été choisies pour leur complémentarité. La dimension des dispositions et des trajectoires sociales aide à saisir l'impact de la socialisation individuelle sur l'engagement. La théorie des cadres offre une perspective globale en révélant comment les associations élaborent des cadres de mobilisation. L'approche de l'identification est centrée sur les motivations personnelles et affectives. Enfin, les intervenantes observées dans cette recherche perçoivent un salaire. Ainsi, l'analyse des incitations financières est importante à prendre en compte et souligne l'importance de la dimension économique dans la motivation des militant·es.

Partie 3 : Méthodologie

La troisième partie de cette étude se consacre à la méthodologie de recherche. Après avoir introduit le cadre général de l'étude, les considérations éthiques qui guident cette recherche sont exposées en détail. Ensuite, la méthodologie de collecte de données est clairement expliquée et justifiée, mettant en avant les choix effectués. Cette section détaille également l'application de la méthode d'analyse par théorisation ancrée aux données recueillies. Enfin, une explication approfondie du processus de traitement des données est présentée.

1. Introduction à la recherche

Cette recherche avait en tout premier lieu vocation à penser la déconstruction des inégalités entre les sexes en milieu scolaire, et plus précisément au lycée. Cette réflexion était liée à ma pratique professionnelle. Cependant, après avoir contextualisé grâce à la revue de littérature, la question de recherche qui semble se dégager est la suivante : Dans quelle mesure les interventions scolaires contre les stéréotypes de sexe sont des outils de lutte féministe ? Cette question de recherche n'est qu'un point de départ. La méthode d'analyse choisie (méthode par théorisation ancrée) est une approche inductive et non hypothético-déductive. Celle-ci permet à le/la chercheur/euse de se laisser guider dans sa réflexion par les déclarations des acteurs/trices et les observations de terrain. Au fur et à mesure de l'analyse, des questions de recherche se développent directement liées à l'appréciation et l'étude du terrain et des données. La problématique à laquelle je suis donc arrivée au terme de cette étude est : Dans quelle mesure l'engagement militant des intervenantes informe-t-il leur pédagogie et le « féminisme » qu'elles transmettent en classe, et inversement ?

Pour répondre à cette question de recherche, j'ai effectué un stage dans une association, grâce à l'Université de Genève. Cette association suisse romande, dont j'ai choisi de ne pas donner le nom, déclare avoir pour vocation d'éduquer pour réduire les inégalités entre les hommes et les femmes. Une grande partie de ces actions consiste à effectuer des interventions en milieu scolaire. Ces activités sont celles que j'ai eu l'occasion d'observer pendant une semaine en mars 2023.

Ma mission de stage était d'effectuer un diagnostic des interventions ainsi que de proposer de nouveaux outils d'évaluation pour mesurer l'efficacité des interventions sur les élèves. L'association souhaitait « mesurer la pertinence des méthodes d'intervention et de la posture des intervenant·e·s ».

2. Mes considérations éthiques

Cette partie explicite les principes éthiques qui ont été suivis lors de cette recherche. Afin d'établir une relation respectueuse et féministe avec mes enquêtées, plusieurs principes ont été mis en place.

Tout d'abord, j'ai obtenu le consentement éclairé de toutes mes enquêtées. Je leur ai clairement expliqué les objectifs de ma recherche, les procédures de collecte de données, ainsi que les garanties de confidentialité.

Ensuite, j'ai assuré l'anonymat et la confidentialité à mes enquêtées. En anonymisant au maximum les données pour protéger mes sources, j'ai choisi de ne pas citer le nom de l'association dans laquelle j'ai effectué mon terrain. De plus, j'ai pris des mesures pour rendre impossible tout lien avec l'association.

Par la suite, j'ai cherché à responsabiliser et à être plus inclusive envers mes enquêtées en valorisant leur parole. Cela s'est traduit par l'inclusion d'extraits significatifs des récits des enquêtées, ainsi que par la prise en considération de leurs commentaires concernant mes conclusions. Le but était de refléter au mieux la réalité telle qu'elles la vivent et l'interprètent. En effet, en donnant une voix à des groupes historiquement invisibilisés, cela crée un espace de recherche plus démocratique, égalitaire et dialogique dans lequel les enquêtées semblent pouvoir partager leur expérience sans se sentir jugées.

Cependant, il est important de reconnaître qu'une relation de domination entre enquêtées et chercheur/euse existe, le/la chercheur/euse ayant le pouvoir d'interprétation de l'expérience de l'autre. Je ne nie pas cette relation asymétrique, mais en l'admettant, j'ai essayé d'instaurer un plus grand respect et une plus grande transparence dans le processus de recherche et dans les interprétations des résultats qui en découlent. Ainsi, les interprétations de mes premiers résultats

ont été rediscutées, avec cinq de mes enquêtées disponibles, pour se rapprocher au plus près de leurs interprétations de leurs pratiques pédagogiques et des finalités associées.

3. Les méthodes de recueil de données choisies : observation et entretien

3.1. Le choix de l'association

Suite au contexte théorique présenté et à la question initiale énoncée, il s'avère pertinent de concentrer cette recherche sur la population intervenant en milieu scolaire. C'est pourquoi, j'ai choisi de réaliser mon terrain au sein d'une association qui correspondait parfaitement à mes objectifs.

L'association, dans laquelle j'ai effectué mon stage, a été fondée dans les années 2010 par deux femmes en Suisse romande. L'une provient du monde de l'entreprise et l'autre du monde académique. Leur initiative vise à contribuer concrètement à la prise de conscience de l'impact des stéréotypes de genre¹³ sur les décisions individuelles. Les fondatrices ont l'ambition de sensibiliser différents publics, notamment les institutions éducatives et les entreprises, à l'égalité des sexes. L'éducation sur les stéréotypes de sexe est la finalité affichée. Elles considèrent qu'une telle éducation pourrait contribuer à façonner une société « plus juste » où chacun·e pourra choisir librement son parcours de vie.

Selon les fondatrices, l'école joue un rôle clé dans la perpétuation des stéréotypes de sexe, limitant ainsi les possibilités et les choix de chacun·e. Pour sensibiliser à l'existence des stéréotypes et à leurs impacts, l'association propose des interventions dans les écoles. Elle est d'ailleurs mandatée par deux cantons en Suisse romande pour mener à bien ses actions.

En choisissant cette association comme terrain de recherche, j'ai pu explorer de près les pratiques, les stratégies et les postures déployées par les intervenant·e·s en milieu scolaire pour lutter contre les stéréotypes de sexe et promouvoir une éducation plus égalitaire.

¹³ *Genre* est le terme utilisé par l'association pour évoquer les stéréotypes de sexe.

3.2. Le choix des méthodes

Pour mes travaux de recherche, à savoir mon rapport de stage et mon mémoire, j'ai opté pour deux méthodes de collecte de données : une observation directe dans les salles de classe et des entretiens semi-directifs avec les intervenant·e·s.

Dans le cadre de mon stage, l'objectif était de « mesurer la pertinence des méthodes d'intervention et de la posture des intervenant·e·s ». Étant donné que l'obtention de résultats quant à l'efficacité des interventions était jugée difficile, j'ai choisi de m'attarder sur la pratique égalitaire en classe pendant ces interventions. Ainsi, l'observation non-participante directe s'est avérée être une méthode appropriée. Selon Peretz (1998), cette méthode consiste à être témoin des comportements sociaux d'individu·es ou de groupes et des interactions dans leur environnement naturel, sans perturber le cours normal des événements. Le cadre offert par l'association a permis cette forme d'observation, étant donné que les espaces étaient circonscrits (Arborio & Fournier, 2021). L'observation directe a également permis de saisir des comportements spontanés et les interactions offrant une relative authenticité des acteurs/trices (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). De plus, cette méthode a l'avantage de révéler les activités réelles, plutôt que celles rapportées par les individu·es observé·es, en entretien semi-directif (Norimatsu & Cazenave-Tapie, 2017). Cependant, la non-participation implique une certaine distance entre les enquêté·es et moi-même, limitant ainsi ma compréhension du terrain (Revillard, 2018-2019). Pour remédier à cette situation, les entretiens semi-directifs offrent la possibilité d'examiner à nouveau les comportements et les interactions observés, afin d'en saisir les raisonnements cachés.

Pour mon mémoire, j'ai opté pour la méthode des entretiens semi-directifs, car cela me permettait de comprendre les motivations et les intentions des intervenant·es militant·es qui interviennent dans les classes pour lutter contre les inégalités entre les sexes. En effet, les entretiens semi-directifs offrent la possibilité d'analyser le sens que les acteurs/trices donnent à leurs pratiques, ainsi que « leur système de valeurs, leurs repères normatifs, leur interprétation de situations conflictuelles ou non, leur lecture de leurs propres expériences » (Campenhoudt & Quivy, 2011). Le caractère semi-directif de ces entretiens offre également une certaine liberté à l'intervieweur/euse, tout en permettant d'obtenir des informations approfondies et des éclairages sur le sujet.

Une attention particulière a été portée sur la collecte de données pour répondre aux interrogations soulevées avec une observation directe principalement utilisée pour le stage et des entretiens avec des intervenantes. Le croisement de ces deux approches a permis d'apporter un éclairage supplémentaire à mon mémoire. En effet, la confrontation entre les propos des intervenant·es sur leurs actions et ce que j'ai observé sur le terrain a été une source d'informations complémentaires.

Enfin, la récolte de certaines informations personnelles concernant les intervenantes s'est avérée primordiale pour mettre en évidence certains résultats. Il s'agissait de recueillir les informations suivantes : l'âge, le sexe, le statut de l'intervenante dans l'association, la durée de l'engagement dans l'association, le nombre d'heures dédiées à l'association par semaine, le parcours scolaire et/ou universitaire, l'occupation professionnelle, la situation personnelle (marié·e, célibataire et/ou parent) et enfin les engagements sociaux. Une fiche recensant ces informations a été envoyée aux intervenantes (annexe n°1), en précisant que sa participation était facultative.

3.2.1. L'observation comme première méthode de récolte de données

3.2.1.1. Choix des participant·es

Pour les observations, j'ai choisi de m'intéresser à trois groupes de participants au sein de l'association : les intervenant·es, les enseignant·es qui accueillent ces intervenant·es dans leur classe et les élèves. Mon choix s'est porté sur ces groupes pour obtenir une vue complète des interactions et des dynamiques présentes lors des interventions.

Pour le choix des interventions, 7 interventions, qui ont eu lieu en Suisse romande, ont été choisies. Parmi ces 7 interventions, 6 ont été réalisées avec des élèves de 3H¹⁴-4H¹⁵ et 1 avec des élèves de 8H¹⁶. Toutes les interventions ont eu lieu dans la même ville et sont situées à très peu de distance les unes des autres. Chaque intervention a duré environ 1h30. Les observations ont eu lieu entre le 6 mars et le 10 mars 2023.

En ce qui concerne les intervenant·es, les interventions observées ont été exclusivement menées par des femmes engagées par l'association. Cette sélection a été faite en raison de la composition majoritairement féminine de l'association et les intervenant·es disponibles pour l'observation.

¹⁴ Il s'agit de l'équivalent du CP. Les enfants sont âgé·es de 6-7 ans.

¹⁵ Il s'agit de l'équivalent du CE1. Les enfants sont âgé·es de 7-8 ans.

¹⁶ Il s'agit de l'équivalent de la 6^{ème}. Les enfants sont âgé·es de 11-12 ans.

Cette approche m'a permis de mieux comprendre comment les femmes interviennent et influencent les dynamiques liés au sexe en milieu scolaire. Les intervenantes ont été engagées dans l'association après un entretien. Elles ont été recrutées par plusieurs biais, tels que l'université ou le bouche-à-oreille. Toutes sont financées par l'association en échange de leur travail.

En ce qui concerne les enseignant·es, j'ai choisi de m'intéresser à ceux/celles qui accueillent les intervenant·es dans leur classe. Ces enseignant·es sont des acteurs/actrices important·es dans le processus d'intervention et jouent un rôle clé dans la réception des messages véhiculés par les intervenant·es. Leur point de vue et leurs interactions avec les intervenant·es sont donc essentiels pour une compréhension globale de la situation. Cependant, je n'ai pas pu à leur poser de nombreuses questions ni à mener des entretiens approfondis.

Enfin, j'ai également inclus les élèves dans mon observation, car ils sont les destinataires directs des interventions et peuvent être particulièrement sensibles aux messages et aux dynamiques de sexe présentes en classe. Leurs réactions et comportements lors des interventions peuvent fournir des connaissances précieuses sur l'impact de ces actions sur les perceptions et les attitudes des jeunes élèves. Toutefois, mes possibilités de poser de nombreuses questions ou de mener des entretiens ont été limitées.

En somme, en choisissant ces trois groupes de participant·es, j'ai visé à obtenir une perspective équilibrée et complète sur les interactions et les dynamiques de sexe en milieu scolaire, en prenant en compte les différents acteurs/trices impliqué·es dans ce processus. La période d'observation a été courte, limitée à une semaine, pour des raisons pratiques, mais suffisante pour recueillir des données significatives sur les interactions observées. Cette taille d'échantillon a été jugée adéquate pour répondre à mes objectifs de recherche et permettre une analyse approfondie des observations réalisées. En effet, elle semble appropriée pour cette recherche, étant donné sa nature qualitative et exploratoire. De plus, les intervenantes semblent, selon les informations fournies par l'association, être un reflet fidèle en termes d'âge, de sexe et de parcours. Il est important de noter que des contraintes de temps et d'accès aux participantes ont également joué un rôle dans la détermination de cette taille d'échantillon.

3.2.1.2. L'élaboration du guide d'observation : Utilisation de la toile de l'égalité comme référence pour examiner les pratiques favorisant l'égalité

Pour ma présente étude, j'ai développé un guide d'observation basé sur la toile de l'égalité de Collet (2021b) (voir l'illustration n°1), qui appartient aux pédagogies critiques féministes. Mon objectif était de déterminer si les intervenantes avaient une pratique égalitaire dans la classe pendant leur intervention.

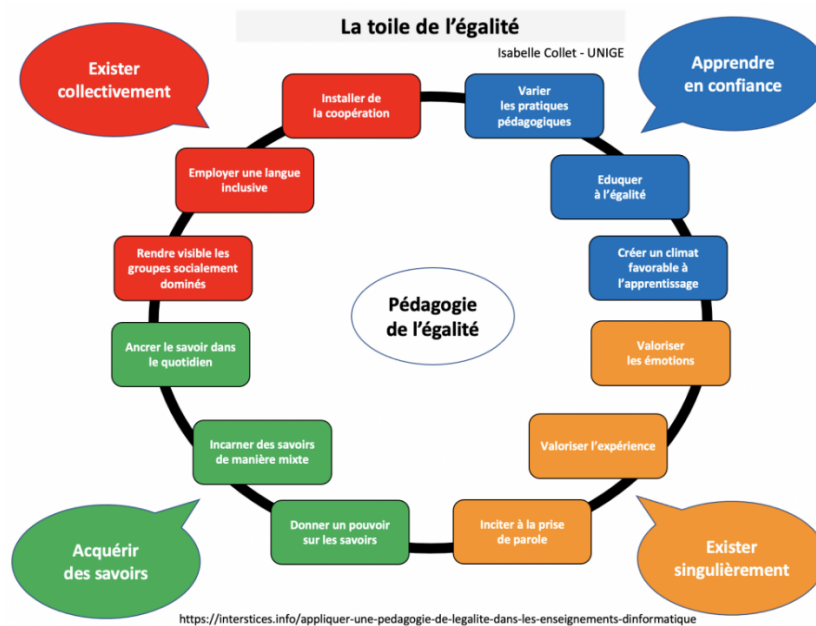


Illustration n°1 : La toile de l'égalité (Collet, 2021b)

La grille d'analyse ainsi que des exemples d'utilisation sont accessibles dans l'annexe n°4.

J'ai porté une attention particulière à la manière dont les intervenant·e·s se présentaient aux élèves, que ce soit avant d'arriver en classe ou en classe. J'ai noté comment les intervenant·e·s s'introduisaient et se présentaient aux élèves. J'ai également vérifié si les élèves avaient été informés préalablement qu'ils allaient recevoir une présentation sur les inégalités.

J'ai pris en photo certaines classes, ce qui m'a permis de mieux comprendre l'environnement de la classe. De plus, j'ai relevé le nombre total d'élèves ainsi que leur répartition entre filles et garçons.

Ensuite, j'ai procédé à une révision de chacune des catégories et sous-catégories de la toile de l'égalité, afin de formuler un ensemble de points d'observation.

Pour étudier si les élèves étaient encouragé·es à *exister collectivement* (voir schéma), j'ai analysé la composition et le fonctionnement des groupes dans la classe. Je me suis interrogée sur comment les groupes étaient formés, par qui, et comment ils fonctionnaient.

Pour la catégorie *acquérir des savoirs*, j'ai porté une attention particulière au contenu de la présentation et aux incompréhensions éventuelles des élèves. J'ai noté les sujets abordés et comment les intervenant·es ont facilité l'acquisition des savoirs.

Pour évaluer *exister singulièrement* j'ai, d'abord, observé comment les intervenant·es ont encouragé chaque élève à exister individuellement, à s'exprimer et à partager ses opinions. J'ai utilisé deux approches pour étudier cette catégorie. D'abord, une approche quantitative, où j'ai compté les interventions verbales des élèves selon qu'elles étaient sollicitées par l'enseignant·e ou prises spontanément par les élèves. Ensuite, une approche d'observations ethnographiques, où j'ai noté les modalités de prise de parole et le contenu des interventions.

Enfin, pour *apprendre en confiance*, j'ai observé les réactions des adultes face aux remarques ou blagues sexistes éventuelles émises par les élèves, afin de déterminer si les intervenant·es encourageaient un climat d'apprentissage en confiance.

Il est important de noter que cette méthode d'observation comporte des biais d'interprétation. Cependant, j'ai fait ce choix afin d'éviter d'autres biais liés à l'enregistrement audio ou vidéo, qui pourraient altérer la spontanéité des interactions observées (Collet, 2015). En adoptant cette approche, j'ai pu observer les dynamiques de sexe en milieu scolaire de manière plus authentique et fidèle à la réalité des situations étudiées.

3.2.2. *Les entretiens, comme méthode complémentaire de récolte de données*

3.2.2.1. *Choix des participant·es*

La méthode de sélection des participants a permis d'effectuer des entretiens semi-directifs avec des intervenantes volontaires avec lesquelles j'ai fait mes observations. Parmi les sept intervenantes que j'ai observées, six ont donné leur accord pour être interviewées. En plus de cela, une autre intervenante s'est également portée volontaire pour être interviewée.

Toutes les personnes interrogées pour les entretiens se sont identifiées comme femmes. Le public interrogé présente une certaine homogénéité. Les entretiens ont été menés auprès de sept intervenantes de l'association. Parmi les sept enquêtées, cinq avaient moins de 30 ans et deux étaient âgées entre 30 et 40 ans.

En ce qui concerne la taille de l'échantillon, celle-ci a été justifiée par la cohérence avec la composition de l'association, qui regroupe principalement des femmes. En effet, il a été observé que la participation d'hommes est peu fréquente au sein de cette association. Le tableau n°1 récapitule les informations importantes des fiches de renseignement.

Prénom choisi	Âge	Sexe	Ancienneté	Profession	Parcours de formation	Engagements sociaux
Laura	Entre 20- 30 ans	Femme	2-5 ans	Étudiante	Bachelor en sciences sociales	- L'association observée
Sarah	Entre 30-40 ans	Femme	1 an	Enseignante	École supérieure	- Grève féministe - Association pour l'éducation
Camila	Entre 20- 30 ans	Femme	1 an	- Intervenante pour l'association observée - Enseignante	Master en sciences sociales	- Grève féministe - Association pour l'écologie
Paloma	Entre 20- 30 ans	Femme	1 an	- Intervenante pour l'association observée - Travail dans la restauration	Bachelor en sciences sociales	- Grève féministe - Militantisme pour l'écologie
Aline	Entre 20-30 ans	Femme	1 an	Métier de la relation d'aide	Master en sciences sociales	- Association dans le domaine l'économie
Valériane	Entre 30-40 ans	Femme	2-5 ans	Enseignante	Doctorat en sciences sociales	- L'association observée
Marie	Entre 20-30 ans	Femme	1 an	Intervenante pour l'association observée	Bachelor	- Grève féministe - Responsable activité sportive - Responsable activité sociale

Tableau n°1 : Récapitulatif des fiches de renseignement

3.2.2.2. L'élaboration du guide d'entretien : comprendre les raisons de l'engagement

Pour comprendre pourquoi les militant·es interviennent en milieu scolaire pour lutter contre les inégalités de sexe, le guide d'entretien a été élaboré en se basant sur le cadre défini par Michel (1998). Michel distingue quatre points d'entrée pour expliquer les raisons pour lesquelles les individu·es souhaitent rejoindre une entreprise et s'engager en son sein ? : la représentation, la motivation, l'implication et la satisfaction. Pour cette étude, j'ai utilisé ces catégories, comme point de départ, car elles semblaient être complémentaires.

Le guide d'entretien est conçu pour favoriser des discussions ouvertes avec les intervenant·es et inclut des questions de relance pour recentrer la discussion si nécessaire. La grille est divisée en quatre parties.

Tout d'abord, pour identifier la représentation des intervenant·es, c'est-à-dire ce que Goffman (1991) appelle le cadre d'expérience, j'ai prévu de poser les questions et sous-questions suivantes :

- Pourriez-vous me décrire votre parcours scolaire / universitaire et professionnel ?
- Pourriez-vous me décrire votre parcours militant ?

Ensuite, j'ai abordé les motivations et les intentions des intervenant·es en leur posant les questions suivantes :

- Pour quelles raisons avez-vous décidé de vous impliquer dans l'association ?
- Que souhaitez-vous accomplir auprès des enfants ?

Pour comprendre l'implication des intervenant·es et leur projection dans l'association, trois questions ont été prévues :

- Quelle est votre compréhension de votre rôle au sein de l'association et de vos interventions en milieu scolaire ?
- Comment vous identifiez-vous à l'association et à ses objectifs ?
- Qu'est-ce que votre engagement auprès de l'association représente pour vous ?

Enfin, pour cerner les attentes et les résultats, les questions suivantes ont été posées :

- Qu'attendez-vous de ces interventions en milieu scolaire ? Ont-elles donné les résultats escomptés ?
- Qu'est-ce que l'appartenance à l'association et ces interventions vous ont apporté ?
- Si vous êtes intervenant·e depuis longtemps : pourquoi restez-vous dans l'association ?
- Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?
- Quels sont les obstacles que vous pourriez rencontrer dans votre pratique ? Comment les surmonter ?

L'entretien s'est conclu en demandant :

- Quelles sont vos espérances face à l'avenir ? Êtes-vous plutôt optimiste pour l'avenir ?
- Est-ce que vous considérez que l'école est le lieu principal pour combattre les inégalités de sexes ? Pourquoi ?

En ce qui concerne le contenu, j'ai souhaité également explorer les causes qui tiennent à cœur aux intervenant·es et pourquoi, ainsi que leurs éventuels autres engagements.

3.2.2.3. L'enregistrement des réponses audio

Les entretiens ont été réalisés entre le 9 mars 2023 et le 23 mars 2023, principalement en vidéoconférence à distance. Un seul entretien sur les sept, celui avec Valériane, s'est déroulé à l'université, conformément au choix de l'enquêtée. Par ailleurs, en raison de contraintes de disponibilité et de temps, toutes les questions prévues n'ont pas pu être posées à Valériane.

Les sept intervenantes ont consenti à être enregistrées, et la durée de chaque entretien variait de 20 à 40 minutes. Du côté des intervenantes, tous les entretiens ont été réalisés à distance, à l'exception de celui avec Valériane, qui s'est déroulé à l'université pour des raisons de praticité. Ils ont été programmés à différentes heures de la journée, en fonction des disponibilités des intervenantes.

4. Analyse des données : La méthode d'analyse par théorisation ancrée

La méthode d'analyse par théorisation ancrée est celle que j'ai choisie pour cette étude. Il s'agit d'une des méthodes possibles lorsqu'il est question d'analyse qualitative (Paillé & Mucchielli, 2003).

Par *théorisation*, je fais référence au processus d'interprétation et d'analyse des données dans lequel je cherche à parvenir à une compréhension nouvelle et approfondie des phénomènes

étudiés (Méliani, 2013). Comme le souligne Paillé (1996), la théorisation est « à la fois le processus et le résultat » de cette analyse (Paillé, 1996, p. 184). L'analyse est « ancrée » par le fait que les données sont « à la fois le point de départ de la théorisation, le lieu de vérification des hypothèses émergentes, et le test ultime de la validité de la construction d'ensemble » (Paillé, 1996, p. 185). Ainsi, la méthode d'analyse par théorisation ancrée demande de constamment faire des allers-retours entre les données empiriques recueillies et le processus de théorisation (Paillé, 1996).

La théorisation ancrée s'est imposée comme la méthode d'analyse qualitative privilégiée pour cette étude en raison de ses multiples avantages. Cette méthode offre la possibilité d'obtenir une compréhension nouvelle des phénomènes étudiés, en se basant sur les données empiriques collectées. L'objectif n'est pas de confirmer une hypothèse, comme celle selon laquelle les intervenantes agissent en classe pour combattre les inégalités entre les sexes. Au contraire, l'objectif est de reconnaître la variété de leurs intentions en utilisant l'induction et la création de catégories. Son caractère spiralaire et non linéaire permet de laisser émerger progressivement la théorie tout en laissant les données guider ce processus.

En choisissant la théorisation ancrée comme méthode d'analyse, je m'inscris dans une démarche féministe de recherche qui accorde une importance capitale aux voix des participant·es. Cette approche encourage leur participation active dans le processus de recherche, en les incluant davantage et en validant les résultats avec eux/elles.

Cette analyse non linéaire comprend six étapes, mais étant donné le temps limité pour cette étude, j'ai choisi de me concentrer sur les quatre premières étapes, lesquelles sont déjà très instructives (Méliani, 2013).

Pour débiter, la première étape implique la codification des données, qui se traduit par la transformation des informations brutes recueillies auprès des acteurs/trices en une formulation scientifique initiale, reflétant ainsi leur réalité vécue ou exprimée (Méliani, 2013) (Mucchielli, 1996). La méthode de théorisation ancrée ne se focalise pas sur la signification précise des mots ni sur leur fréquence d'apparition, mais plutôt sur la signification générale qui émerge des données (Paillé, 1994). J'ai codé les entretiens dans la marge en restant le plus proche possible des dires des enquêtées.

Ensuite, la deuxième étape consiste à catégoriser les données récoltées, en définissant des catégories à partir des codes, en abstrayant les « phénomènes culturels, sociaux ou psychologiques » (Paillé, 1996, p. 186) perceptibles dans les données. Au cours de la collecte des données, les catégories sont constamment réévaluées et peuvent être ajustées en fonction des

nouvelles informations recueillies. Pour chaque catégorie, il est nécessaire pour le chercheur ou la chercheuse de définir ses caractéristiques (Méliani, 2013). Dans mon cas, certaines catégories ont été éliminées, de nouvelles sont apparues au cours du processus, et quelques-unes ont vu leurs caractéristiques modifiées. Cela démontre la souplesse et l'adaptabilité de la méthode de théorisation ancrée pour saisir la complexité des phénomènes étudiés. À la fin de l'analyse, j'ai obtenu les catégories suivantes :

- Engagement militant

Engagement militant - Dispositions et trajectoires sociales

Engagement militant - Raison de l'intervention

Engagement militant - Positionnement par rapport au message

Engagement militant - Message transmis

Engagement militant - Approche des cadres

- Pédagogie

Pédagogie – Activité

Pédagogie - Effet de conformité

Pédagogie - Provoquer les stéréotypes

Pédagogie – Exister collectivement

Pédagogie – Exister singulièrement

Pédagogie – Acquérir des savoirs

Pédagogie – Apprendre en confiance

- Outil de lutte féministe

Outil de lutte féministe – L'école

Outil de lutte féministe – Les interventions scolaires

Après la catégorisation, la troisième étape est la mise en relation, qui consiste à relier systématiquement les catégories entre elles et à caractériser leur liaison (Méliani, 2013).

Pour ce faire, j'ai adopté l'approche conceptuelle du *système général de l'activité* élaborée par Engeström (1999). Cette approche a été utilisée pour analyser de manière approfondie les interventions scolaires en établissant des relations entre diverses catégories et en mettant en évidence d'éventuelles contradictions. Le choix de cette approche s'est justifié par sa capacité à appréhender de manière systémique et dynamique les interventions en milieu scolaire. Ensuite,

en intégrant les catégories définies préalablement dans ce modèle, il a été possible d'établir des liens entre elles et d'identifier les interactions qui en résultent. Enfin, l'utilisation du modèle conceptuel d'Engeström a permis d'exposer clairement les contradictions ou les tensions éventuelles présentes au sein des interventions scolaires. Les systèmes d'activité, selon Engeström (2001) sont des systèmes dynamiques, en permanence impactés par des forces extérieures et intérieures. Les contradictions permettent au système d'activité de se transformer, parce qu'elles poussent les individus à comprendre ce qui peut paralyser l'activité. En somme, l'utilisation du triangle d'Engeström me permet de mieux comprendre comment les différentes dimensions de l'activité s'articulent et interagissent dans le contexte spécifique de la lutte féministe.

Pour cette étude, la première étape a consisté à définir les différents éléments constitutifs du système étudié. Selon Engeström (1999), toute activité est organisée en système, c'est-à-dire une structure cohérente ayant pour objectif la réalisation d'un but spécifique. Le système d'activité est composé de plusieurs éléments analytiques, tels que le sujet, l'objet, l'outil, les règles, la division du travail et la communauté. Ce modèle souligne également la distinction entre l'objet, qui représente la motivation de l'activité, et ses résultats.

Chaque pôle a été défini de la manière suivante (voir le schéma n°1):

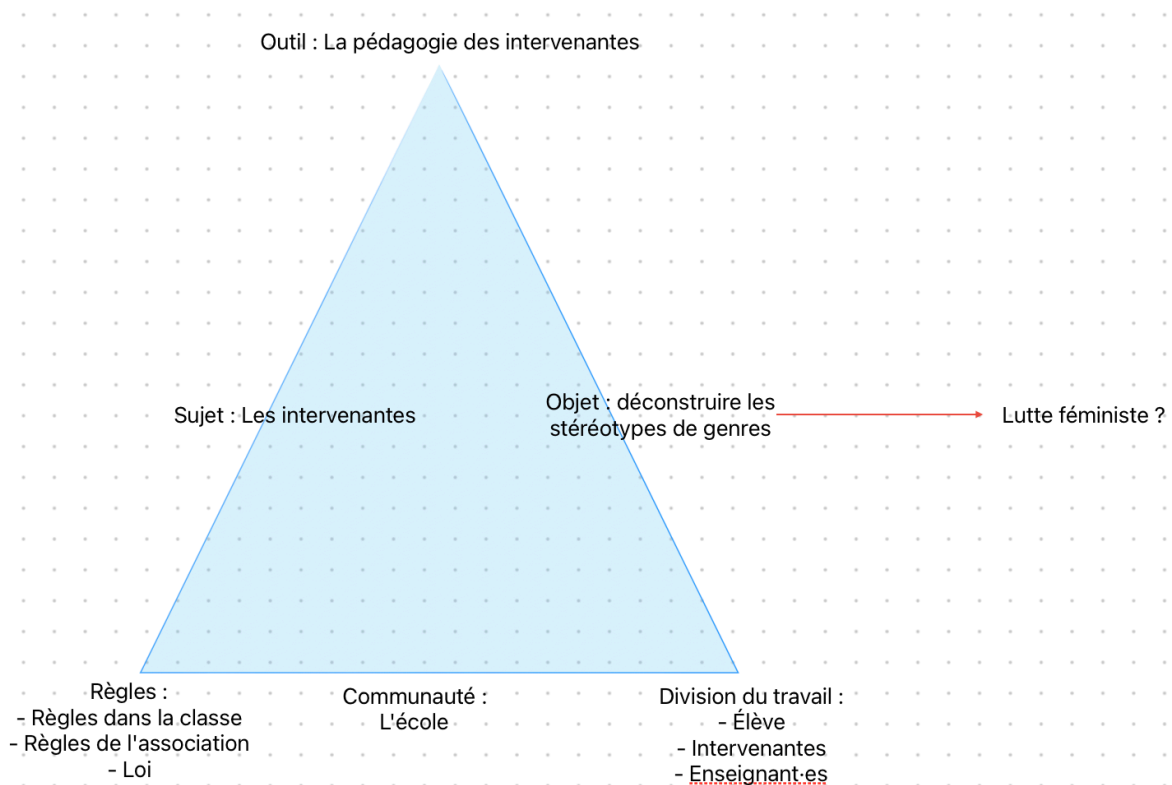


Schéma n°1 : Le système général de l'activité des interventions observées

- Le sujet : Les intervenantes

Pour les théoriciens de l'activité, le sujet englobe à la fois des individus et des groupes (Cole & Engeström, 1993). Chaque sujet est perçu comme un opérateur se servant d'un ou de plusieurs artefacts pour atteindre son objet. Kain et Wardle (2002) précisent que le sujet propose une perspective spécifique pour appréhender le système d'activité. Dans le contexte de mon étude, les intervenantes ont été identifiées comme le sujet du système d'activité. Elles incarnent les individus impliquées dans les interventions scolaires dont l'objectif énoncé est de déconstruire les stéréotypes de sexe. Elles jouent un rôle actif dans la transmission du message aux élèves.

- L'outil : La pédagogie des intervenantes

L'outil a un rôle de médiateur, puisqu'il permet la réalisation de l'activité. Une activité peut impliquer plusieurs outils. Dans cette étude, la pédagogie sera considérée comme l'outil, autrement le moyen, utilisé par les intervenantes. En effet, celle-ci constitue le moyen par lequel les intervenantes transmettent leur message et tentent de remettre en question les stéréotypes de sexe auprès des élèves.

- L'objet - Déconstruction des Stéréotypes de sexe

Cole et Engeström (1993) définissent l'objet comme la motivation qui influence le sujet à participer à l'activité. En conséquence, se pose la question : quel est l'objet spécifique de l'activité ? L'objet de cette recherche a été déterminé comme étant l'action d'informer et d'interroger les élèves sur les stéréotypes de sexe. Il s'agit du sujet énoncé de l'intervention. L'objectif est de susciter une réflexion critique sur ces stéréotypes, dans l'idéal, pour permettre à chaque individu de jouir d'une plus grande liberté. D'après les premières constatations faites à partir du site internet de l'association, les motivations finales des intervenantes ont été formulées autour de la démarche de déconstruction des stéréotypes de sexe, dans le but de promouvoir l'autonomie individuelle et l'épanouissement. L'intention sous-jacente est de créer un environnement où chaque individu peut se libérer des limitations imposées par les stéréotypes.

- Les règles – Les cadres institutionnels

Les règles se composent de l'ensembles de modalités qui aident à déterminer comment et pourquoi les individus peuvent agir. De la sorte, la relation entre le sujet et la communauté est

médiatisée par des règles (Hettinga, 1998). Dans cette recherche, les règles considérées seront les normes et les directives établies par les institutions telles que l'école, l'association et l'État. Ces règles encadrent les activités des intervenantes et peuvent influencer la portée et la nature des interventions.

- La communauté – L'école

Pour Engeström (1999), la communauté peut être définie comme un individu·e ou un groupe lié de près ou de loin à l'activité. Pour cette étude, la communauté dans laquelle se déploient les interventions est définie comme l'école. C'est l'environnement où les interactions entre les intervenantes, les élèves, les enseignant·es et les parents se déroulent.

- La division du travail – La répartition des tâches entre intervenantes, enseignant·es et élèves :

La division du travail établit le partage des actions et des opérations entre les différents travailleurs/euses (Hashim & Jones, 2007). Dans ce contexte, le travail est partagé entre les intervenantes, les enseignant·es et les élèves. Cela nécessite une collaboration entre ces acteurs afin d'assurer la mise en place et la continuité des interventions, ainsi que pour soutenir le processus de remise en question des stéréotypes de sexe.

- Les résultats ou conséquences (*outcomes*)

Les conséquences d'une activité peuvent être intentionnelles, mais elles peuvent également être involontaires. Celles-ci sont influencées par le(s) objet(s) visés par l'activité (Hasan & Kazlauskas, 2014). Au sein de cette étude, le point central réside dans les *outcomes* : la lutte féministe.

La détermination de ces catégories n'est pas immuable. Il s'agit simplement d'un point de départ dont l'objectif était de répondre à ma question initiale : En quoi les interventions scolaires sont-elles un outil de lutte féministe ?

Une fois la mise en relation effectuée, j'ai recontacté toutes les enquêtées dans le but de leur présenter les résultats obtenus et de vérifier leur conformité avec la réalité du terrain. Ces entretiens informels ont été aussi l'occasion de valider et discuter certains éléments apparus lors de l'analyse.

À l'étape d'intégration, j'ai franchi une étape cruciale dans le processus d'analyse par théorisation ancrée. En prenant en compte les résultats obtenus qui en découlaient, j'ai pu définir clairement la problématique centrale de mon mémoire : dans quelle mesure l'engagement militant des intervenantes informe-t-il leur pédagogie et le « féminisme » qu'elles transmettent en classe, et inversement ?

5. Traitement des données

5.1. Mise en forme des données

Les données récoltées ont été retranscrites dans un document Word, puis j'ai effectué une relecture manuelle pour m'assurer de leur cohérence. Pour préserver l'anonymat des enquêtées, j'ai remplacé tous les prénoms par de nouveaux prénoms choisis par les intervenantes elles-mêmes.

Afin que la lecture soit plus claire et fluide, certaines phrases ont été modifiées dans la retranscription originale. Il s'agissait d'enlever les tics de langage, tels que « Bah » et « enfin », de supprimer les répétitions de mots et les phrases inachevées. La première partie des négations a été ajoutée. Ainsi, certaines phrases comme : « J'ai pas travaillé » ont été modifiées en « Je n'ai pas travaillé ». Cependant, j'ai veillé à ne modifier aucunement le sens des retranscriptions. Les noms des lieux géographiques ont été anonymisés et remplacés par « X ». Certains passages des entretiens ont aussi été anonymisés et remplacés par [...]. Le nom de l'association a été remplacé par [l'association].

Par ailleurs, enregistrer les entretiens m'a donné la possibilité de transcrire textuellement les données de chacune des enquêtées (voir annexe n°3).

5.2. Analyse manuelle des données

Même s'il est vrai qu'il est possible de faire appel à des logiciels d'analyse de données textuelles, ces derniers peuvent passer à côté d'éléments importants et ne pas saisir le sens de certaines parties. D'ailleurs, cela ne remplace pas l'interprétation du·de la chercheur·euse. L'analyse a donc été faite manuellement.

Partie 4 : Résultats ¹⁷

Afin de répondre à ma question initiale : en quoi les interventions scolaires sont-elles un outil de lutte féministe ? j'ai d'abord étudié le système d'activité des interventions scolaires, pour en saisir les contours et les tensions. Comprendre les tensions permet de savoir ce qui se joue et qu'est ce qui peut mettre en péril l'activité ou comment elle peut évoluer. J'ai d'abord tenté de mieux saisir le sujet de cette activité : les intervenantes.

1. Les intervenantes : des actrices militantes ?

Tout d'abord, cette étude se focalisera initialement sur le sujet central de l'activité, à savoir les intervenantes. L'objectif premier consistera à appréhender les raisons de l'engagement des intervenantes dans l'activité. Préalablement à l'analyse des motifs qui sous-tendent leur engagement militant, il s'avère essentiel de procéder à une clarification conceptuelle du terme *militant*. Lors de mon immersion sur le terrain, il était certain pour moi que les intervenantes étaient des militantes féministes. Néanmoins, seulement deux d'entre elles ont explicitement partagé leur parcours militant lors des entretiens. Après avoir explicité ce point, l'analyse se penchera sur les dispositions et les trajectoires des intervenantes, évaluant leur potentialité à un engagement militant.

Par la suite, les motivations avancées par les militantes pour justifier leur engagement seront examinées. L'étape portera sur l'évaluation des bénéfices perçus par les intervenantes découlant de leur participation à l'activité, un élément clé pour garantir leur maintien investi dans le projet. Enfin, pour compléter ces résultats, en s'inspirant des concepts issus de la théorie des cadres, une investigation sera menée quant à l'alignement entre le cadre organisationnel et les perspectives des intervenantes, afin d'établir si cet alignement peut constituer un motif d'engagement.

¹⁷ AVERTISSEMENT : Il est important de noter que le processus d'analyse que j'ai entrepris n'a pas suivi une trajectoire linéaire, mais plutôt spiralaire. Cela signifie que j'ai constamment remis en question certaines théories, procédé à des allers-retours entre les données empiriques et les concepts en construction. Cette approche réflexive peut susciter des changements et des ajustements dans les résultats obtenus.

1.1. Les intervenantes sont-elles forcément militantes ?

En arrivant sur mon terrain, il était évident pour moi que toutes les intervenantes étaient militantes. Par *militante*, j'entendais, alors, une personne qui luttait pour un monde plus égalitaire entre tous/tes. Néanmoins, en posant la question prévue par mon guide d'entretien : « Pourriez-vous me décrire votre parcours militant ? », je me suis rendue compte que seulement Paloma et Camila ont répondu « oui » franchement.

En percevant que les intervenantes semblaient avoir du mal à répondre à cette question, je l'ai alors modifiée. Selon moi, la difficulté venait du mot *militant*. D'ailleurs, Marie le précise dans son entretien : « Je trouve ça compliqué de définir si j'ai un parcours militant. ».

Dans ces conditions, j'ai rectifié la question en demandant : « Est-ce que tu considères que tu es militante ? et que tu as un parcours militant ? Et si oui, qu'est-ce que c'est ? ».

La question initiale a été posée à Marie, Paloma et Valériane. Les questions modifiées ont été posées à Camila, Laura, Sarah, Aline.

Lors des entretiens de post-analyse, l'idée que le mot *militant* posait une difficulté a été abordée avec les enquêtées, ce qui a permis de confirmer cette hypothèse.

Dans le but de mieux appréhender la notion de *militant-e*, une démarche de clarification a été entreprise en se basant sur les entretiens. Cette investigation a révélé que pour les enquêtées, ce concept semble être étroitement lié avec un degré d'engagement élevé. Plus une personne se perçoit comme ayant un parcours militant, plus iel est engagé·e. Par exemple, Laura explique : « Je considère que je n'ai pas particulièrement un parcours militant, dans le sens où je m'estime pas très engagée. ». Cet engagement semble être influencé par plusieurs catégories (voir le schéma n°3): les lieux spécifiques (public ou privé), l'appartenance à un collectif¹⁸, la temporalité (quotidienne ou non), la forme d'action (manifestation, intervention) et la relation aux thématiques.

¹⁸ Par « collectif », j'entends qui comprend un ensemble d'individu-es (CNRTL)

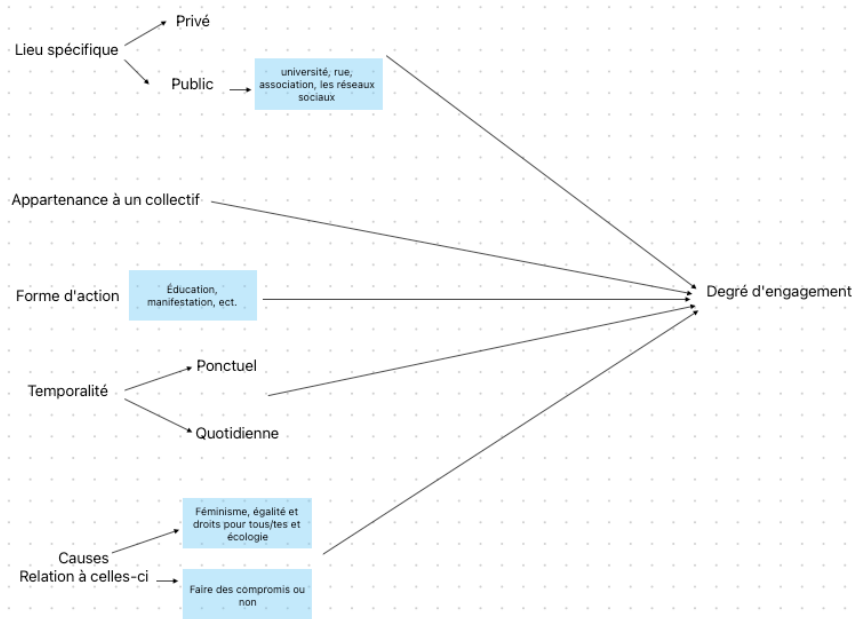


Schéma n°3 : Les critères de mesure du degré d'engagement selon les participantes de l'enquête

Tout d'abord, lorsque qu'il s'agit de penser l'engagement, plusieurs lieux sont mentionnés : les associations, les espaces de travail (l'université, les instituts de formation et les associations), la ville (les rues) et les réseaux sociaux. Sarah, et Aline mentionnent des espaces de travail. Ils sont mentionnés comme des lieux dans lesquels du militantisme peut avoir lieu. Sarah indique :

C'est vrai que mes étudiants, j'essaie de leur transmettre moi : cette énergie, cette envie d'aider l'autre et puis d'être là pour mettre l'enfant au milieu et puis vraiment qu'on défende les enfants ou les personnes qui en ont besoin. Mais au sein de notre métier, finalement, au sein de mon action professionnelle.

L'université est aussi mentionnée par Paloma et Camila comme lieu dans lequel se trouve un collectif de la grève féministe ou d'autres associations. Les associations et collectifs comme lieu sont les plus mentionnés (Paloma, Laura, Camila). Les réseaux sociaux sont mentionnés par Valériane. La ville est mentionnée par Laura.

On constate que tous les lieux mentionnés sont des espaces publics, défini comme « espace physique de coprésence où des individu·es se rendent visibles les uns aux autres, se croisent et, éventuellement, entrent en relation et communiquent. » (Granjon, 2018, p. 31). Selon Granjon (2018), tous ces espaces constituent des espaces de socialisation favorisant la formation d'opinions individuelles et de liens sociaux, menant potentiellement à la mobilisation. La rue est identifiée, comme un espace traditionnel de contestations (Mathieu, 2004), alors que les réseaux sociaux sont considérés comme plus modernes (Granjon, 2018). Ainsi, chacun des lieux indiqués

par les enquêtées offre la possibilité de répondre à des objectifs de mobilisation différents (Mathieu, 2004).

Par ailleurs, une certaine séparation entre les activités publiques et privées est mentionnée par Laura et sous-entendue par d'autres. Les enquêtées ont tendance à présenter d'abord leur parcours dans le domaine public puis dans le privé, comme s'il s'agissait de deux points séparés. Par exemple, Laura précise : « Je considère que je n'ai pas particulièrement un parcours militant, [...]. Dans la mesure où je n'irai pas dans la ville, manifester et cetera, mais par contre [...] je suis quand même engagée dans mon cercle privé. ».

Ainsi, le niveau d'engagement militant semblerait dépendre de la présence publique. Cette observation constituerait un aspect intéressant à explorer davantage dans des recherches ultérieures.

Puis, les enquêtées ont lié le concept d'engagement à l'idée de faire partie d'un collectif (comme une association). Lorsque la question a été posée à Camila, elle a spontanément énuméré toutes les activités qu'elle avait effectuées au sein d'associations ou de collectifs depuis le lycée. Camila est la seule à avoir fait partie de collectifs militants. Elle détaille :

Alors quand j'étais au lycée, je faisais partie de [association pour les droits humains]. [...] mais c'est une association [pour les personnes en situation de migration] dans X. [...] Puis, j'ai commencé l'université. On est entrées dans une association avec ma coloc. [...] et dans le cadre de [...], je suis entrée dans la grève féministe. [...] Et je fais aussi partie du groupe [groupe environnementaliste] du X.

D'ailleurs, Valériane considère que l'appartenance à un groupe joue un rôle dans la définition du militantisme. Elle précise : « Alors je ne dirais pas militant dans le sens où je ne fais pas partie de groupes actifs. [...]. Alors bizarrement, je fais la grève, des manifestations, tout ça quoi, de manière individuelle, avec ma famille et mes ami·e·s. ». De plus, Marie indique : « Je trouve cela compliqué de définir si j'ai un parcours militant, militant. Je pense que je ne suis pas dans certaines associations, dans certains mouvements à proprement parler. ». L'idée d'une appartenance à un groupe revient aussi dans le discours de Marie : « Voilà, je, comme dit, je ne suis pas membre d'un quelconque mouvement ou parti. ».

En revanche, Paloma est d'avis qu'il est possible d'être militante sans faire partie d'une association. Elle le précise : « Alors, j'ai un parcours militant, mais je ne fais pas partie d'organisation [...]. J'ai, voilà, juste moi et mes pancartes et puis la marche. ».

Par ailleurs, l'association n'a été mentionnée uniquement par deux des enquêtées : Sarah et Laura. Aucune des deux ne considère son engagement dans l'association comme un acte réellement militant, lors du premier entretien. Sarah mentionne : « Alors non, je ne considère pas que j'ai un parcours militant. Du coup voilà, je ne suis pas. À part mon investissement dans [l'association], c'est que j'ai l'impression de participer à quelque chose. ».

L'idée que le militantisme soit associée au collectif est en accord avec la littérature existante sur ce sujet, car cette notion se retrouve dans presque toutes les définitions du mouvement social. Le collectif en constitue une composante fondamentale (Mathieu, 2004). En outre, Pizzorno (1990) souligne l'importance de la sociabilité militante en expliquant que les mouvements sociaux offrent aux militant·es l'opportunité de rencontrer d'autres individu·es partageant les mêmes valeurs, ce qui renforce leur identité collective (Mathieu, 2004).

Ensuite, le parcours militant est souvent associé à une certaine temporalité. On observe deux types d'engagement : l'engagement « ponctuel », tel que les manifestations et l'engagement quotidien, comme des activités d'éducation.

D'un côté, plusieurs intervenantes mentionnent des activités « ponctuelles » comme des manifestations. Paloma dit : « J'étais à X pour manifester et voilà, c'est ça mon parcours militant, mais sinon dans ma vie quotidienne. »

D'un autre côté, plusieurs enquêtées mentionnent être plutôt engagées dans leur quotidien. Marie explique : « Enfin, je suis militante aussi au quotidien, [...] ». Sarah ajoute aussi : « En fait, c'est les causes [les droits des humains] pour lesquelles je ne fais pas du militantisme mais pour lesquelles je me bats ou je construis au quotidien. ». Valériane précise : « [...] je n'en rate pas une pour parler des stéréotypes de genre et de la société [...] ».

Les résultats mettent en évidence une diversité d'approches et de perceptions du militantisme parmi les intervenantes, associé à une temporalité variée, avec des formes d'engagement plus ou moins ponctuelles.

Enfin, une corrélation a été établie entre l'engagement militant et certaines activités, telles que manifester, éduquer (donner des cours, faire des interventions, s'éduquer soi-même) et accueillir et s'occuper d'autrui.

Les manifestations (et les grèves féministes) semblent reliées au militantisme, dans le sens où elles semblent être une condition d'engagement plutôt nécessaire pour s'affirmer militante mais pas suffisante.

Certaines intervenantes manifestent régulièrement, comme Paloma qui précise manifester à chaque grève féministe, ou Camila qui fait partie des grèves féministes. Marie et Valériane descendent également dans la rue. D'autres précisent qu'elles ne manifestent pas. Sarah indique : « Alors non, je ne considère pas que j'ai un parcours militant. Du coup voilà, je ne suis pas. À part mon investissement dans [l'association], c'est que j'ai l'impression de participer à quelque chose. Je n'ai pas manifesté. ». Laura ajoute : « Je considère que je n'ai pas particulièrement un parcours militant, dans le sens où je m'estime pas très engagée, dans la mesure où je n'irai pas dans la ville manifester et cetera. »

Une autre action associée à l'engagement militant est l'éducation qu'elle soit axée sur soi-même ou sur les autres. Marie, par exemple, précise : « Enfin, je suis militante aussi au quotidien, à essayer de déconstruire certains stéréotypes et certaines pensées. ».

L'éducation se réalise à travers divers canaux, tels que les interventions, les cours universitaires et les réseaux sociaux. D'ailleurs, elle se déploie dans plusieurs sphères, notamment envers soi-même, les proches, les élèves et étudiants, ainsi que l'ensemble de la population.

En effet, Laura explique : « Et j'essaye aussi d'agir un peu contre les stéréotypes, en éduquant les gens autour de moi en éduquant, moi-même aussi. C'est déjà une grosse partie, je pense. ».

Sarah précise : « C'est vrai que mes étudiants, bah j'essaie de leur transmettre moi [...]. ».

Valériane ajoute : « Et puis dans mes interventions et aussi à l'université, d'ailleurs, je n'en rate pas une pour parler de stéréotypes de genre [...]. ».

Enfin, seule Camila mentionne d'autres actions comme s'occuper d'autres, lorsqu'elle mentionne son parcours militant.

Ces différentes actions révèlent la diversité des voies empruntées par les enquêtées dans leur engagement militant. Le militantisme peut être associé aux valeurs et à la relation qu'un·e individu·e entretient avec celles-ci. Aline explique qu'un·e militant·e est quelqu'un·e qui ne fait pas de compromis. Elle précise : « [...] j'associe vraiment le militant à quelqu'un qui est vraiment engagé sur une question, qui ne peut pas faire de compromis. ».

Plusieurs causes tenant à cœur aux militantes apparaissent : le féminisme, les causes liées à la migration, le racisme, l'écologie et la lutte contre la surconsommation (voir le schéma n°3). Toutes les intervenantes interrogées ont à cœur également des causes liées aux droits humains et à l'égalité.

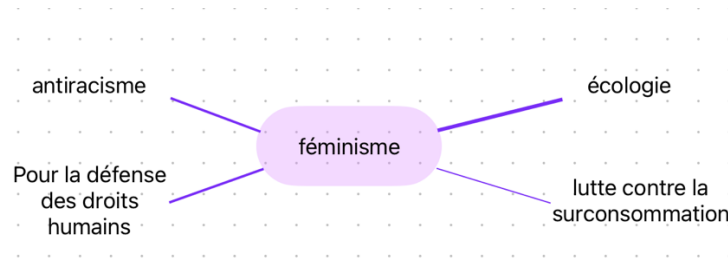


Schéma n°3 : Les enjeux importants pour les intervenantes

Le féminisme ou la lutte contre les inégalités entre les sexes sont mentionnés par toutes les enquêtées. Cette cause est toujours évoquée en premier lorsque la question leur a été posée. D'ailleurs, Marie précise que « Le féminisme. Forcément, j'entends surtout l'égalité. Enfin, du coup, c'est la définition féministe. Mais bon, c'est bien de le rappeler. Donc ouais, l'égalité homme-femme, et puis l'égalité tout court. ». Laura le définit comme : « [...] l'égalité entre filles et garçons, le féminisme. ». Paloma et Aline évoquent « les inégalités de genre ». Et Sarah mentionne « les droits des femmes ». Aucune mention d'intersectionnalité n'a été faite par les enquêtées.

Cependant, Sarah, Aline, Marie, Laura et Camila évoquent immédiatement après une lutte contre les inégalités et en faveur des droits plus étendus, à l'exception de Camila qui place cette mention en troisième position après l'écologie. Sarah précise que « les causes de droits des femmes, des droits des humains, droits de l'enfant aussi. ». Aline mentionne : « Après, il y a toutes les thématiques en lien avec le racisme et la migration. ». Marie évoque : « l'égalité tout court ». Laura spécifie que « Le racisme, je ne sais pas comment on peut dire le contraire. Mais la lutte contre le racisme. Voilà, globalement, tout ce qui est autour de l'égalité et de la justice sociale. ».

La cause climatique et écologique a aussi été mentionnée par Paloma et Marie, Aline, Camila. Marie mentionne la surconsommation : « qu'on consomme trop et qu'on ne consomme pas assez intelligemment des choses comme ça. ».

Les résultats révèlent que les intervenantes partagent un intérêt commun pour des causes qui sont toutes liées aux droits humains.

En conclusion, il a été observé que peu d'intervenantes s'identifient explicitement comme militantes. Cependant, cela peut provenir d'une certaine incertitude autour de cette terminologie. Le militantisme semble être associé à une notion d'engagement, qui varie sur un spectre selon plusieurs catégories, notamment le lieu, l'appartenance à un collectif, les formes d'action, la

temporalité, les idées et la relation à celles-ci. Par ailleurs, les causes qui importent aux enquêtées sont toutes liées aux droits humains, notamment le féminisme (défini différemment par chacune), l'égalité et les droits pour tous (y compris la lutte contre le racisme et pour les personnes en situation de migration), ainsi que les causes environnementales (écologiques et climatiques) et la lutte contre la surconsommation. La définition du féminisme qui est présentée ne prend pas en compte l'intersectionnalité, mais se focalise plutôt sur la distinction binaire entre hommes et femmes.

Dans cette perspective, toutes les intervenantes agissent à différents niveaux et dans divers contextes pour défendre leurs idéaux d'égalité. Toutefois, seulement deux d'entre elles se considèrent comme militantes, et parmi ces deux personnes, seule l'une participe à des collectifs militants. D'ailleurs, cette constatation soulève la question de savoir si les intervenantes engagées dans la lutte contre les stéréotypes de sexes doivent nécessairement se considérer comme militantes. Pour répondre à cette question, il serait intéressant d'examiner leurs dispositions sociales à l'engagement militant, ainsi que les motivations de leur engagement.

1.2. L'engagement, le fruit de dispositions et les trajectoires sociales

L'importance de la socialisation politique a été soulignée par Mathieu (2004). Cette socialisation peut être effectuée par plusieurs acteurs/trices, dont les parents et les pairs. Aucune question n'a été posée sur la famille des enquêtées¹⁹. Cependant, Paloma a indiqué avoir découvert ce travail par son père. Celui-ci était en contact avec une des personnes travaillant dans l'association. Camila a expliqué avoir été, en partie, socialisée par ces pairs à l'école :

Par exemple, je te donne un exemple personnel. Je n'ai jamais été socialisée et informée sur les questions de genre, les questions climatiques à la maison. Et de par mon cercle scolaire et parce que j'ai fait le Gymnase²⁰ [...], j'ai pu faire partie d'[Association pour les droits humains].

Par ailleurs, le groupe des enquêtées présente des similitudes en termes de parcours scolaire et universitaire. Toutes ont poursuivi des études après le lycée, détenant ainsi un niveau élevé de *capital universitaire*, bien que de taille différente. En effet, la majorité d'entre elles sont actuellement étudiantes (Paloma, Camila, Laura et Marie) (quatre de mes sept enquêtées) ou viennent d'obtenir leur diplôme (Aline). D'autres occupent des postes d'enseignantes dans le secondaire (Sarah et Valériane). L'une d'entre elle est titulaire d'un doctorat. Ces données appuient la corrélation entre capacité politique et le niveau de diplôme des individus mis

¹⁹ Il est certain qu'une étude portant sur la famille, tant sur les parents que sur les enfants des personnes interrogées, constituerait une perspective complémentaire et intéressante.

²⁰ Le Gymnase est l'équivalent du lycée dans certains cantons suisses.

en évidence par Boudieu (1979). Par ailleurs, Mayer (2010) note que l'implication est plus forte pendant la vie étudiante ou retraite.

Puis, toutes les intervenantes s'intéressent aux questions féministes. Cette recherche d'information se fait par plusieurs moyens. Certaines sont formées en études de genre à l'université, d'autres font des recherches de façon plus autonome. Plus précisément, cinq d'entre elles ont une formation universitaire sur les études de genre ou de sciences sociales (Paloma, Camila, Aline, Valériane et Laura). Il est envisageable d'établir une corrélation entre le sexe des enquêtées et leur intérêt pour les études de genre. De plus, étant donné que les femmes sont un groupe opprimé, elles pourraient être davantage enclines à s'émanciper d'un système qui les oppresse. En conséquence, cela pourrait les conduire à manifester un plus grand intérêt pour les questions liées aux études de genre, dans le but de mieux comprendre les dynamiques de pouvoir qu'elles subissent.

Ensuite, toutes les enquêtées ont déjà une expérience professionnelle. Actuellement, Sarah, Valériane et Aline sont sur le marché du travail, tandis que Paloma, Marie, Camila et Laura poursuivent leurs études. Un point commun parmi les enquêtées est leur implication dans le domaine de l'enseignement, puisque cinq d'entre elles ont déjà une expérience dans ce domaine. En effet, Laura, Camila, Marie et Aline ont une expérience, plus générale, dans l'enseignement (comme des activités de tutorat), tandis que deux d'entre elles sont, aujourd'hui enseignantes. Par ailleurs, un autre point commun parmi les enquêtées est leur expérience dans des métiers du *care*. Trois d'entre elles ont travaillées dans ce domaine, à savoir Aline, Marie et Sarah. Les expériences professionnelles des enquêtées, et plus spécifiquement les secteurs dans lesquels elles travaillent, semblent contribuer à augmenter leur capital militant, au sens de Matonti & Poupeau (2004). En effet, les compétences professionnelles requises dans des domaines tels que l'enseignement, incluant une communication orale efficace et une rédaction de qualité, font partie des compétences objectives nécessaires pour s'engager dans le militantisme. De plus, il est possible de supposer que leur formation universitaire en sciences sociales leur procure une connaissance approfondie des enjeux politiques, ce qui constitue une compétence subjective essentielle pour s'impliquer activement dans des actions militantes (Collège de France, 2021).

Enfin, sur les fiches de renseignement, toutes les enquêtées déclarent avoir eu des engagements sociaux antérieurs à leur engagement au sein de l'association. Cette observation vient étayer la théorie avancée par Mauer (2021) selon laquelle la socialisation politique influence la propension

à se mobiliser, tandis que l'expérience antérieure dans le militantisme joue également un rôle essentiel dans l'engagement des individus.

Ainsi, il est raisonnable de conclure que les intervenantes présentent des dispositions et des trajectoires sociales qui expliquent, en partie, leur engagement au sein de l'association. Ces résultats suggèrent que leur socialisation politique antérieure et leurs expériences préalables dans le militantisme jouent un rôle dans leur motivation à s'impliquer dans cette organisation. Toutefois, lorsque j'ai demandé aux personnes interrogées si elles étaient militantes, presque toutes ont répondu « non ». Cela soulève, à nouveau, la question suivante : Est-ce que les intervenantes dans les questions d'inégalités entre les sexes sont automatiquement considérées comme militantes ?

1.3. Les raisons de l'engagement des intervenantes

Les résultats de l'enquête ont révélé que les enquêtées décident d'intervenir dans les classes pour diverses raisons, notamment des motivations financières, des convictions personnelles, des considérations éducationnelles et des aspects relationnels (voir le schéma ci-dessous). Je vais montrer comment ces diverses raisons sont explicitées par les intervenantes dans les entretiens.

1.3.1. *S'engager pour un salaire*

Une première raison est le gain financier, mentionné comme l'une des raisons par Camila, Laura et Paloma. En effet, Camila précise : « Si tu veux j'ai toujours eu des taffs étudiants. [...] ». « La prof a vraiment présenté le truc : « vous êtes payé X balles, les 45 minutes. ». Laura dit : « Alors la première raison, elle est un peu, elle est financière parce que j'étais à la recherche d'un job en même temps que mes études. ». Paloma explique que celui-ci lui permet de financer sa vie étudiante et ses études : « Et puis aussi le fait que ce soit rémunéré. C'est cool pour financer un petit peu mes études et ma vie d'étudiante donc voilà. ».

Ces interventions sont considérées comme un travail par toutes les trois. D'ailleurs, toutes les enquêtées évoquent à un moment de leur entretien leur activité d'intervention comme étant un travail. Par exemple, Marie me le mentionne lorsqu'elle évoque ses différents emplois : « Puis, là, je travaille à [l'association] ». Valérianne indique : « Actuellement, maintenant, je travaille

pour l'association [l'association]. ». Aline dit : « Après, j'avais la même chose. J'ai eu la même proposition de travail pour que pour le [l'association] [...]. ». Cependant, Sarah est la seule à ne pas mentionner ses interventions explicitement comme un travail.

De surcroît, Camila, Laura et Paloma perçoivent ces interventions comme un travail étudiant. D'ailleurs, pour ce type d'emploi, la paie est mentionnée comme plutôt élevée. Camila mentionne : « Le salaire est relativement élevé, tu sais. ».

En outre, étant un travail salarié, l'intervention résulte d'un processus de recrutement, d'une formation. L'association a annoncé ses besoins en main-d'œuvre à l'université, par le biais de cours d'introduction aux études sur le genre pour Camila, tandis que Paloma et Laura ont appris par le bouche-à-oreille. Sarah a été recrutée suite à une émission télévisée présentant les activités de l'association, et elle a ensuite envoyé un email pour postuler.

Selon les enquêtées intervenantes, il est relativement facile de décrocher cet emploi. Un des critères évoqués par les enquêtées est le fait d'avoir à cœur sa « déconstruction », comme le précise Marie : « C'est basé un peu sur le volontarisme, dans le sens que si cette cause elle te tient à cœur et vient la déconstruire avec nous. ». Marie ajoute que « comme il y a de plus en plus de demandes des classes, il y a besoin de plus d'intervenantes intervenantes, donc ils prennent facilement des gens. ».

La sélection des candidat·es se fait par le biais d'entretiens, au cours desquels le parcours du/de la candidat·e est discuté.

Cependant, ce travail offre à toutes les enquêtées, plus qu'une simple rémunération. En effet, Camila ajoute : « avoir fait beaucoup de travaux étudiants différents mais que celui-ci est le meilleur [qu'elle ait] eu. ». Cette dernière met en évidence cet argument en montrant la différence de statut et d'interaction entre un travail dans la restauration et dans les interventions : « Tu vois les interactions. C'est pas du tout les mêmes et c'est vraiment un taf qui t'apporte quelque chose, pas forcément [restauration], tu vois ? [...] Quand dans un [restauration], enfin, quand tu as le statut de [restauration], quand t'as le statut, un peu d'enseignante, tu vois ? ».

Les résultats de cette étude corroborent les recherches existantes sur le travail associatif. Bien que le bénéfice financier soit important pour les intervenantes, elles semblent également chercher un *modèle alternatif de travail* où l'engagement, le sens et les valeurs jouent un rôle prépondérant.

Cependant, étant donné que ces emplois sont des emplois étudiants, ils relèvent du type de contrats vacataires. Toutes les intervenantes sont des femmes, ce qui correspond à la proportion de 70 % de femmes occupant ce type d'emplois en France (Cottin-Marx, 2019). Toutefois, Camila a mentionné une rémunération supérieure à celle d'autres emplois concurrents, ce qui semblerait remettre en question la théorie de Preston (1989) sur le *don du travail*, c'est-à-dire la production de bénéfices sociaux sans rétribution financière.

1.3.2. *S'engager par conviction*

Une seconde raison expliquant l'engagement des enquêtées dans leur travail au sein de l'association réside dans leur conviction envers les valeurs véhiculées par celle-ci. Ce travail semble être un emploi qui résonne avec les intervenantes et qui a du sens pour elles. En effet, Valériane précise : « C'est vraiment une question de sens pour moi. ». Sarah précise « Et puis pour moi le côté égalité prend de plus en plus de place dans ma vie, dans ma personnalité, dans mes actions, donc [les interventions ont] été un peu une sorte de suite d'éléments logiques. ». Laura précise : « Mais après, très vite plus que par le salaire, j'étais aussi portée par le message et je me suis beaucoup intéressée aux interventions. ». Elle s'identifie même au message, expliquant que de telle intervention aurait pu l'aider plus jeune, notamment à faire face aux moqueries. Pour Aline, la thématique est la première raison qui l'a motivée à rejoindre l'association : « Ce qui m'a motivé, je pense que c'est déjà la thématique, premièrement. ».

Les résultats soulignant l'importance d'agir en accord avec leurs convictions corroborent la théorie de Pizzorno (1990) . Selon ce dernier, les incitations de solidarité agissent sur le besoin de répondre à des attentes perçues comme relevant de l'action individuelle. L'action permet de valider leurs normes et valeurs. Par ailleurs, les mouvements sociaux permettent aux militant·es de rencontrer d'autres individu·es partageant les mêmes valeurs, renforçant ainsi leur identité collective (Pizzorno, 1990) (Mathieu, 2004)

1.3.3. *S'engager pour faire de la prévention*

Une appétence particulière pour l'éducation est la troisième raison évoquée par les enquêtées pour expliquer leur implication dans les interventions. La volonté de faire de la prévention est mentionnée par trois enquêtées : Sarah, Valériane et Marie. En effet, Sarah indique avoir toujours voulu faire de la prévention sexuelle un de ses métiers. Cette dernière précise :

Moi, j'ai toujours été attirée par la prévention, essayer de planter des petites graines, justement, un petit peu au début de la vie. Puis moi j'avais été très touchée par les préventions que j'avais vues à l'école. [...] Pas forcément pour l'égalité mais que ce soit au niveau de l'éducation des sexes. Par exemple. Et puis, j'avais 7 ans. Je trouvais que c'était hyper passionnant. J'aurais toujours voulu donner des cours d'éducation sexuelle à l'école. Et puis voilà, mon parcours a fait différentes choses.

En plus, Valériane explique aussi que « le milieu de la prévention, ça m'intéressait beaucoup ».

1.3.4. S'engager pour l'aspect relationnel

Une quatrième raison est l'aspect relationnel qu'offre ces interventions aux enquêtées. Marie trouve que le contact est une des raisons qui explique son implication dans l'association. Elle précise : « De mon point de vue, enfin, de ma personne, ça pouvait m'apporter beaucoup, de par rapport au contact avec les enfants et de faire de la prévention. ». De plus, Aline a rejoint l'association, en seconde raison, car pour elle « particulièrement, c'était le fait de pouvoir échanger avec des enfants » sur ces thématiques.

Ainsi, malgré le fait que leur engagement soit rémunéré, il s'agit d'un travail associatif qui revêt un sens profond et qui est en accord avec leurs valeurs. En outre, leur implication dans cette cause est motivée par une forte conviction, un amour pour l'éducation et un désir de créer des liens humains significatifs. Tous ces éléments soulignent le caractère militant de leur démarche. La question qui se pose, dorénavant, est de comprendre ce que ces interventions leur ont apporté en retour.

1.4. Qu'est-ce que les interventions apportent aux intervenantes ?

Après avoir abordé les raisons qui motivent les enquêtées à s'engager dans les interventions, j'ai recherché ce que ces activités leur apportent en retour. Plusieurs aspects ont été relevés, notamment : le relationnel, l'éducation, l'émotionnel.

En premier lieu, les interventions apportent aux enquêtées une dimension relationnelle enrichissante. D'ailleurs, certaines ont même cité cette dimension comme l'une des raisons de leur engagement au sein de l'association (Partie 1.1 des résultats). Plusieurs perçoivent ces interventions comme des rencontres privilégiées avec les enfants. Camila, par exemple, trouve que « c'est hyper gratifiant de voir que les élèves à la fin sont contents. Il y a certaines fois, ils viennent nous faire des câlins. Voilà, « c'était trop cool. Merci beaucoup ! ». Du coup ça fait hyper plaisir, tu sais. ». Paloma dit : « J'adore faire des interventions, parce que j'adore vraiment

le contact avec les enfants. [...] Puis comme j'aime bien le contact avec les gamins. J'aime bien genre les embêter et tout ça et du coup je les vois rigoler.». Sarah, elle aussi, s'accorde sur ce point. Elle indique : « Et puis je j'adore le contact avec eux, leur fraîcheur. Il y a aussi quoi des bons moments qu'on peut partager. ».

En conclusion, ces résultats mettent en évidence que les interventions fournissent aux enquêtées un espace propice aux relations humaines avec les enfants. Ceci résonne avec l'une des motivations de leur engagement, suggérant ainsi que les interventions répondent partiellement à leurs attentes.

Ensuite, ces interventions permettent aux intervenantes d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances, en vulgarisant le savoir scientifique qu'elles ont acquis, en développant leurs connaissances et réflexions sur les sujets connexes aux stéréotypes de sexe, ainsi qu'en obtenant une expérience dans l'enseignement.

Comme mentionné précédemment, la plupart des enquêtées possèdent une formation universitaire, et l'association forme également les intervenant·e·s sur les sujets liés aux stéréotypes de sexe. Ainsi, ces dernières possèdent un savoir scientifique sur les sujets en rapport avec les stéréotypes de sexe. Deux intervenantes, Laura et Paloma ont expliqué que les interventions étaient l'occasion pour elles de s'essayer à un exercice de vulgarisation de leurs connaissances. Laura indique : « Et c'est un nouvel exercice de pouvoir l'expliquer aux enfants et le vulgariser comme cela. ».

Outre, l'aspect purement éducatif, les interventions permettent aussi aux enquêtées d'autres réflexions sur le sujet mais aussi sur leur propre « construction ». Les échanges avec les élèves donnent l'occasion, comme le souligne Laura, de resimplifier un savoir universitaire et de le penser sous un autre angle. Laura précise : « Et puis des fois, ça fait poser des questions toutes simples vu qu'il faut l'expliquer à des enfants. Des fois, c'est l'enjeu, auquel on réfléchit beaucoup à l'université, avec des termes universitaires. ». En plus, ces interventions permettent aux intervenantes de nourrir leurs connaissances sur des sujets connexes. Ces nouvelles connaissances permettent aux enquêtées de se questionner sur elle-même. Marie précise : « Je trouve ça intéressant de nous faire réfléchir nous-même, en fait. Et, je trouve ça bien déjà de déconstruire. Enfin, de montrer un peu l'influence que la société peut avoir sur nous assez tôt dans l'âge. ». En plus, Sarah explique : « Je pense que plus je me documente, plus je me rends compte de plein de choses, dont je n'avais pas forcément conscience encore. ».

Enfin, intervenir dans des classes apporte aux enquêtées une expérience concrète de l'enseignement. Laura explique : « Alors moi, je pense que ça m'apporte beaucoup d'expériences. C'est parce que j'ai pas du tout l'habitude d'intervenir dans les classes primaires de façon professionnelle, comme ça. ».

Ainsi, ces interventions semblent apporter des compétences, des connaissances et des expériences enrichissantes aux enquêtées, tant sur le plan éducatif que relationnel. De plus, elles leur offriraient l'occasion de remettre en question leurs propres connaissances et perceptions.

Les interventions suscitent chez les enquêtées des émotions contrastées, avec deux principales catégories : la joie et la colère.

Du côté de la joie, certaines intervenantes, telles que Paloma et Aline, ressentent une profonde fierté et un sentiment de bonheur en se sentant utiles et en réalisant un travail qui a du sens.

Paloma trouve dans les interventions une fierté : « Enfin je ne sais pas, ça m'apporte grave du bonheur. Je suis content, je suis fière de moi. Je me dis que j'ai été utile, surtout l'utilité. ». Puis, Aline semble éprouver une certaine joie de faire un travail qui a du sens apporte un sentiment de « bouffée d'air frais », comme l'explique Aline. De plus, ces interventions sont l'occasion d'un aperçu des générations futures et d'en tirer de l'espoir pour le temps présent. Les interventions apportent à Marie : « Un peu d'espoir », comme elle l'explique, quand les jeunes ont compris le message et qu'ils peuvent trouver des solutions pour déconstruire des stéréotypes ou obtenir plus d'égalité.

Cependant, ces interventions peuvent susciter des sentiments de colère chez certaines intervenantes. Sarah mentionne sa frustration de voir le niveau de « construction » de certaines enfants. Cette dernière explique qu'« Après, des fois, il y a aussi pas mal de frustrations de voir qu'il y en a qui sont déjà tellement, tellement coincés. [...] Mais c'est vrai que des fois il y a un peu de frustration, parce que on ne peut pas changer. ».

Cette étude montre ainsi l'existence d'émotions dans le processus d'engagement des intervenantes. L'exploration des émotions dans l'engagement militant suscite un intérêt croissant (Duperré, 2008). Des recherches futures sur ce sujet seraient donc particulièrement pertinentes. Il serait également intéressant d'examiner le rôle que ces émotions jouent dans l'explication de l'engagement des intervenantes.

Alors, les résultats mettent en évidence que les bénéfices que les intervenantes tirent de leur activité peuvent exercer une influence sur leur niveau d'engagement (voir le schéma n°4). J'ai observé que certaines catégories de résultats des interventions, telles que les aspects relationnels et éducatifs, font partie des raisons déclarées par les intervenantes pour leur engagement dans l'association. Par ailleurs, l'aspect émotionnel, de plus en plus étudié dans la recherche sur l'engagement militant, mériterait une exploration plus approfondie en tant que sujet d'étude à part entière. Cela permettrait de mieux comprendre l'impact des émotions sur leur implication dans l'association. En outre, il est essentiel de mettre en évidence que les interventions semblent jouer un rôle dans l'éducation des participantes en ce qui concerne les questions d'inégalité. En effet, ces interventions semblent également fournir aux intervenantes l'opportunité d'acquérir des connaissances et de réfléchir à ces sujets en retour.

En dernier lieu, afin d'enrichir ces conclusions, une étude est entreprise en utilisant les concepts dérivés de la théorie des cadres. Cette investigation vise à évaluer la concordance entre le cadre de l'association et les visions des intervenantes, dans le but de déterminer si cette harmonie peut servir de motivation à l'engagement.

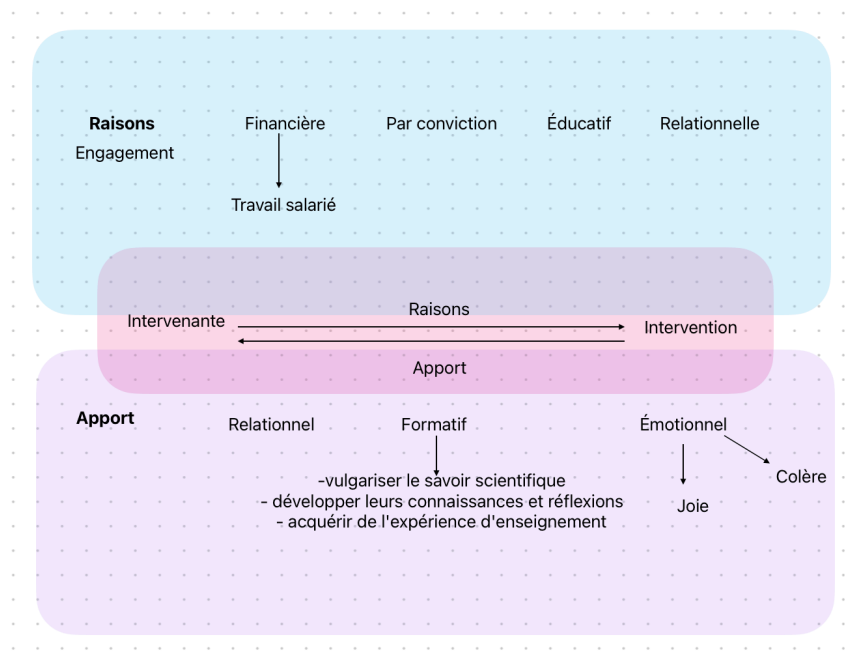


Schéma n°4 : Raisons et apports de l'engagement des enquêtées

1.5. Le cadre de l'association : analyse et exploration du rapport des enquêtées avec celui-ci

L'objectif de cette partie est d'analyser la cohérence entre les cadres adoptés par l'association et ceux perçus par les enquêtées, afin de déterminer s'ils sont des facteurs d'engagement. Pour ce faire, je présenterai tout d'abord le cadre de l'association, puis j'étudierai ensuite la façon dont les enquêtées se positionnent par rapport à ce dernier.

1.5.1. Le cadre proposé par l'association : Lutter contre les stéréotypes de sexe

Pour mieux appréhender l'association étudiée, j'ai opté pour l'approche des cadres. Le cadre de l'action collective de cette association a été établi en se basant principalement sur des données provenant de son site internet et d'un document interne intitulé « bibliographie ».

Dans le cadre du diagnostic (*diagnostic framing*) (Snow & Benford, 1988), j'ai identifié le problème dénoncé par l'association : les individu·es ne peuvent pas pleinement se réaliser et faire des choix en fonction de leur identité et de leurs préférences, en raison des inégalités basées sur le sexe²¹. Selon l'association, le genre est une construction sociale. Les caractéristiques attachées au féminin et masculin sont des apprentissages et non des traits biologiques. Le féminin et le masculin n'existent que dans un processus relationnel (masculinité et féminité sont dépendants et mis en opposition). Cette construction sociale entraîne des rapports de pouvoir déséquilibrés en faveur du masculin, conduisant à une société « androcentriste », où le masculin est considéré comme universel et neutre. Les stéréotypes de sexe, qui sont enseignés dès le plus jeune âge, renforcent ces inégalités et empêchent toute déviation par rapport aux normes établies. L'éducation est identifiée comme étant en partie responsable de ce problème.

D'ailleurs, il semble que l'association utilise un des aspects des processus discursifs, l'amplification de cadre (Benford et al., 2012). En effet, l'association se réfère aux expériences de vie des individu·es en utilisant des exemples concrets, tels que les différents stéréotypes auxquels les filles et les garçons peuvent être confrontés. De plus, en abordant les questions de stéréotypes de sexe et en évoquant le patriarcat, elle semble élargir son cadre vers un ensemble plus vaste qui ressemble au féminisme.

En outre, l'association attribue la responsabilité de ce problème à l'éducation, qui perpétue les stéréotypes à travers une *socialisation différenciée* entre les filles et les garçons. Ces stéréotypes

²¹ L'association utilise le terme *genre* sur leur site internet pour mentionner la variable sexe. Ainsi l'association a pour objectif de questionner « les stéréotypes de genre ».

entraînent des inégalités entre les femmes et les hommes, qui sont le résultat de diverses causes. Le site mentionne notamment l'éducation, les médias, le monde du travail et la société.

Par la suite, pour établir le cadre du pronostic (*prognostic framing*), il est nécessaire d'identifier les solutions, les stratégies, les cibles et les tactiques proposées et adoptées par l'association pour répondre aux éléments identifiés dans le diagnostic. La majeure partie des activités de l'association concerne les interventions en milieu scolaire. La solution proposée consiste à intervenir dans différents cadres, notamment le cadre scolaire. Cette approche vise à sensibiliser chacun·e aux stéréotypes, à leur rôle dans la vie quotidienne et à établir des liens avec le concept de *discrimination*. Pour les plus grand·es, des sujets tels que le harcèlement, le viol et le consentement sont également abordés. L'objectif principal est de favoriser une vision non genrée des mentalités et de mettre en évidence l'infini des potentiels de chacun·e. Selon l'association, les stéréotypes influencent les choix individuels et limitent ainsi le potentiel et la liberté de chacun·e. D'ailleurs, la stratégie adoptée par l'association consiste à sensibiliser la population sur ces questions en adaptant leur discours à leur public. Par exemple, pour les enfants, elle privilégie une approche créative et propose de nombreux jeux. Pour chaque catégorie de public, l'association aspire à utiliser des outils variés, de qualité et innovants. Dans la description de leur approche, l'accent est mis sur la création d'un espace bienveillant où le dialogue occupe une place centrale pour répondre aux questionnements de chaque participant·e. Un guide est également remis aux enseignant·e·s en charge des classes pour poursuivre les réflexions entamées pendant les interventions. Les enfants constituent la cible principale suivie par les professionnels/les éducatifs tels que les enseignant·es, les employé·es parascolaires et les parents.

En ce qui concerne le cadre de motivation (*motivational frame*), l'association explicite les raisons de son engagement dans l'action collective. Selon elle, l'école joue un rôle fondamental en permettant de sensibiliser les enfants au fait que leurs potentialités ne sont pas limitées. En effet, les stéréotypes, qui sont assimilés dès le plus jeune âge grâce à l'éducation, sont un vecteur de reproduction des inégalités. Ces stéréotypes seraient à l'origine des disparités entre les sexes. Selon l'association, cet argumentaire explique pourquoi la solution réside dans la sensibilisation.

1.5.2. *La Position des enquêtées par rapport à ce cadre : un alignement*

Lors de la formation²² dispensée après leur recrutement, les intervenantes acquièrent une profonde connaissance du cadre établi par l'association. Cette compréhension est complétée par des lectures et des discussions sur WhatsApp²³. Ces formations permettent également aux futures intervenantes de se positionner par rapport au cadre proposé. Certaines questions relatives au contenu sont soulevées lors de la formation, notamment concernant l'angle choisi par l'association. En effet, se concentrer uniquement sur les stéréotypes de sexe est-il la meilleure approche pour réduire les inégalités à long terme ? Deux intervenantes justifient ce choix en expliquant que les interventions sont limitées dans le temps et que la thématique du genre est le principal axe choisi par l'association.

Pour Sarah, parler de toutes les inégalités serait l'idéal. Cependant, pour des raisons d'âge, de durée de l'intervention et d'axe choisi par l'association, les interventions sont bornées aux inégalités de sexe. En effet, Sarah précise : « C'est vraiment l'égalité homme-femme après bien sûr que ce serait l'égalité entre tous les êtres humains. Cela serait aussi top, mais je pense que voilà niveau timing, peut-être, ce serait plus compliqué. »

Par ailleurs, Aline a indiqué que ces interventions ne sont qu'une introduction. La visée introductive ajoutée à l'âge peu élevé des élèves et à la durée des interventions rendent la discussion sur tous les systèmes de domination (des autres discriminations) compliquée.

Notamment, Aline précise :

Mais là, je réfléchis. Je sais que quand on avait eu cette intervention avec des 8H, à un moment, il y a une question de racisme qui est sortie et qui n'avait pas forcément à voir. Enfin ce n'est pas que ça n'a pas avoir, mais, justement, c'était un peu posé là parce qu'on parlait de discrimination. Et que du coup c'est un peu venu, mais c'est tellement une thématique qu'est large qu'en 2h, j'ai l'impression que c'est ça fait beaucoup en fait.

Les interventions de l'association se concentrent sur la compréhension et le questionnement des stéréotypes de sexe. L'objectif est que chaque enfant ait pris conscience de ces études de genre et se soit interrogé sur la façon dont la société influence ses choix. En effet, comme l'explique Valériane, l'idée est:

que chaque enfant ait entendu parler une fois de ces études de genre et se soit posé la question de savoir si c'est finalement lui qui a décidé, par exemple, de faire tel métier et de s'habiller comme ça, de faire tel sport ou si c'est la société qu'il l'a poussé, en fait.

²² La formation est généralement une étape préalable obligatoire pour les intervenant·es avant d'intervenir en classe. Néanmoins, toutes les enquêtées n'ont pas suivi cette formation, à l'instar de Laura.

²³ De nombreuses informations concernant le message véhiculé par l'association, et sa transmission des intervenantes aux élèves, ont été recueillies lors de cette étude. Une recherche ultérieure serait pertinente pour approfondir l'étude de cette transmission et analyser le rapport des intervenantes au message diffusé.

Comme Laura précise que le message à transmettre est « vraiment de dire aux jeunes qu'ils sont capables de tout faire, peu importe leur sexe, leur genre et donc c'était ça pour moi, c'est ça le but premier. ».

Les enquêtées s'alignent sur le cadre défini par l'association, qui vise à déconstruire les stéréotypes autant pour les filles que pour les garçons, et à promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes. D'ailleurs, Marie précise en relatant l'échange qu'elle a eu avec un élève :

[...] parce qu'il croyait qu'on était là pour défendre la place de la femme. Alors que c'était pas du tout le but, nous, on était là, vraiment pour les stéréotypes et ça faisait une heure qu'on parlait de déconstruire les stéréotypes aussi pour les garçons.

En outre, Laura révèle une idée similaire :

[...] lui a beaucoup pensé qu'on venait pour le féminisme. Ce qui est vrai en partie, mais on vient surtout pour l'égalité, c'est-à-dire qu'on va avoir des arguments qui vont autant dans le sens de la valorisation de la femme que du garçon. On essaie vraiment de faire les 2.

Globalement, le cadre proposé par l'association est bien retrouvé dans les discours des enquêtées. Cependant, certains exercices peuvent amener les intervenant·es à questionner ce cadre, et en cas de désaccord, celui-ci peut être adapté. Ce point sera abordé dans la partie 3.1 des résultats. Il est également remarqué que l'association emprunte en partie un cadre proposé par l'État, en utilisant des activités issues du manuel officiel *L'école de l'égalité* proposé par la Conférence Romande des Bureaux de l'égalité.

Le cadre conceptuel de l'association semble s'enraciner dans une perspective du féminisme libéral. En effet, le féminisme libéral met l'accent sur les individus plutôt que sur la classe sociale, comme le décrit Jaggar, citée par Albenga & Mozziconacci (2019) : « [le féminisme libéral] accepte l'idéal libéral d'une société qui maximise l'autonomie individuelle et dans laquelle tous les individus ont les mêmes chances pour poursuivre leurs propres intérêts, tels qu'ils les perçoivent » (Jaggar, 1983). Cependant, il est crucial de souligner que « l'individualisme n'est pas neutre » et que « la conception historique de l'individu est marquée par un certain androcentrisme. » (Albenga & Mozziconacci, 2019). Toutefois, l'approche libéraliste considère la masculinité et la féminité avant toute « mise en rapport » (Delphy, 2013, p. 31). En conséquence, le genre est essentiellement perçu comme une attribution plutôt qu'un rapport. Cela rejoint l'objectif premier de l'association qui vise à combattre les stéréotypes de sexe en faveur de l'émancipation individuelle. Cette approche reflète le concept d'égalité des opportunités tout en négligeant les influences héritées des conditions sociales.

En conclusion, cette étude a exploré l'alignement entre les cadres adoptés par l'association et la perception des enquêtées, afin d'évaluer si ces cadres jouent un rôle dans leur engagement. Il est important de souligner que l'association a réussi à transmettre son message aux enquêtées, qui se sont appropriées son cadre et l'ont adopté dans leurs interventions auprès des élèves. Cependant, il paraît difficile de déterminer le degré réellement d'engagement que procure cet alignement des cadres. Il peut être supposé que les enquêtées ont simplement compris le message que l'association souhaitait faire passer. Ainsi, cette remarque fait référence à la critique dressée par Mathieu (2004) sur l'alignement des cadres. De plus, il apparaît que le féminisme adopté par l'association et par les personnes interrogées relève d'une perspective féministe libérale.

Dans l'ensemble, cette étude a examiné l'engagement des intervenantes sous différentes perspectives. Bien que peu d'entre elles se revendiquent explicitement comme militantes, une diversité de formes d'engagement a émergé, influencée par des facteurs tels que le lieu, l'appartenance à des collectifs, les actions entreprises, la temporalité et les convictions. De plus, les enjeux qui importent le plus aux personnes interrogées sont tous liés aux droits humains, notamment le féminisme (dont la signification varie d'une personne à l'autre), l'égalité, les droits universels (englobant la lutte contre le racisme et en faveur des personnes en situation de migration), ainsi que les causes environnementales (tant écologiques que climatiques) et la lutte contre la surconsommation. Malgré tout, la définition du féminisme évoquée ne prend pas en compte l'intersectionnalité, et demeure davantage centrée sur la distinction binaire entre hommes et femmes. Cette sous-partie soulève la question de l'auto-identification militante des intervenantes impliquées dans la lutte contre les stéréotypes de sexe.

Leurs actions, bien que rémunérées, sont enracinées dans des valeurs profondes et une forte conviction en l'éducation et la création de liens significatifs. Les aspects émotionnels jouent un rôle crucial dans leur engagement. Les bénéfices qu'elles retirent de leur activité peuvent être supposés comme ayant une influence sur leur degré d'engagement, avec des éléments relationnels et éducatifs. Par ailleurs, les interventions semblent, en retour, jouer un rôle significatif dans l'éducation des participantes en matière de questions d'inégalité.

Par ailleurs, cette étude explore l'harmonie entre les cadres de l'association et les visions des enquêtées pour évaluer leur impact sur l'engagement. L'association a réussi à transmettre son message aux enquêtées qui l'ont incorporé dans leurs actions, bien que la mesure de l'engagement reste complexe. Cette réflexion fait écho à des critiques sur l'alignement des cadres. De plus, l'association et les enquêtées semblent adopter un féminisme libéral.

En adhérant à la conception féministe selon laquelle la lutte féministe consiste non seulement à combattre les oppressions évidentes, mais également à révéler les oppressions méconnues (Delphy, 2013), les intervenantes semblent jouer un rôle dans la lutte féministe. En effet, bien qu'elles ne se déclarent pas toutes militantes et encore moins féministes, leur engagement s'aligne sur ce principe fondamental. Elles se consacrent à révéler les formes d'oppression à travers leur propre éducation et prennent des initiatives pour les contrer. Cependant, il est remarquable qu'aucune d'entre elles ne traite explicitement du concept de système de domination ni ne prend en compte l'approche intersectionnelle. En plus, en concordance avec l'association, elles semblent plutôt s'orienter vers un féminisme libéral.

2. La pédagogie utilisée, inspirée des pédagogies critiques ? : visibilité des groupes socialement dominés, pédagogie dialogique, création d'un climat de confiance, articulation théorie-praxis et conscientisation

La méthode pédagogique des interventions n'a pas été explicitement exposée par l'association. Les enquêtées n'ont pas fait part de l'utilisation d'un type spécifique de pédagogie qui leur aurait été enseigné. Néanmoins, des similitudes avec la pédagogie décrite par Chartrain et al. (2013), basée sur les principes centraux des pédagogies critiques, sont observées. L'objectif de cette section est d'évaluer si la pédagogie employée par les intervenantes favorise l'égalité. Pour ce faire, les catégories de la *toile de l'égalité* ont été adoptées comme base pour l'évaluation.

Dans un premier temps, l'analyse se concentrera sur la mise en lumière de la manière dont l'approche axée sur la lutte contre les stéréotypes de sexe peut rendre invisible les groupes socialement dominés. Ensuite, l'utilisation d'une approche pédagogique dialogique sera étudiée. Enfin, l'instauration d'un climat de confiance sera analysée. Par la suite, la relation entre théorie et pratique sera examinée sous l'angle de la valorisation des expériences et des émotions, ainsi que de l'intégration des connaissances dans le quotidien. Enfin, l'attention se portera sur la conscientisation des élèves guidée par les intervenantes.

2.1. La focalisation sur les stéréotypes de sexe contribue à l'invisibilisation des groupes dominés

Les interventions observées se concentrent principalement sur les inégalités de sexe en informant sur les stéréotypes de sexe. Il est notable que ces interventions se limitent uniquement à aborder les stéréotypes de sexe sans prendre en compte d'autres formes d'inégalités. Par ailleurs, lors de mes observations, j'ai remarqué qu'à chaque fois qu'une autre forme de discrimination était abordée par un·e élève, les intervenantes avaient tendance à changer rapidement de sujet de conversation. Par exemple, lorsqu'un élève (M.) a voulu parler de son expérience de grossophobie en disant : « Quand j'étais petit, on se moquait de moi, parce que j'étais gros », l'une des intervenantes a répondu : « Oui, mais on parle d'égalité ». Cette réaction peut laisser penser que certaines formes de discrimination sont occultées ou minimisées au profit d'une focalisation sur l'égalité de sexe.

Certaines activités semblent contribuer à une essentialisation des sexes et à renforcer les stéréotypes de sexe. De plus, il y a des limitations dans ces interventions, car elles ne rendent pas visibles les groupes socialement dominés, autres que le groupe des femmes.

2.1.1. Un renforcement des stéréotypes de sexe

Tout d'abord, selon les observations, les interventions effectuées semblent principalement axées sur les inégalités de sexe, en sensibilisant les élèves aux stéréotypes de sexe et en mettant l'accent sur la notion de binarité. Toutefois, l'approche utilisée pourrait être perçue comme essentialisante et renforcer les stéréotypes de sexe plutôt que de les remettre en question. Deux activités en particulier fournissent des exemples concrets de cette problématique : l'activité de la peluche et la lecture du livre *Dînette dans le tractopelle* de Christos et Grandgirard. La première activité met en évidence la possibilité d'une essentialisation des sexes et la seconde la possibilité d'un renforcement des stéréotypes de sexe plutôt que de les remettre en question.

Une des activités observées est la « peluche », destinée aux élèves de 3-4H, où ils sont invité·e·s à lister les caractéristiques qui permettraient de distinguer un garçon et une fille. Cette activité vise à discuter avec les enfants et à éliminer les éléments relevant de la construction sociale, en ne laissant que les caractéristiques biologiques. L'objectif indiqué sur le fil rouge est de « Voir ce que les enfants nomment comme différences garçons/filles + Distinguer ce qui est variable (social) selon les lieux, les époques, les goûts, les codes ; et ce qui est immuable (différences biologiques) ».

Pendant l'activité, les intervenant·es notent au tableau les réponses des enfants et effacent progressivement certaines caractéristiques sociales. À la fin, le tableau ne présente plus que des caractéristiques biologiques associées aux organes génitaux et aux processus biologiques spécifiques tels que la grossesse et les menstruations, en les reliant directement aux sexes.

Cependant, cette démarche peut être considérée comme essentialisante, car elle se concentre principalement sur les caractéristiques biologiques. En ne remettant pas en question cette perspective naturaliste, les stéréotypes de sexe risquent d'être renforcés en perpétuant l'idée que les différences entre les sexes sont déterminées par des facteurs biologiques, alors qu'en réalité, le sexe est une construction sociale et culturelle.

Ensuite, certaines activités observées soulèvent la question d'un renforcement des stéréotypes de sexe, notamment à travers l'utilisation de deux histoires issues de la littérature dite contre-

stéréotypée. Cette littérature est définie comme mettant en scène des personnages ayant des « comportement[s] ou [des] trait[s] de personnalité attribué[s] de manière stéréotypée à l'un des groupes de sexe devient le contre-stéréotype de l'autre » par Devif et al. (2018). Un exemple de cette littérature est le livre *Dînette dans le tractopelle* de Christos et Grandgirard, classé dans la catégorie *Dépassement des stéréotypes* (Devuyst, 2019), où les personnages principaux s'affranchissent des stéréotypes de sexe au fil de l'histoire. Au début de ce livre, les schémas stéréotypés sont clairement représentés. Annabelle, une poupée, est présentée comme étant heureuse de s'adonner à des activités traditionnellement associées aux filles, telles que la dînette ou la marchande, tandis que « Grand » Jim, un aventurier-conducteur de tractopelles, incarne les activités typiquement attribuées aux garçons, comme courir et bricoler. Cette distinction est également symbolisée par l'environnement d'Annabelle, situé dans les pages roses du livre, alors que Jim évolue dans les pages bleues.

Dans ce livre, la présence de deux personnages est constatée, un garçon et une fille, créant ainsi une dualité entre les sexes. De plus, une distinction vestimentaire est observée : Annabelle et ses amies sont habillées de robes tandis que Jim porte un pantalon. Cette distinction est en accord avec les observations de Turin (2004), qui souligne que les livres stéréotypés mettent en évidence les présences du masculin et du féminin à travers les prénoms et les apparences des personnages. Du côté des filles, il n'y a que des poupées, tandis que du côté des garçons, il y a des aventuriers, des chevaliers et un footballeur. Selon les travaux de Dafflon-Nouvelle (2006), les descriptions physiques, comme le port de la robe par exemple, conditionnent les comportements attribués aux personnages en fonction de leur sexe. Les activités d'Annabelle sont présentées comme des activités de *care*, elle se trouve à l'intérieur et est représentée en train de boire du thé avec ses amies, des activités considérées comme plutôt futiles. En revanche, Jim est présenté dans des activités liées à la créativité et à l'aventure, et il est représenté en train de travailler à l'extérieur. Ainsi, cette opposition entre les deux personnages appuie les travaux de Dafflon-Nouvelle (2006) et Dionne (2009).

Toutefois, les personnages principaux, Annabelle et Jim, vont transgresser les règles en jouant ensemble, ce qui entraîne un dépassement des stéréotypes. Au fil de l'histoire, les pages se mélangent, et le « Grand » Jim rencontre Annabelle. Ils finissent par jouer ensemble, d'abord timidement, puis sans crainte des moqueries en l'absence des autres personnages du catalogue. Les autres enfants finissent par les rejoindre et jouer avec eux. Les filles craignent que les garçons ne brisent leurs jouets, tandis que les garçons craignent que les filles ne se blessent. Ils doivent apprendre à faire confiance aux autres, dépassant les rôles stéréotypés tels que le « grand frère protecteur ». À la fin du livre, les pages deviennent violettes et les jouets sont désormais « pour

tous les enfants ». Cependant, malgré ce dépassement des stéréotypes, la taille et les apparences des personnages restent similaires : les garçons sont toujours représentés plus grands que les filles, et les filles sont toujours habillées de robes tandis que les garçons portent des pantalons. Selon l'étude de Finnegan et al. (2015), l'exposition à des images contre-stéréotypées peut inciter les individus à remettre en question leurs croyances et à essayer de mieux contrôler l'utilisation des stéréotypes. Cependant, les résultats ont montré que les enfants, qu'ils soient des filles ou des garçons, ont davantage retenu les éléments stéréotypés de l'histoire, ce qui a été qualifié par les auteurs de « mise à l'écart des situations non stéréotypées » (Ferrière & Morin-Messabel, 2013). Dans le cas du livre *Dînette dans le tractopelle*, les stéréotypes sous-jacents persistent malgré les tentatives de renversement. Ainsi, en utilisant initialement des stéréotypes pour ensuite les retourner, on risque involontairement de normaliser leur présence dans les discours, donnant l'impression que les stéréotypes sont inoffensifs et facilement réversibles, minimisant ainsi leur impact négatif. Ces constats soulèvent la question de savoir si de telles lectures n'ont pas plutôt tendance à renforcer les stéréotypes de sexe, comme l'ont montré les recherches menées par Ashton (1983), où les enfants exposés à des albums stéréotypés ont été plus enclins à se diriger vers des jouets stéréotypés par la suite, tandis que ceux/celles exposés à des albums neutres se sont dirigés vers des jouets non stéréotypés.

En conclusion, il convient de se questionner si de telles lectures ne tendent pas plutôt à renforcer les stéréotypes de sexe. Toutefois, il est essentiel de reconnaître que la manière dont les enseignant·es se saisissent du livre et de son histoire peut jouer un rôle significatif dans la modification des représentations sociales, ouvrant ainsi des brèches possibles vers l'émancipation de chacun (Acherar, 2003). De surcroît, il serait particulièrement intéressant d'approfondir cette étude en croisant les données avec l'âge des enfants (Ferrière & Morin-Messabel, 2013) ainsi que le type de contournement des stéréotypes sexistes choisi par l'auteur/trice (Devuyst, 2019).

2.1.2. Un renforcement de l'hétéronormativité

Certaines histoires et activités semblent contribuer à renforcer un système hétéronormé et très genré. Par exemple, le quatrième de couverture du livre *Dînette dans le tractopelle* indique :

Des livres pour les filles ET pour les garçons où les héros peuvent être des héroïnes, où les mamans sont des femmes d'aujourd'hui et les hommes des papas modernes, où les filles ne sont pas au bois dormant et les garçons ne sont pas les seuls à chasser le dragon... (Christos & Grandgirard, 2009)

Cet extrait perpétue néanmoins une vision hétéronormative en présentant des mamans et des papas dans des rôles opposés. De plus, la relation amoureuse entre Annabelle et Grand Jim à la fin de l'histoire contribue également à maintenir cette hétéronormativité. Dans les interventions observées, que ce soit dans les histoires ou les discussions, seuls des couples hétérosexuels sont mentionnés, ce qui renforce l'idée d'une norme hétérosexuelle dans l'environnement scolaire.

Un autre exemple de l'hétéronormativité présente dans le contexte scolaire se trouve dans l'ouvrage *Un truc de fille ou de garçon* de Du Pontavice (2019), où seuls des modèles de famille avec un père et une mère sont abordés. Lors de mes observations, cette vision hétéronormative de la famille a été rencontrée. Un exemple illustratif est le cas suivant :

Une élève dit « Chez les garçons, on a la voix plus grave, alors que les filles, non. ».

Une intervenante répond : « Oui, effectivement ... comme vos papas, sûrement. ».

Ces résultats mettent en évidence comment le manque de représentation des réalités LGBTQIA+²⁴ dans la culture scolaire, comme relevé par Richard (2022), peut renforcer l'idée de l'hétérosexualité comme norme dominante, et par conséquent, invisibiliser les différentes orientations sexuelles et identités de genre présentes dans notre société.

2.1.3. *Le renforcement de l'hégémonie blanche*

De plus, nous avons constaté un renforcement du système impérialiste blanc. L'ouvrage *Dînette dans le tractopelle* illustre ce point. Le personnage d'Annabelle, la poupée, est décrit comme étant « Comme toutes les poupées. Elle avait une belle chevelure blonde et quantité d'accessoires. » (Christos & Grandgirard, 2009, p. 3). Toutes ses amies sont également dépeintes de la même manière, c'est-à-dire blanches. En effet, l'ensemble des personnages représentés dans ce livre sont blancs. Cette observation est congruente avec le constat selon lequel le racisme n'occupe pas une place centrale dans l'éducation en Suisse, tant dans les régions romandes qu'alémaniques (Affolter et al., 2023).

2.1.4. *Le catholicisme, comme la norme religieuse*

Laura a relevé un renforcement du système plaçant le catholicisme comme norme religieuse dans le livre *Dînette dans le tractopelle* de Christos et Mélanie Grandgirard, où il est

²⁴ Lesbienne, Gay, Bisexuel·le, Trans, Queer et Intersexe et Asexuel·le ou Aromantique

fait mention de Noël. Cette référence à Noël peut soulever des interrogations quant à une éventuelle normalisation du catholicisme en tant que religion dominante. Durant les interventions, aucune remise en question ni discussion n'a été initiée sur ce sujet, donnant l'impression que Noël est considéré comme une tradition évidente. Pour Laura, cela soulève une préoccupation quant à l'inclusivité pour tous les élèves qui ne célèbrent pas Noël. Elle exprime ainsi : « Je ne savais pas à quel point c'était inclusif aussi pour [...] tous les élèves, qui ne fêtent pas Noël. ».

Cette observation pointe du doigt la nécessité d'une approche éducative qui reconnaisse et respecte la diversité des pratiques religieuses et culturelles présentes dans la société, afin de promouvoir un environnement scolaire véritablement inclusif et respectueux des croyances de chacun. Elle renforce l'idée selon laquelle considérer les étudiant·es comme des groupes homogènes et privilégier certaines revendications peut simplifier excessivement les expériences individuelles, limitant ainsi la perspective globale des réalités vécues. Il semble improbable qu'un·e enseignant·e seul·e puisse appréhender la diversité complète des vécus des étudiant·e·s, ce qui pourrait conduire à des validations arbitraires et à des choix sélectifs lors de l'évaluation des expériences et des luttes à mettre en avant (Mozziconacci, 2015).

En conclusion, les observations des interventions ont principalement ciblé les inégalités de sexe, en éduquant sur les stéréotypes associés. Cependant, il est important de noter que ces interventions se concentrent uniquement sur les stéréotypes de sexe, laissant de côté d'autres formes d'inégalités. Par ailleurs, certaines activités semblent par inadvertance contribuer à renforcer d'autres systèmes de domination, en normalisant la présence de personnages appartenant aux groupes dominants. L'approche adoptée semble clairement libérale et ne manifeste aucune dimension intersectionnelle. S'agissant du contenu des interventions, examiner les interactions permettrait de compléter cette étude.

2.2. Une pédagogie dialogique favorisant la prédominance des garçons

Comme celles étudiées par Chartrain & al. (2013), les interventions observées reposent sur une pédagogie dialogique. L'intervention est dialoguée à cause de la nature des activités proposées et d'une volonté des intervenantes de dialoguer. Cette orientation vers une pédagogie dialogique s'inspire d'un des principes fondamentaux des pédagogies critiques. Cependant, malgré ses intentions égalitaires, ce type de pédagogie peut présenter des limites. En effet, les

observations et les entretiens ont mis en évidence que les garçons prennent et conservent davantage la parole²⁵, allant même jusqu'à réguler les interventions des autres élèves (filles) et des intervenantes.

Les activités proposées aux élèves sont conçues pour amener systématiquement au dialogue. Pour les 3H-4H, toutes les activités incluent un moment dialogique. Par exemple, après les lectures prévues par le fil rouge, les intervenantes encouragent les enfants à exprimer leurs opinions sur les histoires. Il en va de même pour les interventions conçues pour les 8H. Ainsi ces interventions ne font pas exception à reprendre l'approche dialogique qui est de plus en plus répandue dans le contexte scolaire (Nonnon, 1999). En effet, conformément à Chartrain & al. (2013), les intervenant·es évitent les approches magistrales et privilégient plutôt les échanges interactifs et les débats. L'objectif est de favoriser la circulation de la parole (Chartrain et al., 2013). De plus, selon Gaucher et son équipe (2014), les interventions en *éducation pour la santé* demandent également une dimension de débat. Pour les interventions sur la vie affective et sexuelle, cette méthode pédagogique trouve sa justification dans plusieurs aspects. Elle donne aux élèves la possibilité de partager leurs connaissances, de débattre et de remettre en question leurs perceptions ainsi que les normes sociales. De plus, elle éveille l'engagement des élèves grâce aux interactions, les rendant actifs/ves plutôt que passifs/ves. De plus, selon Ramsden (2003), lorsque l'enseignant·e interagit avec les étudiant·es, ces derniers/ères ont de meilleures chances de comprendre le contenu d'un exposé. Il soutient que cette interaction favorise leur engagement dans le cours et éveille leur intérêt pour la matière.

Au cours de mes observations, j'ai pu relever que la dynamique du dialogue suit majoritairement un schéma identifié par Veyrunes et Saury (2009): l'intervenante pose une question, un·e élève répond, puis elle valide la réponse. Par exemple, lors d'un échange typique, une des intervenantes a demandé « Est-ce que tu penses que c'est une bonne idée des pages blanches? ». Le garçon a répondu : « Oui, on voit mieux ! ». En réaction, l'intervenante valide la réponse en disant : « Ah oui. C'est bien ! C'est ce qu'on aimerait. ».

L'association observée met clairement en avant l'importance du dialogue dans ses fils rouges, invitant les intervenantes à discuter avec les enfants. Par exemple, on retrouve dans le fil rouge

²⁵ La distribution des réprimandes et sanctions aurait également pu être prise en compte dans cette section. Cependant, afin de restreindre la portée de cette recherche, une étude ultérieure sera requise.

des 4H, les indications suivantes pour les intervenantes : « [...] faire le jeu des appartenances et débriefer » ou encore « Le but est de discuter avec les enfants [...] ». D'ailleurs, sur le site de l'association, les interventions sont définies comme « un moment de dialogue ». Les intervenantes sont incitées à favoriser les échanges avec les élèves et à leur donner la parole pour exprimer leurs idées et leurs réflexions.

Ce modèle dialogique a pour objectif de permettre aux élèves de se distancer des sujets abordés pour s'engager dans le dialogue. D'ailleurs, Valériane précise : « On est en train de discuter de choses d'essayer, de prendre du recul là-dessus, [...] ». Ces éléments font écho aux principes fondamentaux de la pédagogie critique dialogique proposée par Freire (1968), où la conscientisation de l'individu·e l'amène à se décentrer de sa propre perspective pour s'impliquer activement dans un dialogue émancipateur. La collaboration et « l'horizontalité » entre les intervenantes et les élèves sont aussi des caractéristiques du dialogue présentes dans la pédagogie critique (Loiola & Borges, 2017).

Néanmoins, le dialogue peut parfois mettre les intervenantes en difficulté, créant ainsi un point de tension qui a été analysé dans la partie dédiée aux *Tensions Intervenante/Elève*.

De plus, le dialogue peut perturber certain·e·s élèves. En effet, comme le précise Devieille (2013) le mode dialogué peut encourager les discours stigmatisants de ceux/celles qui ne se conforment pas à la norme, comme chaque individu·e est encouragé·e à exprimer son opinion. Selon les partisan·es de cette approche, il serait bénéfique de laisser toutes les opinions s'exprimer, même celles qui sont sexistes, homophobes, etc. L'objectif est de les discuter et potentiellement de les déconstruire et de les combattre. Devieille soulève une question fondamentale qui fait écho à mes propres résultats : « Parler méthodiquement de tous les sujets et vouloir dépasser les tabous peut-il faire plus de mal que de bien ? » (p. 350). D'ailleurs, dans ce contexte, Devieille évoque le concept de *tyrannie de la conversation*, en mettant en avant une idée de Birgitta Sandström. Il s'agit de l'idée que le fait que chacun·e devrait être ouvert·e aux discussions sur la sexualité et avoir la capacité de les aborder librement pourrait également être perçu comme une norme coercitive. Dans le prolongement de ces réflexions, une recherche complémentaire sur l'utilisation du dialogue en tant qu'outil pédagogique pour discuter des stéréotypes de sexe pourrait être instructive.

Par ailleurs, l'analyse des données a révélé des inégalités de sexe au sein des interventions.

Sur les sept interventions observées, cinq ont présenté une répartition plutôt inégale de la parole, désavantageant les filles. Ces constatations corroborent les résultats d'études, montrant qu'en primaire, la prise de parole est quantitativement plutôt équilibrée entre les garçons et les filles, au désavantage cependant des filles (45% pour les filles et 55% pour les garçons) (Younger & Warrington, 2002). Sur les deux interventions pendant lesquelles autant de filles que de garçons ont été interrogé·e·s, malgré cela, les garçons ont davantage pris la parole sans y avoir été directement invités, contrairement aux filles. Par exemple, lors de la deuxième intervention, j'ai relevé que 10 garçons ont pris la parole, contre seulement 6 filles, sans qu'elle leur soit donnée. De même, lors de la sixième intervention, tous les garçons ont déjà pris la parole, alors que les interventions des filles étaient concentrées sur 4 ou 5 d'entre elles. Ces observations soulignent que les garçons ont plus tendance à parler sans avoir été interrogés et à relancer les interactions (Zaidman, 1996). En effet, quantitativement, les observations montrent que les garçons parlent davantage que les filles, sans avoir levé la main, alors que des filles avaient levé la main. Ces constatations renforcent les conclusions de (Mosconi & Loudet-Verdier, 1997) concernant la prise de parole différenciée entre les sexes.

En outre, j'ai remarqué que la qualité de l'interaction était différente selon le sexe de l'élève. En effet, lors de la deuxième intervention, j'ai noté que les garçons étaient interrogés en étant appelés par leur prénom, tandis que les filles étaient simplement invitées à s'exprimer par un «oui». Cette différence appuie le constat que les filles entendent moins leur prénom que les garçons (Lapie, 2013). De plus, lors de la première intervention et de la sixième intervention, j'ai noté que les propos d'une fille ont été reformulés par un garçon sans qu'elle n'ait rien demandé. Par ailleurs, lors de la cinquième intervention, un garçon dit à propos d'une réponse de fille : « Je pense qu'elle n'a pas compris la question.». Des études antérieures ont montré que dans certaines situations, les garçons ont tendance à interrompre les filles lorsqu'elles prennent la parole, monopolisant ainsi davantage d'espace et de temps dans les discussions (Mosconi, 2001) (Lapie, 2013). En ce qui concerne l'attention portée par les élèves, lors de l'intervention 1, on observe que lorsque certains élèves ne prêtent pas attention, il s'agit presque exclusivement de garçons. Cette constatation rejoint les suggestions de Duru-Bellat (1995) selon lesquelles les garçons ont tendance à prêter moins d'attention ou à adopter une écoute plus passive par rapport aux filles. D'autres recherches, comme celle de Zaidman (1996), ont également mis en évidence que les garçons ont tendance à répéter ou reformuler les réponses des filles plutôt que de les écouter.

La réaction (plutôt non réaction) des responsables (intervenantes et enseignant·e·s) a pu être observée. Une autre constatation pertinente concerne l'attitude des intervenantes lorsqu'un garçon et une fille sollicitent leur attention en même temps. Lors de la deuxième intervention, une fille parlait à l'intervenante et un garçon est intervenu. L'intervenante a parlé au garçon, interrompant ainsi la conversation avec la fille, puis a repris la parole avec elle une fois le garçon parti. Lors de la troisième intervention, des garçons ont interrompu la parole à plusieurs reprises. Dans aucun de ces cas énumérés précédemment, les responsables (enseignant·e/intervenant·e·s) n'ont réagi. Cette observation met en évidence la « duplicité » des intervenantes (Zaidman, 1996).

Grace à certains exemples, on peut penser que ce sont en réalité les garçons qui dominent l'espace de parole. Par exemple, lors de la quatrième intervention, deux élèves (filles) lèvent la main, cependant c'est un élève qui prend la parole. Tout le monde l'écoute et il clôt la conversation. Par ailleurs, il semble que les régulations sont effectuées par les garçons. En effet, lors des seconde et troisième, cinquième interventions, un garçon a parlé en même temps que l'intervenante. Une des intervenantes a été recadrée par l'un des élèves :

Un élève dit à l'intervenante : "Je crois qu'on dit femme pompier et pas pompière."

Une des intervenantes répond : "Ah oui peut-être. "

L'élève répond : "Oui, je crois que j'ai raison."

Ces deux constats appuient l'idée que les interactions verbales entre garçons et filles peuvent être un moyen d'exercer une domination (Collet, 2014).

De plus, plusieurs intervenantes indiquent prêter une attention à la répartition de la parole. Laura explique :

Parce que c'est aussi tout un enjeu, quand il y a quelqu'un qui prend autant de place dans le dialogue, tu n'as pas envie que tout le monde, tous les autres s'effacent. Donc on essaie vraiment de faire attention à ça, [...].

Cependant, quand les responsables essaient de rééquilibrer les temps de parole, les garçons montrent leur mécontentement. Par exemple, lors de la troisième intervention, un élève levait la main. Une fille a pris la parole spontanément. Il a râlé et dit : « J'allais le dire. ».

Ensuite, plusieurs intervenantes font état d'élèves garçons qui ont soit accaparé la parole, soit se sont braqués pour montrer leur désaccord. Marie relate une scène qu'elle a vécue dans une intervention, où un élève garçon s'est braqué et a monopolisé la parole lorsqu'il a été question de parler des stéréotypes de sexe. Elle explique à quel point la situation a été compliquée à gérer.

Laura relate un passage d'une intervention :

Et c'est vrai que dans cette situation, je ne savais pas vraiment quoi faire parce qu'il s'imposait énormément dans la classe parce qu'il levait tout le temps la main. Une fois, on lui a dit que bon, on devait avancer un petit

peu dans notre présentation, sinon on n'arriverait jamais au bout. Et puis du coup, on ne l'a pas interrogé et vraiment, il disait : "Désolé. Je lève la main ". Donc vraiment, il voulait s'imposer dans la discussion et même la prof lui a fait la remarque et c'était dur dans ces moments-là de savoir quoi faire, parce que vraiment il était. Ouais, il voulait tout contredire quoi.

Ces constatations s'alignent sur l'idée que, lorsque les enseignant·e·s cherchent à rééquilibrer les interactions, les garçons peuvent exprimer un sentiment de délaissement (Duteil Deyries, 2020).

En résumé, bien que le dialogue soit employé pour favoriser la libre expression des élèves pendant les interventions, cette incitation à la prise de parole par le biais du dialogue conduit à des inégalités. Il est constaté que les garçons prennent plus fréquemment la parole et la monopolisent. En ce qui concerne les interactions verbales, les interventions ne se distinguent pas d'un cours traditionnel et demeurent caractérisées par des inégalités entre les sexes.

2.3. La création d'un climat de confiance permet-elle de s'exprimer librement ?

Les résultats de cette recherche scientifique mettent en évidence la volonté d'établir un climat de confiance dans le cadre des interventions éducatives. Les intervenantes ont clairement exprimé leur volonté de créer un espace sécurisé ou *safe space* dans lequel les élèves peuvent s'exprimer librement sans craindre d'être jugé·es. Valériane, par exemple, indique que : « Et puis le fait de simplement se poser la question, de donner un espace, où on n'est pas en train de faire une évaluation [...]. ».

Par ailleurs, comme le souligne Aline, il s'agirait d'un espace de médiation dans lequel tou·te·s pourraient s'exprimer librement. Laura précise que cet espace vise à ce que les élèves « puissent se livrer s'ils n'ont pas toujours l'occasion de débattre sur ces sujets. ». Ces *safe spaces*, conformes aux caractéristiques des pédagogies féministes, permettent aux élèves de partager ouvertement leurs expériences et émotions (Solar, 1992).

Valériane et Laura font référence à la posture bienveillante en tant qu'outil pour créer un espace sain. En accord avec les principes des pédagogies féministes, l'association démontre la volonté de mettre en place un *safe space*, et les intervenantes s'efforcent d'adopter une attitude bienveillante dans cet objectif (Solar, 1992).

Une caractéristique significative de ces espaces est qu'ils vont au-delà de l'inclusivité, en remettant en question les dynamiques traditionnelles de pouvoir. Dans ces environnements, les hiérarchies sociales peuvent être révisées, voire inversées, comme spécifié par Aline.

La création d'un climat de confiance s'observe principalement dans des environnements déjà établis. L'agencement physique des salles de classe ainsi que leur contenu peuvent varier considérablement d'une classe à l'autre, tout comme l'attitude et l'ouverture des enseignant·es vis-à-vis des interventions des élèves. Deux questions se posent alors : en présence d'individu·es extérieur·es au groupe, qui pourraient être en désaccord avec les interventions en cours, est-il possible de créer un climat de confiance ? De plus, l'environnement physique de la classe en tant que lieu peut-il influencer la création d'un espace *safe* propice à la prise de parole et à l'expression libre des émotions ? Une étude approfondie sur la faisabilité d'établir un climat de confiance dans des contextes marqués par des inégalités socio-économiques serait pertinente pour approfondir cette problématique.

Cependant, des questionnements émergent quant aux conséquences à long terme de la mise en place de ces espaces sécurisés. Les intervenantes, notamment Aline, Marie et Sarah, soulèvent la problématique de la protection des élèves une fois que cet espace sûr n'est plus disponible. Notamment, Aline explique que, dans cet espace, les élèves marginalisé·es seraient alors en situation de « pouvoir ». Cependant, elle se demande si la fin de cet espace ne serait pas à nouveau facteur de violence pour l'élève marginalisé·e. Marie aussi appuie cette idée et explique :

Mais, par exemple, si dans la classe, il y a un élève qui se sent une élève, qui se sent en marge ou justement, qui déconstruit les stéréotypes. Par exemple, un garçon avec du vernis à ongles et qui se maquille. Et qu'il entend ça de son collègue. Cela va encore plus avoir une conséquence négative sur le garçon qui se met du vernis à ongle, par exemple, c'est ça que je veux dire.

On remarque ici une conclusion similaire à celle de Chartrain & al. (2013), où l'emploi du dialogue en tant que méthode pédagogique peut parfois présenter des éléments qui frôlent l'homophobie.

Aussi, elles se préoccupent de la manière de gérer les émotions des élèves suite à la mention de sujets sensibles, tels que les féminicides. Elles insistent sur l'importance d'un accompagnement adéquat pour les élèves après avoir participé à de telles discussions. Sarah répond à la question « Pourquoi est-ce tu penses qu'on ne peut pas aborder les féminicides, par exemple ? » que je lui ai posé en entretien :

Mais j'aurais peur qu'en fait, tout dépend ce qu'ils ont entendu ou pas ou à quel point ils sont protégé·es. C'est que ça peut être un choc.

Et je pense qu'on peut en parler avec tout le monde, mais il faut le temps et l'accompagnement nécessaire. S'il y a un enfant qui entend *féminicide*, il y a des femmes qui meurent sous les coups de leur amoureux. Puis du coup, si on dit que ça et puis que derrière il n'y a personne qui va expliquer plus en détail ou accompagner en fait les questions de l'enfant. Ce n'est pas forcément pas venir de nous. Mais que l'enfant il n'a plus personne à qui poser les questions, pour pas que ça fasse une angoisse ou des amalgames qui ne

sont pas forcément justes. Et puis voilà, ce serait vraiment ce côté. Si on en parle, il faut accompagner ça. Je n'ai pas juste balancer des infos puis dire "Voilà, c'est la vie, c'est comme ça". Et puis après derrière les parents mais y a peut-être des parents qui ne vont jamais aborder certains sujets ou pas encore parce que c'est trop tôt.

L'étude appuie alors les critiques émises par Mozziconacci (2022). En abordant le climat de confiance, Mozziconacci met en évidence l'ambiguïté entourant cette idée. Elle interroge particulièrement : Qui mérite protection ? Contre quelles menaces ? La protection doit-elle se concentrer exclusivement sur les personnes opprimées ? Contre quelles formes d'oppression ?

En somme, les résultats de cette recherche soulignent l'importance du sentiment de sécurité dans les interventions éducatives pour permettre aux élèves d'exprimer leurs émotions en toute confiance, sans craindre le jugement. Bien que cette approche présente certaines limites, elle reste néanmoins utilisée dans ces interventions pour favoriser l'expression des expériences et des émotions des élèves. Par ailleurs, les résultats mettent en évidence la volonté de valoriser l'expérience et les émotions des élèves dans ces interventions scolaires. En essayant d'adopter une posture bienveillante et de créer des espaces de dialogue ouverts et d'ancrer le savoir dans leur quotidien, les intervenantes pensent aider les élèves à faire des liens significatifs entre les apprentissages théoriques et leur vécu personnel.

2.4. Théorie et pratique : intégration de l'expérience et des émotions dans le quotidien

Les résultats de cette étude mettent en évidence l'importance accordée à la valorisation des émotions et des expériences des élèves. En reliant les connaissances enseignées aux aspects de leur vie quotidienne, ces interventions permettent d'établir un lien entre la pratique et la théorie, conformément aux principes de la pédagogie critique.

Les intervenantes rapportent que les élèves ont tendance à partager leurs propres expériences, ce qui favorise une meilleure compréhension des messages transmis. Par exemple, Paloma explique :

Et aussi, ceux qui partagent leurs propres histoires. Des fois, il y en a qui, d'un coup, surtout à la fin, quand on a lu l'histoire, puis après on leur fait un peu dire : "Est-ce que ça vous est déjà arrivé de vous faire moquer ?". Bah ceux qui racontent généralement, c'est ceux qui à mon avis, comprennent le mieux nos messages.

Les activités proposées aux élèves sont spécifiquement conçues pour être en phase avec leur réalité. À plusieurs occasions, les intervenantes encouragent explicitement les élèves à parler de leurs expériences personnelles. Par exemple, pendant mes observations, j'ai pu noter lors d'une

activité sur l'affiche des moqueries, une intervenante demande aux élèves : « Est-ce que vous vous êtes déjà fait moquer pour avoir joué avec des jeux de l'autre genre ? ».

Conformément à la pédagogie critique de Freire, les apprenant·e·s sont incités à remettre en question leurs expériences personnelles (Loiola & Borges, 2017).

À de nombreuses reprises, j'ai pu observer que les intervenantes sollicitent explicitement les élèves pour connaître leurs ressentis à certains moments. Par exemple, lors de la première intervention, une intervenante demande : « Est-ce que c'est facile de choisir ? ». Une autre intervenante demande aux garçons du groupe associé à la couleur rose : « Comment vous êtes-vous sentis ? ». De même, lors de l'intervention numéro 7, une intervenante demande : « Pouvez-vous me donner un exemple de votre vie personnelle ? ». Ces questions amènent les élèves à exprimer leurs émotions telles que la colère ou la peine. En prenant en compte les émotions et la vulnérabilité des élèves, ces approches pédagogiques visent à créer un environnement propice à l'apprentissage (Solar, 1992).

Les activités proposées par l'association sont en adéquation avec le vécu des élèves. Qu'il s'agisse de discuter des catalogues de Noël ou des expériences de moqueries qu'ils ont pu vivre au quotidien, toutes les activités intègrent des éléments pratiques et théoriques.

Toutefois, selon certaines intervenantes, certain·es élèves peuvent avoir des difficultés à prendre du recul sur leurs expériences. Iels peuvent ne pas toujours se rendre compte de l'influence exercée sur eux dans certaines situations, malgré les questions posées par les intervenantes. Comme le souligne Laura, parfois les élèves ne n'arrivent à prendre du recul sur leur expérience :

Euh, parce qu'après, j'ai l'impression que souvent ils ne se rendent pas compte quand on leur pose des questions : "Est-ce que vous avez été influencé ou quoi ? " J'ai aucun élève qui m'a dit "oui ", alors que de mes yeux, j'ai quand même observé des dynamiques de de copains /copines qui se tirent d'un côté ou de l'autre.

En résumé de cette partie sur la relation entre la théorie et la praxis, cette étude souligne l'importance accordée aux émotions et aux expériences des élèves dans les interventions observées. Une attention particulière est portée à enraciner la praxis, c'est-à-dire la pratique, dans leur vie quotidienne tout en intégrant la théorie. Ces approches pédagogiques visent à créer un environnement d'apprentissage favorable où les élèves peuvent exprimer leurs émotions et acquérir une meilleure compréhension de leur propre vécu. Cependant, d'après certaines intervenantes, il est possible que certains élèves rencontrent des obstacles pour prendre une perspective réflexive sur leurs expériences.

2.5. Les intervenantes, des guides de conscientisation ?

Dans le cadre de ces interventions, une proximité entre les intervenantes et les élèves a été observée. D'ailleurs, Laura explique être perçue « comme une grande sœur » et précise :

Je suis plus vue, comme la grande sœur. Il y en a même qui m'ont demandé si je pouvais être leur grande sœur et je pense que des fois, ça peut être un peu un moyen de me rapprocher d'eux aussi.

Les intervenantes adoptent un rôle de « guides » informant les élèves sur les stéréotypes dans le but de les orienter vers une démarche de déconstruction. Marie, en particulier, exprime sa volonté d'encourager les enfants à se remettre en question « et essaye[r] d'amener des réflexions et de justement déconstruire certaines choses qui sont induites. ».

Les témoignages des enquêtées reflètent effectivement deux concepts fondamentaux des pédagogies critiques, à savoir l'établissement d'une relation horizontale et le rôle de l'enseignant·e en tant que guide (Loiola & Borges, 2017).

Cependant, malgré l'intention de favoriser le dialogue ouvert, un certain rapport de pouvoir persiste, rappelant la dynamique élève-enseignant·e. Aline précise :

Je ne serais pas dire parce que je pense que comme on a un rapport de pouvoir comme enseignante, du coup, les enfants qui sont moins en accord avec nous, ils auront moins tendance à exprimer leur point de vue. Et, du coup, je pense que c'est plus un biais de rapport de pouvoir que réellement le fait qu'on puisse mieux dialoguer. Enfin, je ne sais pas.

Ces résultats corroborent l'impossibilité d'établir une relation horizontale fondamentale, typique des approches pédagogiques émancipatrices, soit difficilement réalisable. La conscientisation engendre une disparité de pouvoir entre détenteurs et non-détenteurs du savoir, soulevant des questions sur la légitimité des enseignant·e·s et le risque d'endoctrinement par l'imposition de stratégies au détriment de la liberté des étudiant·e·s. (Mozziconacci, 2022) (Mathieu, 2002).

D'ailleurs, les activités entreprises visent une réflexion critique plutôt qu'à déterminer des réponses « correctes ». Ces dynamiques ont été observées de manière récurrente pendant les séances d'observation. Tout d'abord, l'idée principale de garantir une totale liberté est répétée fréquemment aux élèves, par exemple avec une phrase telle que « Les couleurs, le sport sont pour tout le monde », qui a été énoncée au début de la première intervention observée. En effet, il est remarquable de constater que les élèves s'adaptent rapidement en reformulant leurs propos pour intégrer les informations fournies par les intervenantes. Le mécanisme de régulation semble être

la suivant : les élèves proposent des réponses, auxquelles les intervenantes répondent en disant « Oui, mais... » pour ensuite guider les élèves à ajuster leurs réponses en fonction des réactions ou explications des intervenantes. Lorsque les élèves donnent des réponses « justes », les intervenantes les confirment en disant des choses comme « Ok, c'est juste ».

Lorsqu'un désaccord surgit avec les élèves, il arrive parfois que les intervenantes suggèrent de reporter la discussion à un moment ultérieur, même si cette opportunité de reprise ne se concrétise jamais. Un exemple de cette situation a été observé lors de la première séance :

Un élève déclare : "Une fille et un garçon, ce n'est pas égal".

Les intervenantes répondent : "Mais on a les mêmes droits, les mêmes envies, on vit les mêmes choses".

L'élève réplique : "On vit la même chose, mais on est traité différemment".

Une des intervenantes répond alors : "On abordera ce point plus tard".

Il semble que les élèves continuent d'exprimer des stéréotypes, mais généralement pas en réponse à une question posée. Lorsque cela se produit, les adultes interviennent pour réajuster les perceptions des élèves. Par exemple, les intervenantes peuvent également réfuter leurs déclarations en utilisant des phrases telles que « non mais tu vois, on a montré que c'était faux ».

Lors de ma première observation, la situation suivante s'est déroulée :

L'intervenante dit : "Mais du coup, il y a des trucs de garçons et les trucs de filles ? "

" Il faut bien que vous compreniez que tout le monde aurait répondu que c'est pour les filles... "

Une élève dit : « Mais c'est surtout pour les filles. »

Un élève dit : "Oui, mais tu dis cela car on te le dit. "

L'intervenante dit : "Oui, mais on a vu que des filles le bleu, alors..."

Aucune réponse n'a été formulée pour l'élève fille.

En effet, lors des entretiens, Paloma note la même observation :

Et du coup, il y en a qui posent la question en fait mais vous ne pouvez pas nous dire la réponse, puis on est là genre "bah ouais, mais le but, c'est qu'on vient de te dire qu'il n'y a pas vraiment de réponse". »

Paloma explique « que c'est aussi intéressant qu'ils en arrivent, eux-mêmes, à la conclusion, ça c'est vraiment hyper intéressant et c'est comme ça qu'ils s'en souviennent aussi. ».

La mise en pratique, similaire à celle impliquant une peluche, a suscité en moi une interrogation quant à la véritable compréhension des enfants. Il a semblé qu'ils aient principalement retenu « la bonne réponse » à force de répétition et de réorientation des intervenantes, plutôt que de réellement réfléchir. Cette hypothèse a trouvé un appui dans le témoignage de Marie, qui spécifie:

Au fur et à mesure de l'intervention aussi, on répète souvent, parce que les enfants, ils ont l'habitude de dire "Ah, c'est un jouet pour fille, mais moi qui suis un garçon, je joue quand même.". Et du coup, on essaie à chaque fois de dire : "Mais du coup ce n'est pas pour fille. C'est pour tout le monde.". Et c'est vraiment quelque chose, c'est sûr que c'est de la répétition, mais ça fonctionne très bien pour les petits.

Ces observations se rapprochent de l'idée évoquée par Mathieu (2012). La notion de conscientisation soulève la problématique de l'évaluation de la réussite de ce processus.

Comment déterminer si une personne a authentiquement atteint sa conscience critique ? De telles interrogations mettent en lumière la subjectivité de la conscientisation et la question des critères d'évaluation.

Enfin, il est à noter que les intervenantes tentent de débusquer les stéréotypes des réponses des élèves, même lorsque ces derniers répondent de manière non genrée. De nombreux exemples illustrent cette tendance. Par exemple, lors de la première séance observée, les intervenantes interrogent les élèves sur la manière dont les rayons de jouets sont organisés. Les élèves répondent en disant : « Par thème ». Cependant, un·e élève mentionne ensuite les rayons destinés aux filles et aux garçons. Une des intervenantes engage la discussion avec ce/tte élève, mais les élèves continuent de répondre en évoquant les thèmes. Les intervenantes recentrent ensuite la conversation sur la notion de sexe. L'une d'elles demande : « Les jouets seraient alors classés pour les garçons, pour les filles ou pour les deux ? » L'enseignante répond : « Pour les deux ». En somme, il ressort que les intervenantes font preuve d'une volonté persistante de repérer et de démystifier les stéréotypes dans les réponses des élèves, même lorsque ces derniers adoptent une approche non genrée. Cette approche soulève légitimement des interrogations quant à son efficacité. On peut se demander si elle ne contraint pas les enfants à adopter une perspective genrée, même lorsque cela ne leur vient pas spontanément à l'esprit.

En conclusion de cette sous-partie, les intervenantes semblent se percevoir comme des « guides » qui dirigent les élèves vers une déconstruction des stéréotypes. Cependant, l'une d'entre elles semble reconnaître que la relation entre les élèves et les intervenantes n'est pas horizontale, mais plutôt marquée par une relation asymétrique. De plus, il semble que les élèves soient davantage en quête de la réponse « correcte » que d'une véritable compréhension des enjeux. Les conséquences de cette approche suscitent des questionnements légitimes sur son efficacité, soulevant ainsi la possibilité que les enfants soient incités à envisager une perspective genrée, même lorsqu'une telle réflexion ne serait pas naturelle pour eux/elles. Par conséquent, la réelle appropriation du pouvoir sur les savoirs des élèves à travers une forme de « conscientisation » peut être remise en question.

En synthèse de cette partie sur la pédagogie, cette étude met en évidence plusieurs aspects clés de la pédagogie utilisée lors des interventions observées. Tout d'abord, les observations ont principalement ciblé les inégalités entre les sexes en éduquant sur les stéréotypes associés. Toutes les autres formes d'inégalités ont été laissées de côté. De plus, certaines activités semblent renforcer ces systèmes de domination en normalisant la présence de personnages appartenant aux groupes dominants. L'approche choisie apparaît nettement libérale et ne montre aucune considération pour l'intersectionnalité.

En ce qui concerne les interactions verbales, l'utilisation du dialogue pour favoriser l'expression des élèves semble, paradoxalement, conduire à des inégalités de prise de parole, où les garçons sont plus enclins à s'exprimer et à monopoliser la parole, reflétant des inégalités persistantes entre les sexes.

L'importance du sentiment de sécurité dans les interventions est soulignée, devant permettre aux élèves d'exprimer leurs émotions en toute confiance. Les intervenantes adoptent une posture bienveillante et visent à ancrer le savoir dans la vie quotidienne des élèves, favorisant ainsi des liens significatifs entre théorie et expérience personnelle. Cependant, l'objectif pédagogique n'est pas toujours atteint, car il est possible que certains élèves rencontrent des obstacles pour prendre une perspective réflexive sur leurs expériences.

Enfin, l'étude remet en question la pleine appropriation du pouvoir sur les savoirs des élèves à travers une forme de « conscientisation », en mettant en lumière le rapport de pouvoir entre les intervenantes et les élèves, ainsi que la préférence pour les réponses « correctes » plutôt qu'une réelle compréhension des enjeux.

En somme, la place des interventions avec cette pédagogie peut être questionnée. Étant donné que la lutte féministe vise à découvrir et mettre en lumière des formes d'oppression souvent négligées, il apparaît que les interventions, axées sur les stéréotypes de sexe, occultent d'autres formes d'oppression. De plus, si l'hypothèse selon laquelle les élèves cherchent uniquement à donner des réponses correctes est valide, il est possible qu'une compréhension approfondie des mécanismes oppressifs échappe à leur portée. De plus, le cours dialogué donne lieu à des inégalités dans la prise de parole. Alors les interventions portant sur les stéréotypes de sexe peuvent potentiellement contribuer à la normalisation de ces disparités. D'ailleurs, en dépit de la création d'un espace sécurisé pour l'expression des expériences et des émotions, cela pourrait exposer davantage les élèves appartenant à des groupes marginalisés à la vulnérabilité. De plus, le rôle de « guide » des intervenantes soulève des questions quant à leur légitimité et à la direction

vers laquelle elles guident les élèves. Ainsi, la pédagogie utilisée peut sembler aller à l'encontre des objectifs de la lutte féministe.

3. La posture des intervenantes : révélateur des tensions inhérentes à l'activité

L'exploration approfondie des entretiens et de leur catégorisation a révélé un positionnement en tension des intervenantes dans l'activité. En utilisant l'analyse du système général d'Engeström, une compréhension globale de l'activité a émergé, mettant en évidence des tensions présentes. Plus spécifiquement, ces tensions se manifestent dans les relations entre les intervenantes et l'association, entre les intervenantes et les élèves, ainsi qu'entre les intervenantes et les enseignant·es²⁶ (voir le schéma n°5). Cette partie se penchera sur ces diverses tensions, en examinant comment elles influencent les pratiques et les dynamiques au sein de cette activité.

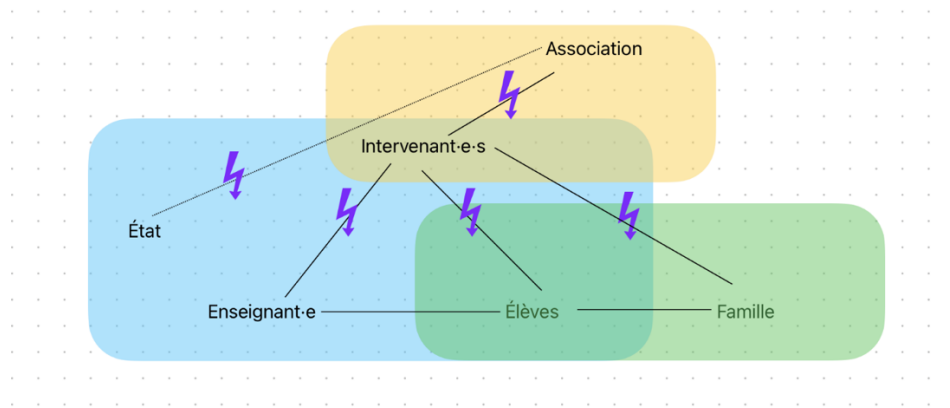


Schéma n°5 : Les tensions au sein de l'activité d'intervention entre les intervenantes et les autres acteurs/trices

Cette partie se structure en trois parties, chacune se concentrant sur les tensions spécifiques identifiées. Dans la première partie, les tensions entre les intervenantes et l'association seront examinées. Avant d'analyser les tensions entre les intervenantes et les enseignantes, les tensions entre les intervenantes et les élèves seront analysées.

3.1. Tension intervenante / association : comment réagissent les intervenantes lorsque le(s) cadre(s) proposé(s) ne correspond(ent) pas au(x) leur(s) ?

²⁶ Les tensions entre les intervenantes, bien qu'elles n'aient pas été perçues ou mentionnées par les enquêtées, n'ont pas fait l'objet d'une analyse approfondie dans cette section. Cependant, une étude ultérieure portant sur ce sujet serait d'un grand intérêt.

Dans la partie précédente (partie 1.3 des résultats), nous avons constaté une certaine convergence entre les cadres de l'association et ceux des intervenantes. Toutefois, lors des entretiens et des observations, des décalages ont été relevés. Certains exercices (comme « la peluche ») et l'une des histoires utilisées (*Dînette dans le tractopelle* de Christos et Grandgirard) suscitent des interrogations chez les enquêtées. Dans cette sous-partie, j'examinerais comment les intervenantes réagissent face à ces désalignements de cadre. J'ai observé deux types de réponses émanant des intervenantes face aux décalages de cadre : un alignement suivi d'une justification visant à réduire le décalage, ou une adaptation du contenu pour mieux correspondre à leurs propres convictions.

3.1.1. Alignement justifié : réduire le décalage de cadre

L'exercice de la peluche suscite des interrogations chez certaines intervenant·es, telles que Sarah qui explique la dimension très binaire de ce dernier. Elle fait part de l'émotion d'inconfort que cela peut lui procurer et mentionne, par ailleurs, avoir fait appel à quelqu'un·e pour obtenir un autre point de vue sur l'exercice. Elle précise :

Mais, il y a le côté très binaire avec lequel je ne suis pas toujours confortable qu'il reste pénis et vulve. Et puis que finalement, ça caractérise les garçons et les filles alors qu'au fond, ce n'est pas vraiment le cas. Et puis moi j'en avais parlé à une fille [...], qui accueille des personnes justement qui sont dans leur parcours de transidentité. [...].

Elle disait, "Finalement, en plus, les parties intimes sont des différences qu'il peut y avoir. Mais, comme de toute façon, c'est notre intimité et puis qu'on ne va pas la montrer. Et puis que personne n'a à aller, regarder ou à voir. Finalement ça ne caractérise pas vraiment. En fin de compte. Parce qu'effectivement, la boulangère ne va pas baisser son pantalon et montrer si c'est un boulanger ou une boulangère. ". Donc, au-delà de ça ce n'est pas vraiment une caractéristique mais pour dire que finalement pour les enfants, pour [la peluche] ce n'est pas non plus une caractéristique.

Un décalage de cadre significatif peut être observé. Celui-ci s'est manifesté par une réelle sensation d'inconfort. Cette observation soulève l'intérêt d'une recherche dédiée à l'étude des émotions émanant d'un décalage de cadre dans le contexte de l'engagement militant.

L'exercice suscite des tensions en raison de son aspect très binaire, et cela a été abordé en formation. Le décalage de cadre a ainsi été signalé à l'association. Celle-ci semble avoir adopté une stratégie d'amplification de cadre, consistant à « idéaliser, embellir, clarifier ou vivifier les valeurs ou croyances existantes » (Snow et al., 1986, p. 240). En effet, selon les souvenirs de Sarah, la réponse de l'association a été la suivante : « On vit dans un monde quand même très binaire. [...] C'était plus ouvert que ça quand même. Mais que finalement, le monde est quand même construit comme ça. ».

Cependant, bien que certaines intervenantes partagent les points soulevés par Sarah, toutes ont néanmoins effectué l'exercice de la peluche sans modifier son contenu. De plus, aucune d'entre elles ne voit d'autre moyen d'expliquer les différences entre les garçons et les filles par le biais d'un autre exercice. Paloma et Sarah ne conçoivent pas non plus comment aborder autrement cette question. Ainsi, Sarah, explique qu'il semble difficile de trouver des activités parfaites : «Mais après, ce n'est pas forcément facile de trouver la bonne activité. Et puis ça permet de justement rebondir sur certaines choses. ».

En résumé, il apparaît que face à un décalage de cadre, l'une des réactions est que les intervenantes demandent une justification du décalage, puis finissent par l'accepter. Cette réaction pourrait être influencée par le degré de décalage entre les croyances des intervenantes et le cadre proposé par l'association. Si le décalage est faible, les intervenantes pourraient être plus enclines à accepter les justifications fournies et à s'aligner sur le cadre de l'association. Cependant, en cas de décalage important, des réserves pourraient être exprimées, et certaines parties du cadre pourraient être remises en question.

3.1.2. Négocier sa posture face à un désaccord avec le contenu

L'histoire *Dînette dans le tractopelle* suscite des réactions parmi les intervenantes. En effet, Laura exprime son sentiment de désaccord en trouvant « dommage » que Jim et Annabelle finissent amoureux. On peut donc considérer qu'il s'agit d'un décalage de cadre relativement mineur. Laura explique alors qu'elle choisit de modifier le contenu de l'histoire lors de l'intervention en disant :

Je pense que tout le monde va dire qu'on n'est pas très d'accord, que Jim c'est forcément grand Jim. Et puis qu'à la fin, ils deviennent amoureux, ça, c'est un peu dommage, mais on le change, on le change à l'oral.

Ainsi, il apparaît que face à un décalage de cadre, une autre réaction courante des intervenantes est de modifier le contenu de l'intervention afin de rétablir un alignement avec leurs propres convictions. On pourrait supposer que ce type de réaction a lieu en cas de fort décalage entre le cadre proposé par l'association et les cadres des intervenantes. Cependant, les cas mentionnés par les intervenantes ne semblent pas correspondre à des décalages. Il serait donc intéressant d'établir une relation entre les réactions face au décalage et le degré de décalage effectivement constaté. Une étude approfondie permettrait de mieux comprendre comment les intervenantes gèrent les situations de désaccord avec le contenu proposé et comment elles parviennent à adapter leur discours tout en préservant l'objectif global de l'association.

3.2. Les tensions entre élèves - intervenantes : les limites de la pédagogie dialogique

Le contact entre les élèves et les intervenantes se fait à plusieurs endroits. Il peut porter tant sur le contenu que sur la gestion de classe, mettant en lumière les limites de la pédagogie dialogique.

3.2.1. *Les tensions autour du contenu soulèvent la question de la neutralité*

Certaines ont témoigné de leur confrontation à des interrogations parfois perturbantes, éprouvant un certain inconfort vis-à-vis de certains discours ou questions. À plusieurs reprises, au cours des interventions observées et dans les entretiens menés, la question des limites des contenus abordés a été soulevée. De plus, au cours des entretiens réalisés après analyse, les intervenantes m'ont confirmé ressentir cette tension. Ainsi, Aline explique :

« Et j'ai une enfant qui a levé la main puis qui m'a dit "Je ne comprends pas. C'est quoi l'homosexualité?" Et donc, du coup-là, je me suis dit, "OK, alors là, on est vraiment d'un côté, [...] en fait, je sais pas comment expliquer, parce que, des fois, j'ai l'impression que justement on est sur une ligne. " »

D'ailleurs, Sarah mentionne également cette même idée lorsqu'elle a été interrogée sur le service militaire. Elle précise :

Mais voilà, des fois les enfants posent des questions, puis ça peut être vite déstabilisant parce on s'emballe dans un truc. Et puis savoir jusqu'où on va, comment et cetera, ce n'est pas toujours simple, [...], d'être prêt à répondre à toutes les questions.

Les moments où elles semblent éprouver cette tension surviennent durant les échanges dialogiques. Ces moments de dialogue, marqués par certaines remarques ou interrogations des élèves, ont la capacité de faire sortir les intervenantes du « cadre » préétabli par l'association. Ainsi, les intervenantes se trouvent projetées à proximité ou en dehors des limites définies par l'association. La crainte de fournir des réponses qui dépassent ces limites peut alors les placer dans une situation délicate. C'est pourquoi certaines intervenantes font référence au concept de neutralité, par lequel elles cherchent à se préserver de ces tensions. Cela soulève par conséquent la question de la délimitation de cette ligne de conduite. Quelle conception les intervenantes ont-elles de la neutralité ?

Les verbatims reflètent les observations de Garner (2018). Les organisations qui interviennent dans les écoles se trouvent dans une situation délicate, naviguant entre ce qui est considéré

comme neutre et ce qui ne l'est pas. Elles sont donc confrontées à la question de la neutralité requise en milieu scolaire (Garner, 2018).

Pour établir cette limite, il est essentiel de définir clairement le cadre et de discerner les moments où il est outrepassé. Du point de vue de l'association, comme il a été précédemment mentionné, les interventions sont encadrées par les fils-rouges et la bibliographie. Par ailleurs, il peut être noté que l'association utilise, en partie, des activités provenant de manuel officiel, comme *L'école de l'égalité* proposé par la Conférence Romande des Bureaux de l'égalité. On pourrait présumer que ce document, provenant d'une institution étatique, présente une certaine neutralité.

Afin d'appréhender la délimitation de cette ligne, il est possible d'examiner trois situations. La première concerne Aline, la seconde implique Sarah et Camila, toutes trois sollicitées par des élèves pour répondre respectivement aux questions sur l'homosexualité, les féminicides, ainsi que la religion.

Tout d'abord, Aline relate une situation où un élève a demandé la définition de l'homosexualité. Ce point est brièvement abordé dans une vidéo montrée présentée aux élèves de 8H par l'équipe d'intervenantes. L'homosexualité est également abordée dans l'un des supports pédagogiques présenté aux élèves.

De plus, la bibliographie contient de nombreuses références traitant des questions d'orientation sexuelle, d'homophobie et de sexualité comme un podcast introduisant l'ouvrage *Sortir de l'hétérosexualité* de Juliet Drouar ainsi que le podcast *Voyage au Gouinistan* de Christine Gonzalez et Aurélie Cuttat. Ainsi, ce sujet peut être pensé comme étant dans le cadre. Par conséquent, il est possible de considérer ce sujet comme étant conforme au cadre établi. Il peut alors être déduit que cette thématique demeure dans les limites prédéfinies.

Cependant, selon Aline, ce rôle n'est pas totalement le leur, bien que cela puisse être en partie le cas. Elle explique que certains sujets, tels que les questions d'éducation sexuelle, se situent sur la ligne de délimitation. Elle mentionne également que dans le canton où elle exerce, les séances d'éducation sexuelle nécessitent l'autorisation des parents. Les interventions de l'association ne requièrent pas une telle approbation, mais il se peut que des sujets à la frontière de l'éducation sexuelle surgissent au fil des interventions.

Ainsi, du « bon » côté de la ligne se situeraient les supports fournis par l'association et le discours prédéfini. Le franchissement de cette ligne serait signalé par les critiques émanant des parents. Ce dernier aspect est appréhendé par l'intervenante, comme le narre Aline :

Et même quand on a des tout petits enfants, en fait, le rapport avec les questions sexuelles, des fois ça entre en ligne de compte. Et en fait, ce n'est pas vraiment notre rôle. Enfin c'est et donc du coup c'était un peu OK. Là on veut parler de quelque chose, mais d'un côté, il faut enfin c'est mentionner dans la vidéo. Ce n'est pas tabou mais en même temps t'as toujours un peu cette crainte aussi qu'après par derrière il y a des plaintes des parents. "Ah, ils sont venus en cours, ils ont vu ces choses-là, on n'était pas d'accord, parce que les cours d'éducation sexuelle sont pas obligatoires. ". C'est sûr sans l'accord des parents, donc on voit à quel point on est sur une ligne aussi.

Ensuite, cette réflexion peut être enrichie par le témoignage de Sarah, qui a été confrontée à des questions concernant les féminicides. Sarah explique :

On était peut-être parti·es sur le féminicide, un peu les flux de violences plutôt faites aux femmes en 8H. Puis je pense que c'était aller à peine trop. Pourquoi je n'étais pas sûre de pouvoir en parler. C'est eux qui ont un peu lancé le truc. Puis oui, il y a des femmes qui meurent. Et puis du coup, oui, alors c'est des féminicides.

Sarah explique que du « bon côté » de la ligne, il est considéré que les féminicides font partie des sujets relevant du féminisme. Il est à noter que la bibliographie fournie par l'association référence des podcasts et des ouvrages portant sur les violences sexistes et sexuelles, tels que l'ouvrage *Une culture à la française* de Valérie Rey-Robert. Néanmoins, aucun document ne traite explicitement du sujet des féminicides. Malgré tout, des références indirectes y sont présentes. En effet, la bibliographie propose aux intervenantes d'écouter trois épisodes du Podcast, *Les couilles sur la table*. Ce podcast a publié deux épisodes sur l'ouvrage collectif *Féminicides : une histoire mondiale* dirigé par Christelle Taraud. Il est donc possible de conclure que la question des féminicides se situe dans les limites établies.

Néanmoins, selon Sarah, cette problématique détourne l'intervention de son sujet principal : les stéréotypes de sexe. De plus, face à ces questions, l'intervenante se demandait si les enfants étaient prêt·es à aborder ce discours. Elle s'interrogeait sur la disponibilité d'un soutien une fois que les questions seraient abordées. Il semble que, une fois de plus, déterminer la ligne de conduite soit complexe. Sarah exprime un certain inconfort vis-à-vis du franchissement de cette ligne. Ainsi, Sarah indique :

Mais c'est une question avec laquelle je n'étais pas très confortable. Et puis voilà, après c'est aussi des choses que moi j'arrive à dire. Voilà, moi je ne connais pas tout. Et puis c'est de recentrer sur nos stéréotypes, sur le débat de base pour que ça ne parte pas trop dans tous les sens, parce qu'ils ont plein d'idées, plein d'envies, plein de questions.

Une solution adoptée par Sarah consiste à reléguer la question aux enseignant·es. Ne sachant pas et ne voulant pas répondre faussement, elle a, alors, répondu qu'elle ne savait pas mais qu'ils pouvaient demander à leur enseignante :

Une fois j'ai eu des questions sur le service militaire homme /femme. J'étais là, waouh ! Au secours ! Je ne voulais pas faire faux. Puis après je leur ai dit "Il y a des choses que je ne sais pas". Et puis moi, je ne peux pas répondre. Et puis vous demanderez votre enseignante s'elle vous répond, si elle fait des recherches. Puis voilà.

L'idée d'expliquer qu'ils ne détiennent pas toutes les réponses est également soulignée par Gaucher & al. (2014). Iels mettent en avant l'importance pour les intervenant·es d'établir ces limites du point de vue des connaissances.

Par la suite, cette analyse peut être encore enrichie par les témoignages de Camila et Laura. Lorsqu'une élève a abordé des questions liées à la religion, de manière similaire à Sarah, Camila a cherché à clore la discussion en suggérant de poursuivre cette conversation en famille. Camila explique :

Mais, moi, je ne vais pas entrer sur ce terrain-là. Tu vois ? Parce que déjà, je ne suis pas calée sur le sujet. Et en plus, ben, tu rentres dans la sphère privée. Et la religion, c'est quand même un sujet hyper controversé.

De plus, Camila estime qu'il peut être ardu de nuancer ses discours sans tomber dans l'extrémisme. Une autre intervenante s'inquiète de sa position et de jusqu'où elle peut pousser les discussions. Elle souligne :

Ouais, c'est de savoir un peu gérer ses propos et nuancer ses propos parce que, justement, je fais de l'activisme à côté et je suis assez radicale comme personne. Puis du coup, c'est assez compliqué des fois, surtout quand tu es face à des enfants, de savoir nuancer. Puis, de certes, tu vas à l'encontre des fois de ce que les parents disent, mais tu ne dois pas aller trop profond dans tes propos parce que, ben, il y a les parents derrière, quand même. Tu vois ?

Le dépassement de la limite pourrait résulter de propos jugés trop radicaux et trop peu nuancés. Ces débordements pourraient être signalés par les parents. Pour l'intervenante, parvenir à un équilibre délicat se révèle complexe. Camila explique que lorsqu'elle a abordé des questions religieuses au cours de son intervention, elle a éprouvé des difficultés. Elle précise :

Mais, tu vois, t'as pas de, typiquement, [La responsable des intervenant·e·s] n'est pas là pour te dire : "Ça tu as le droit de dire", "Ça, tu n'as pas le droit de dire". Du coup, t'es un peu seule face à toi et à la situation.

De manière similaire à Camila, Laura constate qu'il est difficile de déterminer la position juste, comme en témoignent les citations suivantes : « C'est vrai que là à nouveau je ne savais pas trop comment me placer ? » « Mais on n'osait pas trop aller trop loin. ». De plus, Laura craint également de compromettre l'éducation donnée par les parents. Elle explique :

[...] c'est toujours un statut qui est un peu difficile à négocier entre qu'est-ce qu'on peut dire, jusqu'à où on peut aller ? [...] Mais je n'ai pas le droit, j'ai l'impression de remettre. Je ne peux pas juste remettre tout en question, l'éducation qu'elle a. Donc c'est dur des fois de négocier ce statut. En fait, quand tu sens que les parents à la maison, ils sont pas du tout de cet avis là et que tu vas vraiment à l'encontre des valeurs qui sont propagées dans la famille.

Par conséquent, Laura s'est retranchée derrière l'aspect technique, tout en proposant à l'élève de poursuivre la discussion avec les parents :

Je lui ai dit qu'il y avait plein de filles qui jouaient au foot, qu'elle pouvait voir que moi je faisais du foot aussi. Des fois ça peut être utile d'avoir un exemple en face de soi et que techniquement elle pouvait faire qu'en tout cas. Et qu'elle devrait essayer de, peut-être, de parler à ses parents, de dire ces parents, qu'elle a des jambes et qu'elle peut jouer au foot, si elle a envie de leur redemander.

Les conclusions tirées des résultats de cette étude révèlent les diverses complexités inhérentes à l'approche pédagogique dialoguée. Il en ressort que cette méthode peut engendrer des tensions et un sentiment de malaise parmi les intervenantes. Les questions et commentaires émanant des élèves ont la capacité de pousser les intervenantes à dépasser les limites prédéfinies du cadre pédagogique, les plaçant ainsi face à des dilemmes. Alors que la structure de l'association garantissait la neutralité, le manque de règles établies et le cours dialogué les amènent à devoir discerner ce qui relève de la neutralité par opposition à ce qui ne l'est pas.

Les travaux réalisés par Girardet & al. (2022) mettent en évidence le rôle capital joué par le contexte historico-géographique dans la compréhension de la neutralité. Par ailleurs, selon les conclusions de Fracken & Loobuyck (2017), la neutralité dépend fortement des structures juridiques et constitutionnelles propres à chaque nation. Alors, pour approfondir cette compréhension, une exploration des spécificités de la Suisse romande s'avère nécessaire.

En Suisse, la neutralité se profile comme un « outil politique majeur » et s'enracine au sein des fondements identitaires de la nation. Sa définition demeure complexe, comme le soulignent les recherches menées par Girardet & al. (2022). Ayant étudié la neutralité et les questions religieuses en Suisse romande, ces chercheurs/euses estiment que, dans le contexte des questions religieuses, la neutralité peut être comprise comme un refus de prendre position ou de partager une opinion²⁷. Cette notion englobe également l'évitement des sujets susceptibles de susciter des tensions, favorisant le vivre ensemble. Cette forme de neutralité est consensuelle, car elle est façonnée par des valeurs partagées et reconnues comme essentielles, comme l'inclusivité, la paix, la tolérance et la durabilité. Cette recherche met en évidence la difficulté pour les enseignant·es à comprendre et à adopter une posture neutre.

Ces difficultés se retrouvent dans les résultats de ma recherche. Les sujets féministes peuvent être appréhendés comme neutres jusqu'à ce que les discussions prennent un ton militant et empiètent excessivement sur le domaine parental. D'ailleurs, on note que la réaction des parents

²⁷ Cependant, Girardet et al. (2022) soulignent qu'une étude plus approfondie sur le sujet serait nécessaire pour approfondir la réflexion

face aux interventions pourrait être un indicateur de manque de neutralité²⁸. Par ailleurs, il pourrait être pensé que le contrôle exercé par l'État se manifeste notamment à travers la présence et la « surveillance » des enseignant·e·s pendant les interventions.

Confrontées à ces tensions, deux réactions se démarquent. Comme Camila, certaines tentent de mettre fin à la discussion. D'autres proposent aux élèves d'aborder le sujet avec d'autres intervenants, tels que les parents ou les enseignant·es. Sarah propose une approche pragmatique pour éviter de s'embourber dans des débats qui dépassent le cadre établi et pour faire face aux dilemmes de neutralité. Cette approche consiste à rediriger les questions des élèves vers les enseignant·es, qui endossent ainsi la responsabilité de gérer les questions complexes de neutralité. Cela soulève la question de la transférabilité de la notion de neutralité et de la possibilité pour les intervenantes de déléguer cette responsabilité²⁹.

3.2.2. La gestion de classe est aussi source de tensions

Une autre source de tensions entre les intervenantes et les élèves réside dans la gestion de la classe. Plusieurs intervenantes ont exprimé des difficultés à maintenir la discipline en classe, notamment avec des élèves, souvent des garçons, qui perturbent le bon déroulement des activités. Ces constatations rejoignent les conclusions que nous avons établies dans la partie 2.2 des résultats.

Une des stratégies suggérées par l'association pour atténuer ces problèmes est la mise en place de binômes mixtes. Cette perspective pourrait bénéficier d'une investigation approfondie dans le futur.

En résumé, cette étude met en évidence les limites de l'approche pédagogique basée sur le dialogue, en révélant les tensions et dilemmes auxquels les intervenantes sont confrontées en raison des questions posées par les élèves. La notion de neutralité émerge pour « protéger » les intervenantes des difficultés lors de discussions sur des sujets sensibles. Ainsi, elles adoptent différentes approches pour faire face à ces questions : l'une consiste à orienter les questions vers les enseignant·es, soulevant des interrogations sur la transférabilité de la neutralité, tandis que

²⁸ Il serait pertinent de considérer la réalisation d'une future étude axée sur la dynamique entre les parents d'élèves et l'incarnation de la neutralité chez les enseignant·es ou les intervenant·es.

²⁹ Il serait, aussi, intéressant d'envisager une étude ultérieure portant sur la neutralité et la transférabilité dans le contexte des interventions concernant les questions d'inégalités de sexes.

l'autre consiste à renvoyer vers les parents. Par ailleurs, la gestion de la classe représente également un défi, avec des suggestions telles que la formation de binômes mixtes pour atténuer ces problématiques.

3.3. Les tensions entre intervenantes et enseignant·es : complexité de la répartition des tâches

Une autre tension à étudier se situe entre les intervenantes et les enseignant·es. L'analyse du pôle de la division du travail du triangle d'Engeström a permis d'identifier que la position des enseignant·e·s n'est pas claire quant à la répartition des tâches au sein des interventions. De plus, il semble que l'implication des enseignant·es varie grandement d'une classe à l'autre.

La répartition des responsabilités entre les intervenantes et les enseignant·es n'est ni définie par l'association ni par les enseignant·es en début d'intervention. Par conséquent, la répartition des rôles peut soulever des interrogations. Dans toutes les classes observées, la gestion de la classe a été principalement assumée par les enseignant·es. De plus, la plupart du temps, les intervenantes considèrent que les enseignant·es sont responsables de la gestion de la classe, comme en témoigne Paloma. Iels peuvent réorienter le comportement de certains élèves. D'ailleurs, Marie relate une situation où une enseignante est intervenue pour remédier à une situation difficile :

Et après on a eu la prof qui nous a un peu aidé·es, qui lui a dit : " Bon si on t'écoute, on n'avancera pas, donc maintenant, un peu, tu te tais et on continue ", parce que c'était vraiment difficile ça.

Cependant, des différences dans le degré d'implication ont été notées. Les enseignant·es peuvent soit participer activement à l'intervention, soit adopter une attitude plus en retrait.

Il est à noter que parfois les enseignant·es sont réceptifs aux informations, comme le souligne Sarah et Paloma. Sarah explique :

Des fois, on a des enseignantes, elles sont là : " Ah mais super ! Je pourrais faire ça." . Et puis on voit qu'elles ont envie de continuer. En plus, on leur propose un support de cours avec des exercices clés en main.

D'ailleurs, « [p]arfois, ils répondent aux questions des élèves, réexpliquent des termes ou apprennent. » comme explique Paloma. Dans ces cas-là, les intervenantes ont l'impression que la réflexion pourra continuer une fois l'intervention terminée.

Néanmoins, certain·es enseignant·es se tiennent en retrait et sont peu coopératifs/ives.

Tout d'abord, les enseignant·es peuvent indiquer ne pas savoir qu'une intervention doit avoir lieu. Sarah explique que certains enseignant·e·s « sont fâché·es, parce qu'ils ne savaient pas qu'on

arrivait. Alors qu'ils savent très bien qu'on arrive. [...] Des fois, On ne sent pas forcément accueilli·e·s et puis on se demande si justement ça va se prolonger. ». Cet argument a été étayé par les observations, qui ont révélé que seulement deux enseignant·es sur sept étaient au courant de la présence des intervenantes.

On note aussi que peu d'enseignant·es ont assisté activement à l'intervention. Cette observation a été étayée par les cartes de déambulation et l'observation des tâches accomplies par les enseignant·es pendant les interventions. La plupart d'entre eux/elles se sont déplacé·es pendant l'intervention pour réaliser des tâches administratives, corriger des devoirs, voire même quitter la salle de classe pour passer des appels téléphoniques. Lors des entretiens, Sarah exprime également avoir rencontré des enseignant·es peu coopératifs/ves. Elle estime que cela concerne environ 30% d'entre eux/elles. Par ailleurs, Sarah précise : « j'ai souvent l'impression qu'ils se mettent au fond de la classe, ils écoutent d'une oreille. »

De surcroît, les enseignant·es peuvent être perçu·es comme l'une des plus grandes difficultés rencontrées par les intervenantes. Valériane précise : « Et en fait, où j'ai rencontré les plus grosses difficultés avec les enseignants, enseignants et enseignantes qui n'ont pas fait le travail de déconstruction. ». Dans ces cas-là Valériane explique aux enseignant·es : « Et puis qu'il ne s'agit pas de d'imposer quoi que ce soit mais simplement que se questionner. ». Valériane illustre son argument avec un exemple :

Mais, par exemple, j'ai une enseignante: " Mais quand même, on va beaucoup trop loin. Qu'est-ce qui va se passer par la suite ? Et puis, pourquoi est ce qu'on donne de l'argent pour des bourses, pour les filles, pour qu'elles fassent la technique alors que ces pauvres garçons, ils n'ont pas le droit à ces bourses. ". Enfin. Voilà, elles ont l'impression, que c'est vraiment les femmes contre les hommes en fait. Mais ce n'est pas du tout le cas.

Alors, l'analyse des tensions entre les intervenantes et les enseignant·es semble révéler une complexité dans la répartition des tâches et des responsabilités au sein des interventions.

La répartition des rôles entre les intervenantes et les enseignant·es demeure floue. Cette situation soulève des questions quant à la manière dont les responsabilités sont définies. Dans la plupart des cas observés, la gestion de la classe incombe principalement aux enseignant·e·s. Par ailleurs, les intervenantes perçoivent souvent les enseignant·e·s comme responsables de la gestion de la classe. Toutefois, des disparités dans le niveau d'implication des enseignant·es seraient importantes. Certains participent activement aux interventions et interagissent avec les élèves, tandis que d'autres adoptent une position plus en retrait. Ces interactions avec les enseignant·es constituent parfois l'une des difficultés majeures pour les intervenantes. Les divergences d'opinions, les préoccupations des enseignant·es et leur niveau d'implication influent sur le

déroulement des interventions. Ces résultats soulèvent des interrogations quant à l'impact de l'implication des enseignant·es sur la validité et la perception du message délivré par les intervenantes. Le degré d'implication des enseignant·es pourrait potentiellement jouer un rôle déterminant dans la façon dont les élèves interprètent et assimilent les informations fournies lors des interventions.

En synthèse de cette troisième partie, cette étude a permis de plonger au cœur des tensions émergentes au sein de l'activité des interventions scolaires observées. Ces tensions, présentes dans différents aspects de l'activité, ont apporté une compréhension approfondie des défis auxquels les intervenantes sont confrontées.

Dans la première partie, les réactions des intervenantes face aux décalages potentiels entre le cadre proposé par l'association et leurs convictions personnelles ont été observées. Cependant, il reste à déterminer comment l'ampleur de ces décalages influence leurs réponses. Une enquête plus approfondie pourrait apporter davantage d'éclaircissements sur leur capacité à adapter le discours tout en préservant l'objectif global de l'association.

La deuxième partie a mis en lumière les limites de l'approche pédagogique basée sur le dialogue. Les tensions et les dilemmes auxquels les intervenantes sont confrontées lors des questions posées par les élèves ont souligné la complexité de maintenir une neutralité tout en abordant des sujets sensibles. Les différentes stratégies adoptées par les intervenantes pour répondre à ces défis suscitent des interrogations importantes sur l'efficacité et la pertinence de ces approches.

Enfin, dans la troisième partie, l'analyse des tensions entre les intervenantes et les enseignant·es a révélé des disparités dans la répartition des tâches et des responsabilités entre les différentes classes observées. Les niveaux variables d'implication des enseignant·es ont des répercussions sur le déroulement des interventions et pourraient influencer la façon dont les élèves perçoivent le message transmis.

En conclusion, ces tensions contraignent les intervenantes à élaborer des stratégies pour les surmonter. Elles limitent leur marge de manœuvre et entrave leur capacité de mener la lutte féministe qui pourrait s'étendre au-delà des limites imposées par le cadre actuel.

4. Les interventions scolaires : un outil de lutte féministe ?

Maintenant que l'activité des interventions et son éventuel lien avec la lutte féministe ont été examinés, il est opportun d'explorer comment les intervenantes situent leur propre rôle ainsi que celui de l'institution scolaire dans la lutte féministe.

4.1. Les interventions, l'objectif de déconstruire les stéréotypes

S'il est considéré que l'objectif des interventions est de déconstruire les stéréotypes chez les élèves, permettant ainsi l'émergence d'une nouvelle génération sans stéréotype, il semble que ces interventions pourraient ne pas être un outil efficace de lutte. Plusieurs raisons sont identifiées à cela, en particulier les difficultés liées à la mesure de leur efficacité et la possibilité que leur succès puisse être attribué à d'autres facteurs. De plus, selon les enquêtes le temps limité d'une intervention ne peut pas être suffisant pour provoquer une déconstruction profonde des stéréotypes chez les élèves.

4.1.1. *Un outil peu efficace ?*

Tout d'abord, il s'avère essentiel de mettre en évidence la complexité inhérente à l'appréciation de l'efficacité lorsque la « déconstruction » de stéréotypes est abordée. En effet, l'appréhension du concept d'efficacité engendre deux questionnements fondamentaux : est-il envisageable de « déconstruire » des stéréotypes ? Est-il possible de procéder à une évaluation qualitative ou quantitative de cette « déconstruction » ? Si une telle évaluation est envisageable, quels critères devraient être employés ? La section subséquente repose sur les témoignages des participantes à l'enquête et les conclusions que j'en ai tirées. Elles demeurent largement conjecturales. Cependant, cette section octroie une compréhension approfondie de la manière dont les intervenantes perçoivent les retombées des interventions, ainsi que leur « efficacité ».

Il semble que l'efficacité de ces interventions dépende de la dynamique de classe. Certaines intervenantes comme Aline constatent des différences significatives entre les classes, même celles de niveaux similaires. Paloma souligne :

Et ça c'est chouette parce que du coup, mais on voit qu'ils sont au taquet sur le fait, on ne doit pas se moquer, chacun a le droit de faire ce qu'on veut. Mais après tu vois très vite quand il parle entre eux, en fait, ils sont déjà en train de se moquer alors que nous, ils nous regardent " Non, il ne faut pas se moquer ".

L'effet classe, qui a été identifié dans les études comme influençant les résultats scolaires, pourrait également jouer un rôle dans la réception des interventions sur les stéréotypes de sexe (Bressoux, 1990), (Bressoux, 1994). Cependant, les facteurs qui influencent la dynamique de classe semblent rester encore flous (Genelot & Tupin, 2003).

Le succès de ces interventions est parfois mesuré par la réceptivité des élèves, notamment s'ils posent des questions à la fin de la séance, ce qui indiquerait qu'ils ont été interpellés et qu'ils souhaitent approfondir le sujet. Paloma sait si cela a fonctionné, notamment si les élèves viennent lui poser des questions à la fin de l'intervention :

Et puis généralement, on le voit quand ils viennent nous poser des questions à la fin. Là, j'en ai eu pour des 11, 12 ans, il y en a qui sont venus après sur l'amitié fille garçon. Enfin, quelque chose qu'on n'avait pas vraiment abordé pendant la présentation, mais y en a ouais, y a 3, 4 gamins qui sont venus me poser des questions sur l'amitié fille garçon, de ce que c'était bien que les gens disent qu'ils seront toujours amoureux.

Utiliser le critère de poser des questions à l'intervenante en fin de classe pour évaluer l'efficacité de l'intervention pourrait être expliqué par l'effet-maître (Bressoux, 1994) plutôt que par une réelle conscientisation liée à l'intervention. En d'autres termes, les élèves pourraient poser des questions pour répondre aux attentes de l'intervenante ou pour obtenir son approbation, plutôt que par une compréhension approfondie des enjeux liés aux stéréotypes de sexe.

Cependant, il est important de noter que certaines enquêtées ont souligné qu'une absence de réaction ou de contradiction ne signifie pas nécessairement que les élèves ont véritablement compris le message transmis. Aline explique :

Mais je pense quand même que, si dans la classe, il y a des enfants qui sont déjà sensibilisés à ces genres de thématiques, là, ça appuie aussi. Le fait que ces enfants-là aient déjà connaissance de ça et qu'ils sont légitimes de s'exprimer dans ce cadre-là et du coup les autres enfants vont avoir moins tendance à s'exprimer. Mais ça ne veut pas dire qu'ils sont d'accord avec ce qui se dit dans la classe.

D'ailleurs, dans cet extrait, Aline indique que le niveau de connaissance des enfants sur ce sujet est disparate. Cette enquêtée souligne : « il y a des enfants qui sont déjà sensibilisés à ces genres de thématiques ». Lors de mes observations, j'ai pu constater que deux élèves semblaient avoir des connaissances plus poussées sur les inégalités de sexe. Lors de l'exercice de [la peluche], l'une a évoqué la différence de salaire entre les sexes, l'autre les droits différents. Après leur avoir demandé comment elles avaient pensé à ces réponses, elles m'ont toutes les deux expliqué qu'elles avaient appris cela de leur famille. L'une a même souligné aller aux grèves féministes

avec sa famille. Ces observations suggèrent que les connaissances et les valeurs relatives aux questions de sexe peuvent être transmises au sein du foyer familial, et que cela peut influencer la conscience et l'engagement des enfants sur ces questions. Ces résultats appuient les études sur l'importance des parents dans la socialisation des enfants (de Singly, 2017). Ils soutiennent également les recherches sur les transmissions familiales du féminisme (Messant & Modak, 2018).

Si l'objectif des interventions est d'informer les élèves sur les stéréotypes de sexe, évaluer leur connaissance et leur adhésion en tant que critères d'efficacité pourrait être problématique. En effet, l'adhésion des élèves pourrait être influencée par des facteurs tels que l'effet classe ou l'effet maître. De plus, les connaissances préalables des élèves sur le sujet pourraient être le résultat d'une transmission familiale. Il est donc important de considérer ces aspects afin de mieux évaluer l'impact et la réussite des interventions sur la sensibilisation aux stéréotypes de sexe, si cela est possible. De surcroît, il est essentiel de reconnaître que ces interventions ne se déroulent pas dans un vide social et qu'elles sont influencées par les discriminations présentes dans la société (cf partie 2.2). Certains enfants pourraient également être motivé·es par la volonté de simplement donner la réponse « correcte » sans réellement remettre en question leurs stéréotypes.

Ensuite, selon les enquêtées, la durée d'une intervention (soit moins de deux heures) et la quantité ne semblent pas assez pour permettre une déconstruction des stéréotypes chez les élèves. Camille précise « qu'une intervention d'une heure et demie sur toute une scolarité. Je pense que ça n'apporte pas vraiment quelque chose sur le long terme [...] ».

D'ailleurs, Aline ajoute : « Franchement, en 2h, je trouve que c'est déjà une bonne manière d'introduire le sujet. ».

Laura explique que :

Et le but ultime, ce serait que tout le monde soit égal et que tout le monde pense, que tout le monde peut tout faire, et cetera, se sentir libre. Mais ça, c'est assez clair pour moi que ce n'est pas par cette seule association que l'on arrivera à ce but. Le but de l'association, là, c'est de promouvoir l'égalité. Et je pense qu'il faudrait que le programme soit un peu plus ancré. Que les enfants entendent ça plus souvent qu'une fois. C'est-à-dire qu'en une fois, je ne sais pas si le message est passé.

En effet, étant donné que les stéréotypes sont profondément ancrés dans l'individu·e et font partie d'un schéma mental, il est raisonnable de supposer que leur modification demande un investissement de temps significatif.

4.1.2. *Les interventions sont perçues comme un outil de lutte*

Les intervenantes mettent en avant le potentiel des interventions en tant qu'outil de lutte, en soulignant qu'elles jouent un rôle crucial pour sensibiliser aux stéréotypes et aux inégalités de sexes. De plus, elles notent que ces interventions fournissent des modèles inspirants aux élèves pour forger leur identité et contribuent à renforcer la cohésion sociale.

4.1.2.1. *Informersur les stéréotypes et les inégalités de sexes*

Selon les enquêtées, les interventions ont pour objectif de veiller à ce que tous/tes les élèves soient informé·es sur les stéréotypes et inégalités de sexe. Par exemple, Valériane souligne : « Alors, pour moi, ce qui est important, c'est de toucher tout le monde. C'est-à-dire que chaque enfant ait entendu parler une fois de ces études de genre. ».

En plus, Aline partage une idée similaire et précise qu'il s'agit de :

« [...] pouvoir aborder cette thématique au moins une fois et puis de titiller un peu leur curiosité, puis de dire "Ah, j'ai déjà vu cette thématique, ça m'intéresse" ou " je vais aller me questionner"; enfin, juste créer une ouverture de dire "OK, ça existe et on peut en parler".

Par ailleurs, Camila et Laura s'accordent avec Aline et Valériane sur ce point, car toutes les deux précisent que le but des interventions est surtout d'informer et de sensibiliser les enfants. Quant à Paloma, elle estime que l'objectif est d'expliquer aux plus jeunes ce qu'est l'égalité et les inégalités puisqu'elle dit : « Et du coup, je trouve ce qui est bien, c'est qu'on voit vraiment, dès petits, leur parler de ce que c'est, l'égalité et des inégalités. ».

Ainsi, Camila considère que les interventions ont toute leur place dans la lutte féministe. En effet, selon elle, en l'absence de changements structurels, elles constituent des moyens d'action, permettant d'informer et de faire réfléchir les individu·es. Elle explique :

On est allé trop loin. Et qu'on ne peut plus rien faire. Après, le seul truc qui nous reste à faire, c'est agir dans le peu de temps qu'il nous reste. Donc, en informant les gens ou en militant ou en essayant de semer des graines dans le cerveau des gens. Tu vois ? Que ce soit des enfants, ou même des adultes ? Mais, sur les questions qui nous touchent quoi. Je pense que c'est le truc qui reste à faire parce que finalement, genre, il faut des changements structurels. Ils ne sont pas faits. Donc ils restent, nous, petits citoyens et petites citoyennes, pour agir. Et du coup, ben agir à notre échelle, tu vois ? Donc en essayant de toucher un maximum de gens, mais qui reste dans notre cercle.

De même que les enquêtées, Chartrain et al. (2013) et Gaucher et al. (2014) mettent en avant les avantages de faire intervenir des acteurs/trices externes pour sensibiliser les élèves à des sujets tels que l'homosexualité. Ces interventions comblent d'abord les lacunes en termes de

connaissances et de compétences internes dans de telles thématiques (Chartrain et al., 2013), et apportent des perspectives et postures complémentaires (Gaucher et al., 2014).

En effet, les interventions semblent favoriser l'idée que « tout le monde peut tout faire » et qu'il faut compter sur la mise en lumière des stéréotypes pour contrer leurs conséquences. Cela pourrait entraîner une auto-affirmation chez les élèves. Comme le souligne Règner & Huguet « L'auto-affirmation est supposée compenser l'inconfort psychologique créé par la situation stressante en lien avec le stéréotype. » (Regner & Huguet, 2011). Celle-ci aurait des effets positifs pour contrer les stéréotypes négatifs et améliorerait la performance de l'élève stigmatisé·e. Cependant, Huguet et Règner (2009) mettent en évidence que même si les élèves affirment que les stéréotypes de sexe sur les mathématiques sont sans fondement, ils ne sont pas nécessairement protégés·es de la menace. De plus, l'approche féministe libérale est à nouveau présente dans ce contexte.

Par ailleurs, les interventions scolaires et le positionnement extérieur des intervenantes constituent des stratégies pour faire face aux attitudes conservatrices des familles et des enseignant·e·s. D'après les témoignages recueillis, les interventions offrent l'occasion de transmettre un message d'égalité entre les sexes à l'élève, au moins une fois au cours de sa vie. Camila explique :

Du coup, ouais, je pense que c'est important que quelqu'un les fasse transmettre des idées. Et, surtout, des valeurs à des enfants.
Je pense que c'est bien aussi que ce soit quelqu'un d'externe de la prof ou du prof. Puis, si ce n'est pas fait par les parents. Je pense que c'est de notre devoir de le faire.

Cependant, Aline, tout comme Camila, doute de la mesure dans laquelle les interventions peuvent influencer le discours et la socialisation au sein des familles. En effet, Camille explique :

Mais, je ne sais pas à quel point notre intervention affecte la perception de la réalité des parents. Mais, je pense que c'est bien que ce soit quelqu'un de neutre, tu vois ? Quelqu'un qui n'a pas vraiment grand-chose à faire de leur socialisation, parce que, finalement, on les voit qu'une fois.

Également, Aline indique :

Ce n'est pas un enfant de 7 ans qui va réussir à faire changer, changer ses parents d'avis. Si ses parents sont complètement ancrés dans un système, ce n'est pas l'enfant de 4 ans qui va faire changer, surtout tout dépend de la place de l'enfant dans la famille.

De plus, les intervenant·es semblent occuper une place particulière en étant extérieures et proches. Par exemple, selon Camila, le fait que l'intervenant·e soit extérieur·e est bénéfique. En effet, elle explique que n'étant pas une figure d'autorité pour l'enfant, contrairement à la famille

ou aux enseignant·e·s, les enfants sont plus à l'écoute. De surcroît, étant quelqu'un·e de neutre dans la socialisation de l'enfant et que l'enfant ne reverra plus, le message a plus de chances de passer. En outre, la jeunesse des intervenant·e·s permet une plus grande proximité avec les élèves, comme le précise Paloma, qui souligne que cela crée une relation « comme des sœurs ».

En conclusion, selon les enquêtées, les interventions pourraient être un outil de lutte féministe en informant les élèves sur les stéréotypes et les inégalités de sexes. Cependant, on observe à nouveau la présence de l'approche féministe libérale dans ce contexte. Toutefois, les enquêtées remettent en question l'impact de l'information sur le changement des mentalités des élèves.

4.1.2.2. Mettre en avant de nouvelles perspectives

Pour les enquêtées, les interventions offrent l'opportunité de présenter aux élèves des possibilités de réussite. Les enquêtées soulignent que ces interventions élargissent les perspectives des élèves. Aussi, ces moments leur donnent l'occasion d'entendre d'autres discours et de s'identifier à elles ou à des modèles ayant des schémas de vie différents de la norme.

Par exemple, Aline pense que ces interventions montrent aux enfants qu'ils peuvent envisager d'autres possibles, en rencontrant quelqu'un·e qui conçoit la réalité de manière différente :

Moi, je me remets toujours justement, dans mon parcours académique et scolaire, je me dis : " Ah, c'est aussi la possibilité de pouvoir voir quelqu'un de différent, qui pense aussi des choses différentes et peut-être qu'on a moins l'habitude de voir ces choses-là. [...] Ah ça existe. Regardez, ça existe, vous pouvez le faire. Ce n'est pas impossible. ". En fait, je ne sais pas. Je trouve ça hyper enrichissant en fait.

Sarah explique que ces interventions peuvent ouvrir les perspectives des élèves. Elle dit que « celles-ci permettent de planter des petites graines qui vont faire germer, peut-être plus tard quelque chose, une vision plus ouverte du monde, moins carrée, moins tranchée, moins clivante. ».

Aline ajoute que ces interventions permettent aussi de visibiliser une diversité et de donner des modèles aux élèves racisé·e·s :

Et vraiment, enfin moi, je viens du X, j'ai vécu enfin dans mon lycée, on était d'être 5 noir·e·s sur toute l'école, donc c'est vrai que des fois je me dis : "Ah bon, maintenant c'est moins ça. " [...] Ah, juste d'être devant une classe et puis de donner un cours, je me dis peut-être que ça donne aussi l'envie à des enfants de se dire, "Ah oui, c'est possible de faire des études ou ce genre de choses-là. "

Enfin, Laura appuie cette idée en expliquant que partager son expérience personnelle permet de fournir un modèle aux élèves et de leur montrer qu'il est possible pour une fille de pratiquer le

sport de son choix : « Je lui ai dit qu'il y avait plein de filles qui jouaient au foot, qu'elle pouvait voir que moi je faisais du foot aussi. Des fois ça peut être utile d'avoir un exemple en face d'elle. ».

Les buts évoqués par les enquêtées se rapprochent de ceux identifiés par Chartrain & al (2013). En effet, en ce qui concerne les objectifs, une intervenante de SOS homophobie explique qu'ils visent à « semer des graines pour déconstruire les préjugés » (Chartrain et al., 2013). Par ailleurs, selon Gaucher & al. (2014), leur rôle consiste à confirmer ou interroger les connaissances et les représentations des élèves. Par ailleurs, selon Chartrain & al. (2013) les intervenant·es, même s'ils sont plus âgé·es, se positionnent en tant que communicateurs qui ne détiennent pas l'autorité des parents ou des enseignant·e·s. En outre, lorsque l'âge des intervenant·es est proche de celui des élèves, cela renforce les opportunités d'identification.

En effet, certaines études démontrent que mettre en avant des modèles de réussite peut être un moyen performant de lutter contre les stéréotypes de sexe (Marx et al., 2005), (Huguet & Régner, 2007). Cette approche permettrait de neutraliser l'effet de menace associé aux stéréotypes de sexe. S'identifier à des modèles de réussite donnerait aux individu·es l'occasion de concevoir une possible réussite, puisqu'ils peuvent se reconnaître en quelqu'un·e qui a déjà réussi (Regner & Huguet, 2011).

Comme l'association observée, d'autres organisations adoptent les témoignages comme stratégies d'intervention. Par exemple, l'association Contact accorde une importance particulière aux témoignages en faisant équipe avec une personne homosexuelle et un·e parent d'une personne homosexuelle. L'objectif vise à accompagner leur parcours vers l'acceptation et la reconnaissance publique ou privée de leur homosexualité. Les parents partagent également leurs défis et réussites dans l'acceptation de l'orientation sexuelle de leurs enfants (Chartrain et al., 2013). Selon Chartrain & al. (2013), les témoignages, en raison de leur authenticité, captivent l'intérêt des élèves, leur permettant de s'identifier aux individu·es en question et de donner une dimension humaine à une réalité.

Néanmoins, selon Gaucher & al. (2014), un élément essentiel des interventions consiste à éviter de parler de sa propre expérience et plutôt à questionner ces constructions identitaires. Ainsi, les intervenant·e·s privilégient l'utilisation du pronom impersonnel « on » plutôt que du pronom personnel « je ». Selon Gaucher et al. (2014), cette approche permet également de préserver l'expérience individuelle.

Toutefois, Sylvie Gras, une intervenante de SOS homophobie, explique qu'elle adapte sa présentation en fonction de son binôme et de la classe. En outre, les témoignages peuvent occasionnellement créer des difficultés lorsque les expériences partagées sont éprouvantes et effrayent les jeunes qui s'y reconnaissent (Chartrain et al., 2013).

En somme, les interventions présentent aux élèves des modèles divergents par rapport à la norme, néanmoins, les avantages de cette approche méritent d'être considérés avec nuance.

4.1.2.3. Participer à la cohésion sociale.

En instaurant des environnements *safe* propices à la communication et à la médiation, les élèves peuvent s'exprimer. Les interventions auraient une place dans la lutte féministe en contribuant ainsi à renforcer la cohésion sociale. Cette cohésion sociale permettrait la création d'un collectif important dans les mouvements féministes (bergman & Montgomery, 2021).

Ainsi, il ressort de cette sous-partie que l'efficacité des interventions visant à déconstruire les stéréotypes chez les élèves pour instaurer une génération dénuée de préjugés pourrait être remise en question. Plusieurs facteurs, tels que la mesure de leur impact, contribuent à cette nuance. De plus, la contrainte temporelle des interventions peut limiter leur capacité à engendrer une déconstruction profonde des stéréotypes. Toutefois, les enquêtées perçoivent ces interventions comme une potentielle opportunité pour informer les élèves sur les stéréotypes et les inégalités de sexe. Malgré cela, elles émettent des réserves quant à l'impact de l'information sur le changement des mentalités des élèves. Par ailleurs, l'introduction de nouveaux modèles en dehors des normes suscite une réflexion complexe, tout en exposant une dimension libérale. En outre, bien que les interventions semblent contribuer à la cohésion sociale, cette observation doit être interprétée prudemment, à la lumière des résultats présentés dans la partie 2 des résultats.

4.2. L'école a-t-elle une place dans la lutte féministe ?

Dans cette partie de mon étude, les témoignages des intervenantes ont été examinés concernant le rôle de l'école comme lieu central dans la lutte féministe. En explorant leurs réponses, d'autres endroits comme lieu de lutte féministe ont été identifiés.

Certaines enquêtées, comme Valériane, Paloma, Camila et Sarah, considèrent que l'école occupe une place essentielle dans cette mobilisation. Cependant, les enquêtées apportent différentes justifications pour appuyer leur point de vue.

Selon Paloma, il est primordial de combattre les inégalités à l'école, car c'est le premier lieu après la famille où nous subissons une socialisation. En effet, elle dit :

Je pense que c'est le lieu premier. Mais parce que c'est le premier lieu où on est socialisé en tant qu'enfant. Enfin pas le premier, parce qu'il y a la famille. Mais c'est le premier lieu de socialisation secondaire. Et du coup en soi, je dirais que oui.

Selon elle, les enseignant·es devraient prendre en charge ces sujets, car iels sont également des figures de « référents ». Si le·la enseignant·e propage les inégalités, cela contribuera à perpétuer les stéréotypes. Elle reconnaît que leur rôle principal ne concerne pas ces questions, mais iels ont néanmoins un impact significatif. Par conséquent, il serait nécessaire de mettre en place une formation adaptée pour eux/elles.

Puis, Aline exprime des doutes quant au rôle de l'école en tant que premier lieu de lutte féministe. Cependant, elle souligne que l'école occupe une place importante dans notre vie et qu'elle a la responsabilité d'aborder les thématiques d'inégalité de sexes.

En outre, Valériane souligne que par son caractère obligatoire, l'école permet de toucher tout le monde. Cela en fait un lieu privilégié pour diffuser les idées féministes. Elle indique :

Finalement, je ne pense pas que c'est le lieu principal. C'est le lieu, où nous on a accès. Et ça, je trouve déjà que c'est bien parce que tout le monde n'a pas forcément accès aux jeunes. Et puis c'est là où toutes les classes sociales sont mélangées. C'est obligé, c'est obligatoire : L'école. Donc on a accès à tout le monde. Euh donc je pense que ce discours de bienveillance par rapport à ça, voilà à se poser des questions sur ces stéréotypes de genre : est-ce que ce n'est pas ces stéréotypes qui nous poussent à faire ou à être de telle manière plutôt que notre choix personnel ? [...]. C'est pour tout le monde.

De même, comme Valériane, Sarah et Marie insiste sur le fait que l'école est un « lieu où on peut entrer », accessible à tous/tes, y compris aux élèves et à leurs familles. Ainsi, Sarah explique : « Mais j'ai l'impression que l'école ça permet un petit peu d'entrer, d'aller auprès des enfants. ».

Puis, pour Camila, l'école est un bon lieu de lutte, puisqu'elle représente un lieu de socialisation important. Les jeunes y passent beaucoup de temps. D'ailleurs, selon Camila, il est essentiel de s'adresser principalement aux enfants, car c'est là que les idées s'imprègnent le plus. Elle précise : « Surtout des enfants parce que c'est là que ça rentre le plus. ».

Camila mentionne son expérience personnelle, ayant été sensibilisée aux questions d'inégalité à l'école par ces pair·es. De plus, selon Camila, les enfants sont l'avenir de la lutte féministe, les sensibiliser à ces questions est donc essentiel. En effet, elle explique :

Et, je pense que justement, même si on vit dans un milieu assez conservateur, le fait d'avoir eu cette socialisation scolaire, ça peut nous orienter d'une certaine manière. Et par exemple, je te donne un exemple

personnel. Je n'ai jamais été socialisée et informée sur les questions de genre ou les questions climatiques à la maison, mais grâce à mon cercle social scolaire [...]. J'ai pu faire partie d'[nom d'association qui promeut la défense des droits]

Puis, pour Marie et Laura, l'école en tant que lieu d'éducation joue un rôle dans la lutte féministe. Cependant, toutes les deux soulignent que l'éducation peut être dispensée par d'autres acteurs/trices. Laura précise :

Moi je pense que ça se fait vraiment sur plusieurs niveaux. Et que je dirais que le véhicule majeur est quand même plutôt dans l'éducation que à l'école. Je dis l'éducation dans la famille ou globalement dans l'entourage. Peu importe si ce n'est pas la famille biologique qui ne s'occupe pas vraiment de l'enfant, hein. Si l'éducation est faite par quelqu'un d'autre ou faites par les copains, et cetera en dehors de l'école.

Ces conclusions s'alignent avec les travaux de Chartrain et al. (2013). En particulier, iels mettent en évidence que :

L'École n'a pas les moyens de seul·e·s assumer l'ambition d'éradiquer l'homophobie de la société française. Il est nécessaire que toutes les composantes de la société et les institutions qui garantissent la coexistence adhèrent à cet objectif et s'investissent collectivement pour l'atteindre.

Cependant, Laura souligne que l'école peut également véhiculer des stéréotypes sexistes et contribuer aux inégalités. Elle reconnaît que l'école joue un rôle important dans la diffusion de ces stéréotypes, bien que ce ne soit peut-être pas le facteur principal dans la perpétuation des inégalités. Laura indique : « Mais c'est clair que l'école, c'est aussi un grand véhiculaire de stéréotypes mais je ne suis pas sûre que ce soit le principal. ».

Sarah se pose la question suivante : où peut-on lutter en dehors de l'école ?

Selon les témoignages de Valériane, Sarah, Camila et Laura, l'école ne constitue pas nécessairement le lieu principal de la lutte féministe. En effet, Camila considère que la rue joue un rôle prépondérant dans le militantisme féministe, car elle permet d'atteindre un large public dans l'espace public. Aline soulève l'idée que les maisons de quartier ou les crèches pourraient être des lieux appropriés pour présenter les interventions visant à promouvoir l'égalité des sexes. Camila spécifie que, pour elle, « le militantisme et l'activisme de rue, pour moi, c'est le plus important, parce que c'est là que tu touches un maximum de monde. Parce que t'es dans l'espace public et tout le monde te voit. »

Pour Aline, les maisons de quartier ou les crèches pourraient être des lieux opportuns pour faire des interventions.

Enfin, Valériane souligne que la lutte doit avoir lieu partout où l'on peut « entrer ». Elle évoque, entre autres, la politique, les professionnels et les médias. Cette enquêtée estime que tous les lieux sont importants, pas seulement l'école. Cependant, l'école reste accessible, c'est pourquoi ils/elles s'y impliquent. Elle souligne :

Il faut passer par plein de choses : par la politique, voire par les professionnels, ce que font, d'ailleurs, [...]. Donc, en fait, voilà, je pense que tout est bien. Ce n'est pas à l'école, en particulier. Mais nous, on a accès à l'école, donc on y va quoi !

Comme Valériane, les conclusions de l'article de Chartrain et al. (2013) mettent en avant que :

[c'est la] multiplicité des lieux, des temps et des manières d'aborder les questions relatives à l'amour, à l'intimité, au corps, à la sexualité, qui permet de répondre aux interrogations et aux attentes des jeunes et de les aiguiller dans leur réflexion.

Ainsi, bien que certaines enquêtées questionnent le rôle central de l'école dans la lutte féministe, toutes les enquêtées soulignent son importance en tant que lieu d'action et de sensibilisation aux questions d'inégalité. Selon ces dernières, l'école permet d'atteindre un large public, y compris les élèves, les enseignant·es et les parents. Par ailleurs, elle pourrait jouer un rôle clé dans la diffusion des idées égalitaires et la formation des générations futures engagées dans cette lutte. D'autres lieux tels que la rue, les maisons de quartier, les crèches, les médias, la politique et les professionnels sont également identifiés comme propices à la mobilisation féministe.

En synthèse de cette dernière partie, l'analyse dévoile une interrogation quant à l'efficacité des interventions pour déconstruire les stéréotypes chez les élèves et favoriser une génération dépourvue de préjugés. Plusieurs facteurs, tels que la complexité de mesurer leur impact nuancent ces considérations. La contrainte temporelle des interventions peut aussi restreindre leur capacité à générer une déconstruction approfondie des stéréotypes. Malgré cela, les enquêtées envisagent ces actions comme des opportunités pour éclairer les élèves sur les stéréotypes et les inégalités de sexe, tout en restant réservées quant à leur capacité à modifier les mentalités. L'introduction de modèles alternatifs aux normes suscite une réflexion complexe, mettant en lumière une dimension libérale. Par ailleurs, bien que les interventions semblent contribuer à la cohésion sociale, ce constat doit être interprété avec prudence en prenant en compte la deuxième partie des résultats de cette étude. Enfin, malgré des questionnements sur le rôle central de l'école dans la lutte féministe, toutes les enquêtées soulignent son importance comme lieu d'action et de sensibilisation envers les inégalités. L'école se présente comme un vecteur pour toucher un vaste public incluant élèves, enseignant·es et parents, et pourrait jouer un rôle essentiel dans la propagation d'idées égalitaires et dans la formation de générations futures engagées dans cette lutte. D'autres cadres tels que la rue, les maisons de quartier, les crèches, les médias, la politique et les professionnels sont également identifiés comme favorables à la mobilisation féministe, révélant la diversité des avenues pour promouvoir l'égalité des sexes dans la société.

En conclusion de l'interprétation des résultats, cette recherche initialement sur le rôle des interventions scolaires en tant qu'outil de lutte féministe a mis en lumière une série de constats et de tensions importantes.

Les intervenantes, bien que ne se revendiquant pas toutes comme militantes féministes, démontrent un engagement significatif envers la promotion de l'égalité, la lutte contre les stéréotypes de sexe et d'autres formes d'oppression. Une fois que le concept de *militant* appréhendé, il a été question de comprendre les facteurs d'engagement des intervenantes. Les résultats ont montré que toutes les intervenantes présentent des caractéristiques sociales qui pourraient contribuer à expliquer une partie de leur engagement. Leur engagement bien qu'elles reçoivent une rémunération, est profondément enraciné dans des valeurs personnelles fortes et dans une conviction profonde en faveur de l'éducation et de l'établissement de liens significatifs. Par ailleurs, les éléments émotionnels jouent un rôle important dans leur engagement. Il est plausible de considérer que les avantages qu'elles retirent de leur implication, tant sur le plan relationnel qu'éducatif, influencent la mesure de leur engagement. Ainsi, en s'alignant sur la conception féministe qui soutient que la lutte pour l'égalité des sexes ne se limite pas à combattre les formes d'oppression évidentes, mais englobe également la mise en lumière des oppressions moins apparentes, les intervenantes semblent assumer un rôle dans la lutte féministe. Elles se consacrent à dévoiler les formes subtiles d'oppression à travers leur propre éducation et prennent l'initiative de les contrecarrer. Ce faisant, elles contribuent à un processus d'éveil des consciences et à la remise en question des normes établies, ce qui est au cœur de la lutte pour l'égalité. Néanmoins, il est notable qu'aucune d'entre elles n'aborde de manière explicite le concept de système de domination ni ne considère l'approche intersectionnelle. De plus, en accord avec les principes de l'association, elles semblent davantage inclinées vers une perspective féministe libérale.

Par ailleurs, cette étude a également souligné des défis et des tensions inhérents à ces interventions. Tout d'abord, la pédagogie employée, bien qu'axée sur la déconstruction des stéréotypes de sexe, peut avoir des limites en occultant d'autres formes d'oppression et en ne parvenant peut-être pas à susciter une compréhension en profondeur des mécanismes oppressifs chez les élèves. Les dynamiques de pouvoir et d'inégalités inhérentes aux méthodes pédagogiques ont également été mises en évidence, posant des questions sur la manière dont ces interventions peuvent involontairement normaliser ou négliger d'autres formes de discriminations. Ainsi, la méthode pédagogique employée pourrait sembler être en contradiction avec les objectifs sous-

jacents de la lutte féministe. Ensuite, les tensions inhérentes à la position des intervenantes obligent les intervenantes à développer des stratégies pour les surmonter, ce qui restreint leur liberté d'action et entrave leur potentiel à conduire une lutte féministe qui pourrait dépasser les contraintes imposées par le contexte existant.

Enfin, en ce qui concerne le rôle de l'école dans la lutte féministe, les intervenantes reconnaissent son potentiel en tant que lieu d'action et de sensibilisation. Cependant, certaines remettent en question son rôle central, soulignant l'importance d'autres espaces pour la mobilisation féministe. Cette diversité de perspectives suggère que la lutte féministe doit s'étendre au-delà du cadre scolaire pour englober d'autres domaines de la société.

Dans l'ensemble, cette étude met en relief la complexité inhérente aux interventions scolaires en tant qu'outil de lutte féministe. Alors que les intervenantes manifestent un attachement envers l'égalité et la déconstruction des stéréotypes de sexe, leur approche en classe reflète davantage un féminisme libéral. Ces dernières doivent également naviguer au sein de défis pédagogiques, institutionnels et relationnels qui peuvent influencer la portée et l'efficacité de leur engagement ainsi que les interventions elle-même. Ainsi, il devient évident que cette recherche explore particulièrement l'articulation entre l'engagement militant et le type de féminisme mis en avant en salle de classe. De ce fait, elle soulève une problématique suivante: dans quelle mesure l'engagement militant des intervenantes informe-t-il leur pédagogie et le « féminisme » qu'elles transmettent en classe, et inversement ?

Partie 5 : Discussion

Dans le cadre de cette étude, je vais examiner de manière approfondie deux points que j'ai délibérément sélectionnés car ils semblent revêtir une importance primordiale. La première partie de cette étude se penche sur l'aspect concret de la conduite d'enquêtes en féministe. Cette approche permettra de mettre en évidence les biais qui ont pu influencer mon étude et d'explorer les défis inhérents à la réalisation d'enquêtes selon une perspective féministe. La deuxième partie sera de penser dans quelle mesure l'engagement militant des intervenantes informe leur pédagogie et le "féminisme" qu'elles transmettent en classe, et inversement ?

1. Faire du terrain en féministe : problématiques, limites et biais

Mon étude s'est révélée riche en découvertes, mais il est important de souligner certaines limites et biais qui ont pu influencer les résultats et leur interprétation. En outre, cette étude a suscité une série d'interrogations concernant l'approche féministe de la recherche sur le terrain. Mon intention est de présenter mes réflexions issues de cette expérience.

1.1. Biais et limites

Cette recherche comporte plusieurs biais et limites qu'il est important de prendre en compte, en particulier en ce qui concerne la durée passée sur le terrain, la taille et la représentativité de l'échantillon, ainsi que la méthode d'analyse utilisée.

L'un des principaux points à considérer est le temps passé sur le terrain. Bien que j'aie été en immersion totale pendant une semaine sur mon terrain, une période plus étendue aurait potentiellement permis de recueillir des données plus variées et approfondies.

Ensuite, il est important de noter que le nombre limité de personnes enquêtées ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population. Cependant, cela n'était pas le but de cette recherche. Mon objectif était plutôt d'initier des réflexions préliminaires sur un groupe et une activité spécifiques, et d'ouvrir la voie à des études plus approfondies.

Par ailleurs, l'analyse de l'activité des interventions a été principalement abordée en se concentrant sur le point de vue des intervenantes. Toutefois, il est important de reconnaître que cette perspective pourrait ne pas couvrir l'ensemble des aspects en jeu. Une exploration de l'activité à travers les yeux des autres acteurs/trices impliqués dans l'action, tels/les que les enseignant·es, les élèves, les parents s'avérerait non seulement intéressante mais également cruciale pour obtenir une vision plus complète. Cette perspective élargie contribuerait ainsi à offrir une vision plus approfondie de leur impact, tout en saisissant la complexité inhérente à ces situations.

De plus, l'observation des intervenantes s'est jusqu'à présent concentrée exclusivement sur leurs interventions en classe, captant ainsi seulement une partie de leur engagement dans l'association. Pour appréhender de manière plus approfondie les logiques qui sous-tendent leur implication et la dynamique de leur groupe, il aurait été pertinent de les étudier dans des contextes différents de leurs activités principales. À titre d'exemple, en analysant leurs interactions durant les séances de formation ou les réunions d'équipe, j'aurais pu obtenir une vision plus exhaustive des mécanismes sous-jacents qui façonnent les interventions (comme système d'activité).

De surcroît, la participation de plusieurs associations aurait apporté une perspective plus holistique à mon travail, en évitant une vision trop étroite.

Puis, l'analyse basée sur la théorisation ancrée s'est avérée pertinente, mais il est crucial de reconnaître que la collecte d'une grande quantité de données peut parfois rendre l'analyse systémique moins précise. La focalisation sur les pôles du triangle d'Engeström a généré des résultats intéressants, mais il est nécessaire de prendre en compte cette considération pour les futures études, en l'ajustant pour qu'elle soit plus flexible et adaptable.

Comme toute recherche, cette étude est sujette aux biais inhérents à la méthodologie de recherche. Du côté des personnes enquêtées, il peut y avoir une tendance à vouloir présenter une

image favorable (biais de désirabilité sociale) ou à être influencées par l'effet de l'enquêteur/trice. En effet, les propos exprimés par les interviewés sont intrinsèquement liés à la nature particulière de leur relation avec le/la chercheur/euse (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). De mon côté, ma subjectivité et ma relation avec l'objet d'étude pourraient également introduire des biais potentiels dans les résultats.

1.2. « Faire du terrain en féministe » (Clair, Faire du terrain en féministe, 2016)

Faire du terrain en adoptant une perspective féministe soulève des questions cruciales telles que la neutralité de la recherche, la dynamique de pouvoir entre le/la chercheur/euse et les personnes enquêtées, en plus de l'usage qui en sera fait.

1.2.1. *Une recherche non neutre*

La présente étude, menée par une chercheuse militante étudiant des militantes, soulève des interrogations sur le rapport entre le chercheur/euse et son objet de recherche ainsi que sur les considérations éthiques qui en découlent. D'emblée, il est crucial de reconnaître que cette recherche n'est pas neutre, en raison du rôle de l'enquêteur/trice dans la définition de la problématique, la sélection de la méthode et l'approche du terrain. En effet, ma position sociale et mon engagement politique ont influencé mes choix, remettant ainsi en question la neutralité de mon travail. Comme évoqué dans la section consacrée à l'épistémologie, le choix de ce sujet découle de contraintes sociales qui impactent ma propre vie en tant qu'enseignante et militante. Ces circonstances, associées aux opportunités qui se sont présentées, m'ont incité à aborder la problématique spécifique examinée dans cette recherche. Toutefois, ne pas adopter une position neutre ne sous-entend pas l'absence de rigueur dans la réalisation de la recherche, ni le renoncement à la recherche de l'objectivité (Clair, 2016). D'ailleurs, Selon Nader (1972), une recherche motivée par un sentiment d'« indignation » possède spécialement la capacité de redynamiser les objets étudiés et de contribuer à l'élaboration de connaissances plus démocratiques. Bien que l'annonce des objectifs d'une recherche ne soit pas performatrice, cela converge avec l'objectif de découvrir et de perfectionner les outils de lutte féministe que j'avais évoqués dans la partie épistémologique. Cette démarche met en lumière la potentialité de combiner une approche personnelle engagée avec la recherche de connaissances rigoureuses pour enrichir la réflexion au sein de la lutte féministe. Néanmoins, être féministe tout en menant des

recherches sur le terrain présente des défis considérables, dont l’appréhension des rapports de pouvoir.

1.2.2. Entre une relation asymétrique et l’illusion d’alliance entre chercheuse et enquêtées : comment être féministe ?

Sur mon terrain, une des plus grandes difficultés que j’ai pu rencontrer est l’appréhension d’une asymétrie dans la relation que j’avais avec les enquêtées.

La position de pouvoir du/de la chercheur/euse est un élément essentiel à prendre en compte. Le/la chercheur/euse détermine la nature de l’objet de recherche et établit des relations sociales. De plus, la finalité de ces relations n’est connue que par le chercheur/euse et elles servent principalement ses propres intérêts, en particulier sur le plan professionnel. En outre, le/la chercheur/euse rédige en vue de partager publiquement les données recueillies sur la vie d’autrui. La responsabilité de reformuler ces données incombe au/ à la chercheur/euse (Clair, 2016).

La notion d’asymétrie relationnelle mis en avant par Clair (2016) résonne avec mon expérience. Sur le terrain, lors de mes interactions avec les intervenantes, j’ai adopté la posture d’une étudiante en Sciences sociales, spécialisée dans les Sciences de l’éducation. Je me suis présentée en expliquant que j’observais leurs interventions dans le cadre d’un stage avec [l’association], en collaboration avec l’université de Genève. Étant donné que l’objet de mon stage portait sur l’efficacité des interventions, j’ai ressenti l’appréhension que ma manière de me présenter pourrait potentiellement instaurer une dynamique de pouvoir entre l’observatrice et les personnes observées.

De plus, l’importance de rester flou sur son sujet semblait important pour se protéger de biais (Beaud & Weber, 2010). Alors, même si les questions de recherche n’étaient pas encore clairement définies à ce stade, j’ai été particulièrement prudente pour ne pas divulguer les axes de recherche potentiels qui sous-tendaient mon sujet. J’avais planifié de maintenir une distance maximale entre elles et moi pour éviter de biaiser les données. Alors, il est clair que j’exerçais une forme de pouvoir sur mes enquêtées.

Cependant, la réalité du terrain a rapidement brouillé les limites de cette distance que je m’étais fixée. Par exemple, elles m’ont tutoyée et partagée un âge et un engagement politique similaires aux miens. En conséquence, j’ai eu l’impression que malgré la proximité sociale et politique

apparente, une authentique proximité entre nous était en train de se développer. Par ailleurs, l'établissement d'une relation de confiance semblait être un élément crucial pour la conduite réussie de mon terrain (Beaud & Weber, 2010). La question d'instrumentaliser l'affect de mes enquêtées a également été soulevée, ayant même réfléchi, quelques instants, à savoir si le partage de valeurs (féministes) peut constituer un moyen de créer une relation de confiance entre l'enquêteur/trice et les enquêté·es.

Une « illusion d'alliance » se manifeste ici, comme le souligne Stacey (1988), créant l'idée que l'on pourrait éviter la duplicité inhérente à la recherche en sciences sociales en invoquant une éthique féministe. Le déséquilibre de pouvoir entre le chercheur/euse et les enquêté·es remet en cause la solidarité, symbole de l'engagement féministe. Cette dynamique met en évidence les expériences de domination que nous avons collectivement subies. En réalité, métamorphoser la vie d'autres en objet et déterminer qui mérite ou non d'être considéré·e comme objet d'étude ne sont pas des actions dépourvues de répercussions (Guillaumin, 1981).

En interaction avec les intervenantes, j'ai tenté de limiter autant que possible ma prise de parole. L'une d'entre elles m'a demandé des conseils et m'a posé des questions directes, notamment sur la manière de faire participer tout le monde. J'ai été profondément mal à l'aise, car je craignais que dévoiler un peu trop mon sujet de recherche ne biaise mes résultats. Les moments en dehors des interventions ont suscité en moi le sentiment de ne plus être une féministe lorsque j'étais en mode observation.

Cette expérience rejoint les considérations de Stacey (1988). Elle considérait comme étant particulièrement féministe, la recherche qualitative et particulièrement l'ethnographie. Cependant, après son premier travail d'ethnographie, elle évoque avoir ressenti une forme de violence à la fin de son expérience. Celle-ci provenait du mécanisme d'*exploitation* plus insidieux et caché des enquêté·es qu'elle trouvait dans les méthodes qualitatives par rapport aux méthodes quantitatives. Stacey se trouvait prise dans des dilemmes de loyauté intenable, se trouvant à devoir mentir à certaines de ses enquêté·e-s. Peu importe les efforts qu'elle déployait pour instaurer des dispositifs de collaboration, elle se retrouva finalement seule à rédiger le rapport d'enquête et à bénéficier seule des avantages tangibles des relations qu'elle seule avait établies, et ce, dans le but de servir ses propres intérêts. Selon Clair (2016), le recours au mensonge, à l'opacité quant aux motivations du terrain ou à toute autre forme de dissimulation font partie intégrante d'une mise en lumière des mécanismes de domination.

Comme le souligne Clair (2016), il est d'une importance capitale de prendre en compte les risques inhérents à l'objectification, à l'utilisation et à l'exposition des enquêté·es. La phase de clôture du terrain met en évidence l'asymétrie dans la relation entre chercheur/euse et enquêté·es. En effet, c'est l'enquêteur/trice qui, unilatéralement, détermine le moment où l'étude se termine. Même si les enquêté·es sont informé·es de cette démarche finale, ce mouvement les prive de manière inhérente de la signification de leurs pratiques, de leurs discours et de la destination de leur propos (Clair, 2016).

Alors, il m'a paru essentiel de reconnaître que la dynamique du pouvoir est inhérente à la recherche. Toutefois, afin de redonner³⁰ de la place à mes enquêté·es et de prévenir toute distorsion de la réalité, j'ai partagé et rediscuté mes résultats intermédiaires avec mes enquêté·es. Étant donné que ce travail est présenté sous la forme d'un mémoire, il s'est avéré difficile d'aller plus loin dans ce processus, bien que cela puisse être une question à explorer davantage dans le cadre d'une thèse.

1.2.3. Un risque de participer à perpétuer le système

Un dernier aspect que je voudrais explorer est la question de travailler sur des sujets liés au féminisme. Cette présente recherche est un travail d'analyse critique. Cette dernière ne vise non pas à critiquer les actions d'autres féministes, mais plutôt à améliorer les outils de lutte féministe pour en faire des moyens plus efficaces de changement.

Toutefois, cette démarche peut malheureusement fournir aux dominants de nouveaux moyens pour perpétuer leur contrôle, comme le souligne Clair (2016). En effet, mes résultats pourraient être exploités pour discréditer le mouvement féministe ou les actions féministes. Par exemple, les détracteurs ou détractrices du féminisme pourraient saisir les critiques internes et les exagérer pour donner l'impression que le mouvement est inefficace ou en désaccord sur ses objectifs fondamentaux.

En somme, cette recherche présente des résultats prometteurs, mais il est impératif de reconnaître les limites et les biais inhérents à toute étude. Ces considérations contribueront à une compréhension plus nuancée des conclusions et ouvriront la voie à des recherches futures plus

³⁰ De plus, une autre problématique a émergé : comment offrir une compensation aux enquêté·es pour les données qu'ils/elles fournissent ?

rigoureuses et approfondies. Toutefois, il est important de rappeler que l'objectif de cette étude est simplement d'initier des premières réflexions concernant cette population (les intervenantes) et cette activité (les interventions de l'association observée).

Par ailleurs, l'exploration de mon expérience de terrain en féministe soulève des questions sur la neutralité de la recherche, les rapports de pouvoir entre le chercheur/euse et les enquêté·es, et l'utilisation des résultats. Dans cette recherche non neutre, menée par une chercheuse militante, je remets en question la neutralité en raison de mon influence dans la définition de la problématique et la sélection de la méthode. Les enjeux de pouvoir sont abordés, notamment ma responsabilité en tant que chercheuse dans la reformulation des données recueillies. J'explore l'asymétrie relationnelle sur le terrain, illustrant comment les interactions peuvent brouiller les limites de la distance entre moi en tant qu'enquêtrice et les enquêté·es. Enfin, je discute de la complexité de travailler sur des sujets féministes en soulignant la nécessité d'une analyse critique pour améliorer les outils de lutte féministe, tout en étant consciente des risques d'appropriation de mon travail.

2. Dans quelle mesure l'engagement militant des intervenantes informe-t-il leur pédagogie et le "féminisme" qu'elles transmettent en classe, et inversement ?

Au cours de cette étude, le ciblage des interventions observées sur les stéréotypes de sexe a suscité une interrogation quant à sa tendance à invisibiliser et à renforcer les systèmes de domination. En outre, le constat que des intervenantes abordant les stéréotypes de sexe pouvaient ne pas être militantes a été une source d'étonnement, d'autant plus que seulement deux se sont identifiées clairement comme militantes. Cette découverte m'a incité à approfondir l'exploration de la manière dont l'engagement militant des intervenantes influence leur approche pédagogique et la transmission du féminisme en classe, tout en suscitant la question de savoir si cette relation est également réciproque.

La première partie traitera du degré d'engagement militant des intervenantes, suivie par l'exploration du cadre de l'association et de ses limites. Ensuite, l'alignement des intervenantes avec ce cadre sera abordé. D'autres facteurs influençant la pédagogie et le type de féminisme enseigné en classe seront également considérés. Enfin, les effets des interventions sur la conception du féminisme des intervenantes seront examinés.

2.1. La faible intensité d'engagement militant des intervenantes

Le niveau d'engagement militant des intervenantes semble être de faible intensité, en particulier en ce qui concerne leur implication dans la lutte féministe. Pour déterminer ce degré d'engagement, je peux utiliser les critères présentés dans la section 1.1 des résultats (voir schéma n°2), notamment l'appartenance à un collectif, le lieu d'action, la fréquence d'engagement et le type de cause défendue.

Ainsi, plus l'engagement militant est prononcé, plus l'individu·e peut être qualifié·e de militant·e. En effet, le concept de militantisme peut être défini comme celui/celle qui œuvre pour faire valoir ses idées et les faire triompher (CNRTL, sd). Un engagement soutenu résulterait de la combinaison de ces différents critères : une participation à un collectif et des actions publiques régulières et fréquentes. Dans le contexte de cette étude, centrée sur le féminisme, il est crucial de souligner qu'un engagement fort est intrinsèquement lié à une perspective intersectionnelle des causes. En effet, l'objectif de la lutte féministe, tel que défini dans cette étude, vise l'égalité

pour tous/tes, ce qui ne peut être atteint qu'en intégrant une compréhension interconnectée des divers systèmes de domination.

Par conséquent, on peut considérer que l'engagement des intervenantes se situe plutôt à un niveau peu militant. Tout d'abord, à l'exception de deux d'entre elles, la plupart ne se perçoivent pas comme militantes. De plus, bien que certaines aient des dispositions sociales en ce sens, rares sont celles qui répondent aux critères d'un engagement fort, tels que définis précédemment. Par exemple, seule l'une d'entre elles participe à des collectifs. Même si des références ont été faites aux luttes contre le racisme et pour les droits humains, aucune n'a mentionné ni adopté une approche intersectionnelle dans leur discours en abordant les inégalités ou les discriminations.

2.2. L'alignement du cadre des intervenantes sur celui proposé par l'association

Le cadre adopté par l'association s'inscrit dans la perspective du féminisme institutionnel, et plus précisément, dans le cadre conceptuel du féminisme libéral. Le féminisme libéral se concentre sur les individus plutôt que sur les distinctions de classe sociale, comme décrit par Jaggar (1983). Cette perspective converge avec l'objectif fondamental de l'association, qui œuvre pour démanteler les stéréotypes de sexe en faveur de l'émancipation individuelle. Cette approche reflète le concept d'égalité des opportunités, tout en omettant de considérer les influences héritées des contextes sociaux.

Cependant, la lutte contre les stéréotypes, du fait de son caractère consensuel et stratégique, engendre des biais idéologiques. En effet, Collet (2018a) met en avant la similitude de souffrance entre les garçons et les filles. Par conséquent, cette approche tend à atténuer la hiérarchie inséparable au sexe. Les responsabilités sont ainsi distribuées de manière équitable entre tous/tes les individu·es. Cependant, cette égalisation des responsabilités peut entraîner une dilution de la responsabilité des individu·es discriminants et même conduire à leur déresponsabilisation, favorisant une exploitation à leur avantage du système en place. Ceci est illustré par le discours promulgué par l'association : « Tout le monde peut tout faire ». En conséquence, en cas d'échec des filles, cela pourrait relever de leur propre responsabilité. Cette approche tend à personnaliser la culpabilité et à atténuer les répercussions des systèmes de domination. Elle individualise la responsabilité et dilue les conséquences des systèmes de domination.

De plus, Collet (2018a) souligne que se focaliser sur les stéréotypes peut donner l'impression qu'ils sont à l'origine des inégalités, alors qu'ils n'en sont que le résultat. Les discriminations trouvent leur source dans le système patriarcal.

Ajouté aux arguments de Collet et dans le contexte de cette étude qui traite de la lutte féministe, il pourrait être avancé qu'une société véritablement égalitaire nécessiterait la déconstruction de l'ensemble des systèmes de domination. Cependant, comme démontré par Czopp & Monteith (2003), une plus grande attention est souvent portée au sexisme par rapport au racisme, par exemple. Il semble intéressant de réfléchir au fait que pour parvenir à une égalité totale, il serait nécessaire de démanteler simultanément tous les systèmes de domination. En lien avec les conclusions de cette étude, il est pertinent de noter que ces interventions se concentrent exclusivement sur les stéréotypes de sexe, en excluant les autres formes d'inégalités. De plus, certaines activités semblent involontairement contribuer au renforcement d'autres systèmes de domination, en normalisant la présence de personnages appartenant aux groupes dominants.

Malgré cela, les intervenantes démontrent généralement une concordance avec l'orientation choisie par l'association. Bien que certaines divergences observées ou déclarées puissent être identifiées (comme exposé dans la partie 3.1 des résultats), elles ont un impact limité sur les pratiques lors des interventions. Les différences se résolvent souvent par des ajustements mineurs du contenu ou un alignement sur la vision de l'association. Il est plausible de considérer qu'il s'agit d'un faible décalage des cadres, étant donné la propension des intervenantes à accepter les justifications fournies et à s'aligner sur l'orientation de l'association. En s'appuyant sur la théorie des cadres, il est également envisageable de postuler qu'un engagement militant plus prononcé serait moins enclin à souscrire au cadre de l'association et à son féminisme libéral. Par conséquent, il est envisageable de conjecturer qu'un niveau d'engagement militant faible pourrait favoriser la propagation d'un féminisme libéral lors des interventions.

2.3. D'autres facteurs influencent la pédagogie et le type de féminisme enseigné en classe

Cependant, il est important de noter que le niveau d'engagement militant n'est pas le seul facteur à influencer le type de féminisme enseigné en classe. Plusieurs contraintes extérieures semblent également jouer un rôle significatif, comme cela a été observé dans la partie 3 des résultats (voir le schéma n°5).

En France comme en Suisse, les interventions scolaires doivent être validées par l'État. De ce fait, celui-ci exerce une influence sur ce qui peut être abordé et considéré comme acceptable. De plus, la question de la neutralité, mise en évidence dans la partie 3.1.2 des résultats, est un aspect important concernant le contenu des interventions, comme l'ont souligné les intervenantes. Ces observations rejoignent les constatations de Garner et al. (2018), expliquant que les organisations intervenant dans les écoles se trouvent dans une situation complexe, jonglant entre des contenus perçus comme neutres et ceux considérés comme ne l'étant pas. Ainsi, elles sont confrontées au défi de maintenir une position de neutralité requise dans un environnement scolaire.

De plus, les parents, les enseignant·es et les élèves représentent autant d'acteurs et d'actrices susceptibles d'exercer une influence sur le type de féminisme abordé en classe ainsi que sur les méthodes pédagogiques employées. Comme vu dans la partie 3.3, les interventions menées par les intervenantes se déroulent sous la supervision des enseignant·es, qui assument la responsabilité de maintenir le bon déroulement de leurs cours, tout en préservant la notion de «neutralité», au sein de leur salle de classe. Parallèlement, les intervenantes pourraient également se sentir restreintes par les inquiétudes des parents, qui ont la faculté de déposer des plaintes auprès des établissements scolaires.

2.4. Les effets des interventions sur la conception du féminisme des intervenantes

Comme cela a été abordé dans le 1.4 des résultats, les interventions offrent aux enquêtées l'opportunité d'engager des réflexions plus profondes, à la fois sur le thème abordé et sur leur propre réflexion. Les échanges avec les élèves semblent offrir aux intervenantes la possibilité de rendre plus accessible un savoir d'ordinaire académique et d'explorer ce savoir sous un angle différent. Par ailleurs, ces interventions leur permettent d'enrichir leurs connaissances sur des sujets connexes. Comme le mentionne Sarah, « Je pense que plus je me documente, plus je me rends compte de plein de choses, dont je n'avais pas forcément conscience encore. ». Il est donc envisageable que les interventions puissent avoir un impact sur la manière dont les intervenantes perçoivent le féminisme.

En conclusion, cette analyse approfondie soulève des perspectives riches sur les interactions complexes entre l'engagement militant des intervenantes, le féminisme et la pédagogie dispensés en classe et les contraintes institutionnelles. Les résultats semblent indiquer

que le niveau d'engagement militant des intervenantes jouerait un rôle dans la transmission du type de féminisme en milieu scolaire, tout en étant modulé par le cadre institutionnel et les contraintes extérieures. Cependant, en échange, les interventions semblent également nourrir et enrichir la compréhension du féminisme chez les intervenantes.

Conclusion

En synthèse, cette étude approfondie sur les interventions scolaires révélerait que le niveau d'engagement militant des intervenantes aurait une influence sur leur approche pédagogique et la transmission d'un type de féminisme en classe, tout en étant soumis à des contraintes institutionnelles et sociales. Les participantes semblent manifester un engagement militant d'intensité faible, même si elles se déclarent profondément concernées par la promotion de l'égalité, la lutte contre les stéréotypes de sexe. Leur engagement s'enracinerait dans des caractéristiques sociales, des convictions personnelles, ainsi que des avantages financiers et émotionnels. Cependant, il semblerait qu'il ne soit pas aligné sur une approche intersectionnelle. Ainsi, les intervenantes seraient plus enclines à adhérer au cadre du féminisme libéral promu par l'association et à le dispenser en classe. Ainsi, des niveaux d'engagement faibles montreraient une plus grande propension à promouvoir un féminisme libéral et à adopter une approche pédagogique cohérente lors des interventions.

D'ailleurs, cette étude met également en évidence des défis et des contradictions inhérents à ces interventions. Les méthodes pédagogiques, centrées sur la déconstruction des stéréotypes de sexe, peuvent négliger d'autres formes d'oppression et manquer de susciter une compréhension approfondie des mécanismes oppressifs chez les élèves. Les tensions liées à la position des intervenantes limitent leur potentiel d'action. D'ailleurs, ces autres facteurs influencent la pédagogie et le type de féminisme enseigné en classe sont également explorés. Les contraintes institutionnelles, la nécessité de neutralité et l'influence des parents et des enseignants contribuent à façonner le contenu et la pédagogie employée lors des interventions.

Enfin, l'étude explore les répercussions des interventions sur la perception du féminisme par les intervenantes. Les échanges avec les élèves semblent offrir aux intervenantes l'opportunité d'approfondir leur réflexion sur le sujet et d'accroître leurs connaissances. De cette manière, il semble que les interventions aient une influence réciproque sur le type de féminisme adopté par les intervenantes.

La présente recherche contribue aux domaines de l'éducation, des études de genre et des politiques éducatives. Tout d'abord, elle invite à une réflexion approfondie sur les interventions éducatives, en particulier celles visant à aborder les inégalités de sexe. De plus, en remettant en

question l'idée que les pédagogies critiques sont une solution incontestable pour la transformation sociale, cette recherche contribue à enrichir le débat académique sur la pertinence et les limites de ces approches. Par ailleurs, cela encourage à réfléchir à la relation entre l'engagement militant des intervenant·es et leur manière d'aborder la pédagogie et de transmettre un certain type de féminisme lors des interventions scolaires.

L'étude comporte quelques limites importantes à prendre en considération. Tout d'abord, bien que l'immersion sur le terrain ait duré une semaine, une période plus étendue aurait pu permettre une collecte de données plus diversifiée et approfondie. De plus, la taille limitée de l'échantillon enquêté soulève des préoccupations quant à la généralisation des résultats. L'analyse, principalement axée sur les points de vue des intervenantes, laisse de côté d'autres perspectives importantes, telles que celles des enseignant·es, des élèves et des parents. En outre, la méthodologie d'analyse par théorisation ancrée pourrait comporter des limites en analysant des quantités importantes de données. Enfin, il est essentiel de reconnaître que ma propre subjectivité en tant que chercheuse pourrait potentiellement influencer les résultats obtenus.

En envisageant les orientations à venir, cette étude soulève deux questions essentielles. Tout d'abord, il est crucial de réfléchir aux conséquences potentielles d'axer les interventions exclusivement sur la déconstruction des stéréotypes de sexe, laissant de côté d'autres formes d'inégalités et risquant involontairement de renforcer des systèmes de domination. Cette démarche pourrait nécessiter une exploration approfondie des implications de ces choix pédagogiques et des conséquences sur les élèves. Ensuite, la relation entre l'engagement militant des intervenant·es et leur approche pédagogique ainsi que la transmission d'un certain type de féminisme lors des interventions scolaires soulève la question de la façon dont les interventions pour promouvoir l'égalité seraient menées par des militantes très engagées.

Bibliographie

- Acherar, L. (2003). *Filles et Garçons à l'école maternelle*. Préfecture de la Région Languedoc-Roussillon, Délégation régionale des droits des femmes et à l'égalité, Académie de Montpellier, CIDF de l'Hérault.
- Affolter, S., & Sperisen, V. (2023). *Racisme et représentation de la diversité sociale dans les manuels scolaires*. Commission fédérale contre le racisme CFR.
<https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/79694.pdf>
- Albenga, V., & Mozziconacci, V. (2019). Tous les féminismes sont-ils solubles dans l'éducation ? Hybridations théoriques et paradoxes pratiques dans un dispositif de prévention des violences sexistes. *Travail, Genre et Sociétés*, 42(2), 127-146.
<https://doi.org/10.3917/tgs.042.0127>
- Andriocci, M. (2005). Entre colère et distance : les "études féministes" à l'université. *L'Homme & la Société*, 158 (4), 73-93. <https://doi.org/10.3917/lhs.158.0073>
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2021). *Observation directe*. Armand Colin.
- Ashton, E. (1983). Measures of play behavior: The influence of sex-role stereotyped children's book. *Sex Roles*, 9, 43-47.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. PUF.
- Bailly, S., Lemoine-Bresson, V., & Martin, C. (2021). Pédagogies féministes et didactique des langues-cultures : des liens à construire. *GLAD!*, 10. <https://doi.org/10.4000/glad.2694>
- Balbastre, G. (2015, juin). C'est toujours la faute à l'école ... *Le Monde diplomatique*, 14-15.
<https://www.monde-diplomatique.fr/2015/06/BALBASTRE/53065>
- Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à"*. L'Harmattan.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.
- Belkacem, L., Gallot, F., & Mosconi, N. (2019). Penser l'intersectionnalité dans le système scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 41, 147-152. <https://doi.org/10.3917/tgs.041.0147>
- Ben Arab, S. (2017). *Lutter contre les stéréotypes de genre dès la maternelle. Penser et enseigner l'égalité par le jeu et la littérature pour permettre aux enfants de construire librement leur personnalité*. [Mémoire, Université Toulouse-Jean Jaurès].
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01802370>
- Benford, D. R. (1993). Frame Disputes within the Nuclear Disarmament Movement. *Social Forces*, 71(3), 677-701. <https://doi.org/10.1093/sf/71.3.677>
- Benford, R. (1997). An Insider's Critique of the Social Movement Framing Perspective. *Sociological inquiry*, 67(4), 409-430.
- Benford, R., Snow, D., & Plouchard, N. (2012). Processus de cadrage et mouvements sociaux: présentation et bilan. *Politix*, 99(3), 217-255. <https://doi.org/10.3917/pox.099.0217>
- Berbrier, M. (1998, novembre). "Half the Battle": Cultural Resonance, Framing Processes, and Ethnic Affectations in Contemporary White Separatist Rhetoric. *Social Problems*, 45(4), 431-450. <https://doi.org/10.2307/3097206>
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2016). *Introduction aux études sur le genre* (2^e ed.). De Boeck supérieur.
- bergman, c., & Montgomery, N. (2021). *Joie militante. Contruire des luttes en prise avec leurs mondes*. Éditions du commun.
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 225, 70-88.
<https://doi.org/10.3917/dio.225.0070>

- Boltanski, L. (1969). *Prime éducation et morale de classe*. Écoles des hautes études en sciences sociales.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Les éditions de Minuit.
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? *Revue française de pédagogie*, 93.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. Dans M. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. McMillan.
- Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Dunod.
- Centre Hubertine Auclert. (2020). *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes*. Centre Hubertine Auclert. <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/egalitheque/publication/guide-pratique-faire-des-manuels-scolaires-des-outils-de-legalite-femmes>
- Charpenel, M., & Pavard, B. (2013). Féminisme. Dans : Catherine Achin (dir), *Dictionnaire. Genre et science politique: Concepts, objets, problèmes* (pp. 263-273). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.achi.2013.01.0263>
- Chartrain, C., Amsellem-Mainguy, Y., & Olivier, A. (2013). Prévenir et sensibiliser au-delà du cadre scolaire. *Cahiers de l'action*, 40(3), 71-90. <https://doi.org/10.3917/cact.040.0071>
- Christos, & Grandgirard, M. (2009). *Dînette dans le tractopelle*. Talents Hauts.
- Clair, I. (2016). Faire du terrain en féministe. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 213(3), 66-83. <https://doi.org/10.3917/arss.213.0066>
- Clair, I. (2023). *Sociologie du genre* (2^e ed.). Armand Colin.
- Clarricoates, K. (1980). The Importance of Being Earnest, Emma, Tom, Jane. Dans R. Deem. (dir), *Schooling for Women's Work*. Routledge.
- Clohec, P. (2021). Du spectre du matérialisme à la possibilité de matérialismes trans. Dans P. Clohec, & N. Grunenwald (dirs), *Matérialisme trans* (pp. 17-54). Hystériques Associés.
- CNRTL. (sd). *Militant,-ante*. CNRTL. Consulté le 20 août 2023 sur <https://www.cnrtl.fr/definition/militant>
- Cohen-Azria, C., & Coquidé, M. (2016). Recherches sur l'école et ses partenaires scientifiques. Quels partenariats ? Quelles recherches didactiques ? *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 9-20. <https://doi.org/10.4000/rdst.1300>
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). A cultural historical approach to distributed cognition. Dans G. Salomon (dir), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp.1-46). Cambridge University Press.
- Collège de France. (2021). *Comment expliquer l'engagement politique dans les sociétés démocratiques ?*. Collège de France. Consulté le 15 mai 2023 sur https://www.college-de-france.fr/media/campus-innovation-lycees/UPL4617032589895680286_Classe_de_terminale__Sociologie_et_sciences_politiques__Chapitre_5.pdf
- Collet, I. (2012). Mixité, germination, co-éducation. Dans J.-L. Villeneuve, *Filles-garçons en famille et à l'école : Reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité ?* (pp. 137-189). Le Manuscrit. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:27178>
- Collet, I. (2014). Rire et humour dans la classe : des stratégies genrées de résistance et de domination. Dans I. Collet & C. Dayer (dirs), *Former envers et contre le genre* (pp. 127-149). Raisons éducatives.

- Collet, I. (2015). Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*, 4, 6-22.
<http://riethno.org/wp-content/uploads/2015/05/Faire-vite-et-surtout-le-faire-savoir.-Les-interactions-verbales-en-classe-sous-l'influence-du-genre.pdf>
- Collet, I. (2016). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?* Belin.
- Collet, I. (2018b). Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31(1), 179-197.
<https://doi.org/10.7202/1050660ar>
- Collet, I. (2018a). Lutter contre les stéréotypes ou changer les institutions ? *La Lettre de l'Association femmes & mathématiques*, 18, 5-7. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109429>
- Collet, I. (2019). *Les oubliées du numérique*. Le Passeur.
- Collet, I. (2021b). Appliquer une pédagogie de l'égalité dans les enseignements d'informatique. *interstices.info*. <https://interstices.info/appliquer-une-pedagogie-de-legalite-dans-les-enseignements-dinformatique/>
- Collet, I. (2021a). Après 40 ans de politiques « égalité » en éducation, avons-nous enfin abouti à la convention ultime ? *Mouvements*, 107(3), 84-94.
<https://doi.org/10.3917/mouv.107.0084>
- Cîrstocea, I., & Giraud, I. (2015). Pluralisme dans les mouvements féministes contemporains. *L'Homme et la société*, 198 (4), 29-49. <https://doi.org/10.3917/lhs.198.0029>
- Cortese, L. (2019). Freire et les pratiques éducatives. Dans I. Pereira (dir), *Anthologie internationale de pédagogie critique* (pp. 33-43). Editions du croquant .
- Cottin-Marx, S. (2019). V. Les associations : des mondes du travail. Dans S. Cottin-Marx, *Sociologie du monde associatif* (pp. 87-112). La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.cotti.2019.01>
- Couchot-schiex, S., & Collet, I. (2022). Errements des politiques éducatives d'égalité franco-suisse. Dans L. Szerdahelyi, *Quelle égalité pour l'école ?* (pp. 129-157). L'Harmattan.
<https://doi.org/10.3917/har.szerd.2022.01.0129>
- Czopp, A., & Monteith, M. (2003). Confronting Prejudice (Literally): Reactions to Confrontations of Racial and Gender Bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 532-544. <https://doi.org/10.1177/0146167202250923>
- Dafflon-Nouvelle, A. (2006). Littérature enfantine : entre images et sexisme. Dans A. Dafflon-Nouvelle, *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* (pp. 303-324). PUG.
- de Boissieu, C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle. Un essai de modélisation du concept de "genre scolaire". *Recherche & Éducation*, 23-43.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.502>
- de Montlibert, C. (1989). *Crise économique et conflits sociaux*. L'Harmattan.
- de Singly, F. (2017). *Socialisation de la famille contemporaine*. Armand Colin.
- Delphy, C. (2013). *L'ennemi principal : Tome 1 : économie politique du patriarcat*. Syllepse.
- Devieille, E. (2013). *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède* [Thèse de doctorat, Université de Caen].
<https://theses.hal.science/tel-00974344>
- Devif, J., Reeb, L., Morin-Messabel, C., & Kalampalikis, N. (2018). Les contre-stéréotypes en éducation. Un outil en faveur de la promotion de l'égalité filles-garçons ? *Éducation et formations*, 96, 153-170. <https://hal.science/halshs-01831944/>
- Devuyst, E. (2019). *Les stratégies de contournement des stéréotypes de genre dans les albums non-sexistes: la figure de la princesse*. Ucl louvain.
- Dionne, A.-M. (2009). Représentation des personnages masculins et féminins en littérature jeunesse : analyse des illustrations des livres primés par les Prix du Gouverneur général

- du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 155-175.
<https://doi.org/10.7202/038733ar>
- Dorigny, A. (2009). *Les logiciels éducatifs et les stéréotypes de genre*. [Mémoire de master, Faculté d'Éducation Montpellier.]
- Du Pontavice, C. (2019). *Truc de fille ou de garçon ?* Moucheron.
- Duperré, M. (2008). La rationalité des émotions dans les processus de mobilisation collective. *Revue Service Social*, 54(1), 67-81. <https://doi.org/10.7202/018344ar>
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho- sociales : 2e partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109. <https://hal.science/hal-03206401/>
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149.
<https://doi.org/10.3917/tgs.019.0131>
- Dussuet, A., & Flauhault, E. (2010). Entre professionnalisation et salarisation, quelle reconnaissance du travail dans le monde associatif ? *Formation Emploi*, 111, 35-50.
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.3091>
- Duteil Deyries, S. (2020). *Transgression scolaire au prisme du genre. De l'invisibilité des filles à la survisibilité des garçons*. L'Harmattan.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki, *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1).
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Estrela, M. T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, 12, 56-65. <https://doi.org/10.3917/cdle.012.0056>
- Fabre, M. (2014). Les "Éducatifs" : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Fassa, F., Rolle, V., & Storari, C. (2014). Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe. *Swiss Journal of Sociology*, 2, 197-213.
- Ferrière, S., & Morin-Messabel, C. (2013). Adhésion/transgression des stéréotypes de sexe dans un album de jeunesse: analyse en lecture offerte. *Psychologie et Éducation*, 1.
<https://shs.hal.science/halshs-01206596/document>
- Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Les processus interactionnels dans leur dimensions interpersonnelles, socio-historiques, et sémiotiques. Dans L. Filliettaz, M. Luisa, & M.-L. Schubauer-Leoni (dirs), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 7-40). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.filli.2008.01>
- Finnegan, E., Oakhill, J., & Garnham, A. (2015). Counter-stereotypical pictures as a strategy for overcoming spontaneous gender stereotypes. *Frontiers in Psychology*, 6.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01291>
- Fireman, B., Gamson, W., Rytina, S., & Taylor, B. (1984). Encounters with Unjust Authority. *Contemporary Sociology*.
- Franken, L., & Loobuyck, P. (2017). Neutrality and impartiality an impossible aim? *British Journal of Religious Education*, 39(1), 1-6.
- Freire, P. (1968/2021). *Pédagogie des opprimés*. Agone - Contre-feux.
- Freire, P. (1975). *Educação Política e Conscientização*. Cortez Editora
- Freire, P. (1996/2006). *Pédagogie de l'autonomie, Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Édition Erès.

- Gamson, W., Fireman, B., & Rytina, S. (1982). *Encounters with Unjust Authority*. The Dorsey Press.
- Garner, W. (2018). *L'Éducation comme activisme: Comment des associations françaises LGBT actuelles utilisent des interventions en milieu scolaire pour sensibiliser des élèves aux identités LGBT* [Honor Theses, Union College]. <https://digitalworks.union.edu/theses/1606>.
- Gaucher, F. & Janvre, C. (2014). Animateur en milieu scolaire sur la vie affective et sexuelle : prévenir sans être pair. *Cahiers de l'action*, 43(3), 87-91. <https://doi.org/10.3917/cact.043.0087>
- Gauthier, K., Morand, A., Mazerolle, M., Rigalleau, F., Eustache, F., Desgranges, B., Huguet, P. & Régner, I. (2020). Effet de menace du stéréotype : historique, mécanismes, et conséquences sur les performances cognitives des personnes âgées. *Revue de neuropsychologie*, 12(4), 351-357. <https://doi.org/10.1684/nrp.2020.0608>
- Gautier, G. (2004). *La mixité menacée ? Rapport d'information sur l'activité de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes pour l'année 2003*. Senat. <https://www.senat.fr/rap/r03-263/r03-263.html>
- Genelot, S., & Tupin, F. (2003). Dynamiques de classe et efficacité scolaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 109-130. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1032
- Gerhards, J., & Rucht, D. (1992). Mesomobilization: Organizing and Framing in Two Protest Campaigns in West Germany. *American Journal of Sociology*, 98(3), 555-96.
- Girardet, M., Ansen Zeder, E., & Bleisch, P. (2022). Les postures d'enseignant·e·s relatives à la branche « Ethique et Cultures Religieuses » en Suisse romande sous le prisme de la neutralité. *Éducation et socialisation*, 64. <https://doi.org/10.4000/edso.19040>
- Gleyse, J. (2020). *Le genre de l'école en France : de la mixité à l'inégalité occultée : Expérimentations et propositions de transformations*. L'Harmattan.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of the Experience*. Harper & Row.
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Les éditions de Minuit.
- Granjon, F. (2018). Mouvements sociaux, espaces publics et usages d'internet. *Pouvoirs*, 164(1), 31-47. <https://doi.org/10.3917/pouv.164.0031>
- Guillaumin, C. (1981). Femmes et théories de la société : remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimées. *Sociologies et sociétés*, 2, 19-32.
- Haraway, D. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan_Meets_OncoMouse*. Routledge.
- Hasan, H., & Kazlauskas, A. (2014). Activity Theory: who is doing what, why and how. Dans H. Hasan, *Being Practical with Theory: A Window into Business Research* (pp. 9-14). THEORI. <https://core.ac.uk/download/pdf/36988688.pdf>
- Hashim, N. H., & Jones, M. (2007). Activity theory: a framework for qualitative analysis. *4th International Qualitative Research Convention (QRC)*. Wollongong: University of Wollongong. <https://ro.uow.edu.au/commpapers/408>
- Hély, M. (2008). À travail égal, salaire inégal : ce que travailler dans le secteur associatif veut dire. *Sociétés contemporaines*, 69, 125-147. <https://doi.org/10.3917/soco.069.0125>
- Hély, M. (2009). *Les Métamorphoses du monde associatif*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.hely.2009.01>
- Hettinga, M. (1998). Towards a theoretical foundation of EVOLVE: Report of an inventory of theories relevant for a conceptual model of evolving use of groupware. *Telematica Instituut*, 1-43.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

- Huguet, P., & Régner, I. (2007). Stereotype Threat Among School Girls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 545-560. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.545>
- Huguet, P., & Régner, I. (2009). Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1024-1027. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.029>.
- Husson, A.-C. (2017). Éthique langagière féministe et travail du care dans le discours. La pratique du *trigger warning*. *Langage et société*, 159(1), 41-61. <https://doi.org/10.3917/lis.159.0041>
- Jaggar, A. (1983). *Feminist Politics and Human Nature*. Rowman & Allanheld.
- Jarlégan, A., Tazouti, Y., & Flieller, A. (2011). L'hétérogénéité sexuée en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élève. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 33-50. <https://doi.org/10.4000/dse.1073>
- Joannin, D., & Mennesson, C. (2014). Dans la cours de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités. *Cahier du genre*, 56, 161-184. <https://doi.org/10.3917/cdge.056.0161>
- Kandel, L. (1974). L'école des femmes et les sciences de l'homme. *Les Temps Modernes*, 333-334.
- Kain, D., & Wardle, E. (2002). Activity Theory: An Introduction for the Writing Classroom. <https://dtext.org/fl4/505/106-readings/activity-theory-for-students-ew.pdf>
- Labie, M. (2013). Pratiques langagières sexuées en petite section de maternelle. Dans C. Morin-Messabel (dir), *Filles / garçons Question de genre de la formation à l'enseignement* (pp. 367-372). Presses universitaires de Lyon.
- Lange, J.-M., & Barthes, A. (2021). "Éducation à" et "Questions socialement vives" : éduquer en contexte d'anthropocène. *Carrefours de l'éducation*, 52(2), 133-147. <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0125>
- Lavau, G. (1981). *À quoi sert le Parti communiste français?*. Fayard.
- Le Maner-Idrissi, G. (1997). *L'identité sexuée*. Dunod.
- Le Mat, A. (2018). *Parler de sexualité à l'école: Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée* [Thèse de doctorat, Université de Lille]. <https://pepite-depot.univ-lille.fr/LIBRE/EDSJPG/2018/2018LILUD009.pdf>
- Lebeaume, J. (2004, 21 mai). *Éducatons à... et formes scolaires*. [Document de travail]. ENS Cachan - INRP.
- Lebeaume, J., & Pavlova, M. (2009). *Éducation au développement durable et éducation technologique : problèmes d'existence en Australie et en France*. [Symposium international]. École(s) et culture(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ?, Université Lille III.
- Lépinard, É., & Mazouz, S. (2021). *Pour l'intersectionnalité*. anamosa.
- Lippman, W. (1922). *Public opinion*. Harcourt.
- Loiola, F. A., & Borges, C. (2017). La pédagogie de Paulo Freire ou quand l'éducation devient un acte politique. Dans G. Clermont & M. Tardif (dirs), *La pédagogie - Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (4^e éd.). Québec, Gaëtan Morin.
- Maccoby, E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Acte de la recherche en sciences sociales*, 16-26. <https://doi.org/10.3917/arss.p1990.83n1.0016>
- Mansour, L., & Morin-Messabel, C. (2011). Quel cadre législatif ? *Cahier pédagogiques-CRAP*, 487. https://www.researchgate.net/profile/Christine-Morin-Messabel/publication/327507244_Quel_cadre_legislatif/links/5b926f83a6fdccfd541ffd4d/Quel-cadre-legislatif.pdf
- Martin, F., Calmeau, R. & Chazal, Y. (2005). Mixité à l'école, apports des recherches en éducation et pratiques pédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 709-728. <https://doi.org/10.7202/013916ar>

- Martin, J. R. (1976). What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135-151. <https://doi.org/10.1080/03626784.1976.11075525>
- Marx, D., Stapel, D., & Muller, D. (2005). We can do it : The interplay of construal orientation and social comparisons under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 432-446. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.3.432>
- Mathieu, L. (2002). La "conscientisation" dans le militantisme des années 1970. Dans P. Hamman, J.-M. Méon, & B. Verrier (dirs), *Discours savants, Discours militants : Mélange des genres*. Harmattan.
- Mathieu, L. (2004). *Comment lutter ? Sociologie et mouvements sociaux*. Les éditions Textuel. <https://shs.hal.science/halshs-00851628>
- Mathieu, L. (2012). Appuis normatifs et compétences pour l'émancipation : L'exemple des revendications des prostituées. *Actuel Marx*, 51 (1), 165-179. <https://doi.org/10.3917/amx.051.0165>
- Mathieu, M., Mozziconacci, V., Ruault, L., & Weil, A. (2020). Pour un usage fort des épistémologies féministes. *Nouvelles questions féministes*, 39(1), 6-15. <https://doi.org/10.3917/nqf.391.0006>
- Matonti, F., & Poupeau, F. (2004). Le capital militant. Essai de définition. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 155, 4-11. <https://doi.org/10.3917/arss.155.0004>
- Mauer, S. (2001). *Les Chômeurs en action*. L'Harmattan.
- Mayer, N. (2010). Chapitre 9 - Militer aujourd'hui. Dans N. Mayer, *Sociologie des comportements politiques* (pp. 228-254). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.maye.2010.01.0228>
- Mazur, A. G. (2002). *Theorizing feminist policy*. Oxford University Press.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives du singulier à l'universel*, 15, 435-452. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-15/hs-15-Meliani.pdf
- Messant, F., & Modak, M. (2018). Camille Masolet et la transmission familiale du féminisme. *Nouvelles Questions Féministes*, 37 (1), 124-134. <https://doi.org/10.3917/nqf.371.0124>
- Michel, S. (1998). 17. Motivation et implication professionnelles. Dans M. De Coster & F. Pichault (dirs), *Traité de sociologie du travail* (pp. 403-421). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.coste.1998.01.0403>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023a). *Intervenants extérieurs en milieu scolaire*. Eduscol. Consulté le 1 juillet 2023 sur <https://eduscol.education.fr/2271/intervenants-externes-en-milieu-scolaire>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023b). *4. Le fonctionnement de l'école. Les intervenants extérieurs*. Eduscol. Consulté le 1 août 2023 sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/guide_pratique_directeurs_d_ecole/71/4/Guide_direction_ecole_4_fiche_intervenants_exterieurs_390714.pdf
- Ministère de l'Intérieur et des outre-mer. (2021). *Étude Nationale sur les morts violentes au sein du couple*. Ministère de l'intérieur et des outre-mer. <https://www.interieur.gouv.fr/actualites/actualites-du-ministere/etude-nationale-sur-morts-violentes-au-sein-du-couple-2021>
- Monteagudo, J. G. (2002). Les pédagogies critiques chez Paolo Freire et leur audience actuelle. *Pratiques et Analyses de Formation. Revue internationale*, 43, 49-65. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/68497/2002a1%20fr%20ar%20Freire%20PratiquesForm.pdf>
- Mosconi, N. (1989). *La Mixité dans l'enseignement secondaire un faux semblant?*. PUF.

- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 97-109. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_953
- Mosconi, N., & Loudet-Verdier, J. (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. Dans C. Blanchard-Laville (dir), *Variations sur une leçon de mathématiques* (pp. 127-150). L'Harmattan.
- Mozziconacci, V. (2015). Pédagogies féministes et conscientisation. *Inter Pares, Ecole doctorale EPIC*, 99-103. <https://core.ac.uk/download/pdf/47350478.pdf>
- Mozziconacci, V. (2022). *Qu'est-ce qu'une éducation féministe ? Égalité, émancipation, utopie*. Editions de la Sorbonne.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Nader, L. (1972). Up the anthropologists : perspectives gained from studying up. Dans D. H. Hymes (dir), *Reinventing Anthropology* (p. 285). Pantheon Books.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, (129), 87-131.
- Norimatsu, H., & Cazenave-Tapie, P. (2017). *Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales*. [Conférence]. 52ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, (pp. 529-532), Toulouse. <https://univ-tlse2.hal.science/hal-01990071/document>
- Octobre, S., Détéz, C., Mercklé, P., & Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi.org/10.3917/deps.detre.2010.01>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 147-181.
- Paillé, P. (1996). L'échantillonnage théorique. Introduction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Vérification des implications théoriques. Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 54-55; 101-102;184-190;266-267). Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pasquier, G. (2013). *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire, vers un nouvel élément du curriculum*. [Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense]. <https://hal.science/tel-02512500/document>
- Pasquier, G. (2018). Égalité des sexes et EPS : quelles représentations dans les textes officiels de l'Éducation Nationale pour quelles situations d'apprentissage ? Dans F. Brière-Guenoun, S. Couchot-Schiex, M-P. Poggi, & I. Verscheure, *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS. Analyses didactiques et sociologiques* (pp. 201-215). Presses Universitaires de Franche-Comté. <https://books.openedition.org/pufc/11707>
- Pereira, I. (2019a, avril 3). Les enseignements de Paulo Freire : un pédagogue toujours actuel... *The conversation*. <https://theconversation.com/les-enseignements-de-paulo-freire-un-pedagogue-toujours-actuel-73079>.
- Pereira, I. (2019b). Panorama international des pédagogies critiques. Dans L. de Cock, & I. Pereira, *Les pédagogies critiques* (pp. 36-50). Agone - Contre-feux.
- Peresson, A. (2022). *Construire une posture de jeune chercheuse à l'aune d'un engagement militant et d'une activité professionnelle*. [Doctoriales du LERASS]. Communication et engagement, Montpellier: LERASS. <https://hal.science/hal-03959599/document>

- Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie, L'observation*. La Découverte.
- Pizzorno, A. (1986). Sur la rationalité du choix démocratique. Dans P. Birnbaum, & J. Leca (dirs), *Sur l'individualisme* (pp. 330-369). Presses de la FNSP.
- Pizzorno, A. (1990). Considérations sur les théories des mouvements sociaux. *Politix*, 9, 74-80.
- Preston, A. E. (1989). The nonprofit worker in a for-profit world. *Journal of Labor Economics*, 7(4), 438-463. <http://dx.doi.org/10.1086/298216>
- Pudal, B. (1989). *Prendre parti. Pour une sociologie historique du PCF*. Presses de la FNSP.
- Quivy, R., & Van Campenhout, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd.). Dunod.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2^e éd.). Routledge.
- Regner, I., & Huguet, P. (2011). Chapitre 12 : Effets différentiels de l'évaluation en fonction du genre. Dans F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon (dirs), *L'évaluation, une menace ?* (pp. 127-134). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0127>
- Revillard, A. (2018-2019). *Méthodes qualitatives – Observation directe et enquête de terrain Anne Revillard Master 1 Sociologie 2018-2019 – Sciences Po, Paris*. Annerevillard. Consulté le 1 mars 2023 sur <https://annerevillard.files.wordpress.com/2021/02/syllabus-observation-2018-2019-def.pdf>
- Richard, G. (2020). *Hétéro l'école ?* (5^e éd.). Éditions du remue-ménage.
- Rogers, R. (2007). L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie. *Histoire de l'éducation*, 115-116 (3-4), 37-79. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1422>
- Salle, M. (2016). À l'école de la République, de « l'égalité filles / garçons » à la « culture de l'égalité ». *Tréma*, 46, 5-13. <https://doi.org/10.4000/trema.3570>
- Siméant, J. (1998). *La Cause des sans-papiers*. Presses de Sciences Po.
- Snow, D. A., & Benford, R. D. (1988). Ideology, Frame Resonance, and Participant Mobilization. *International Social Movement Research*, 1, 197-217.
- Snow, D., Rochford, E., Worden, S., & Benford, R. (1986). Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation. *American Sociological Review*, 51, 464-481. <https://www.jstor.org/stable/2095581>
- Solar, C. (1992). Dentelle de pédagogies féministes. *Revue canadienne de l'éducation/ Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), 264-285. <https://www.jstor.org/stable/1495296>
- Stacey, J. (1988). Can there be a feminist ethnography? *Women's Studies International Forum*, 11(1), 21-27.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Tolini, G. (2019). Célestin Freinet et Paulo Freire. Dans L. de Cock, & I. Pereira (dirs), *Les pédagogies critiques* (pp. 21-34). Agone - Contre-feux.
- Turin, A. (2004). Promouvoir la mixité culturelle dans l'éducation des enfants. *Diversité, Ville École, Intégration*, 138, 39-46.
- Ucciani, S. (2012). *La transmission des stéréotypes de sexe*. [Communication]. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris. <https://shs.hal.science/halshs-00766917/>
- Veyrunes, P., & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (169), 67-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.1466>
- White, A. (1999). TALKING FEMINIST, TALKING BLACK : Micromobilization Processes in a Collective Protest against Rape. *Gender & Society*, 13, 100-77. <https://doi.org/10.1177/089124399013001005>

- Young, M. F. (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Collier-Macmillan.
- Younger, M., & Warrington, M. (2002). Single-sex teaching in a co-educational comprehensive school in England : an evaluation based upon student's performance and classroom interactions. *British Educational Research Journal*, 28(3), 353-374.
- Yzerby, V., & Klein, O. (2019). *Psychologie sociale* (1^e ed.). De Boeck Supérieur.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. L'Harmattan.

Annexes

1. Fiche d'information

Age :

Sexe :

Statut dans l'association :

Durée de l'engagement personnel :

- Cours (1 an)
- Moyen (2-5 ans)
- Long (plus de 5 ans)

Nombre d'heure dédiée à l'association par semaine :

Parcours scolaire / universitaire :

Occupation professionnelle :

Marié·e / Célibataire / Parent :

Engagements sociaux :

2. Guide d'entretien

La représentation :

- Pourriez-vous me décrire votre parcours scolaire / universitaire et professionnel ?
- Pourriez-vous me décrire votre parcours militant ?
 - *Quelles causes vous tiennent à cœur et pourquoi ?*
 - *Avez-vous d'autres engagements ? (Pourquoi combattre à l'école et non autre part ?)*

La motivation : L'Intention

- Pour quelles raisons avez-vous décidé de vous impliquer dans l'association ?
- Que souhaitez-vous accomplir auprès des enfants ?
 - *Qu'est-ce*
 - *qui vous fait croire que cela va marcher ?*

L'implication :

- Pourriez-vous me présenter l'association en quelques mots et le rôle que vous y avez ?
(Quelles missions se donnent-il-elle-s ? Comment l'explicitent t-il-elle-s?)
- Combien d'heures par semaine consacrez-vous à cette association ?
- Que pensez-vous apporter à l'association ? *(Où il-elle-s puisent leur légitimité ?)*

La satisfaction :

- Qu'attendez-vous de ces interventions en milieu scolaire ?
- Ont-elles le résultat escompté ?
- Qu'est-ce que l'appartenance à l'association et ces interventions vous ont apportées ?
 - *Si le militant-e est intervenant-e depuis longtemps : Pourquoi restez-vous dans l'association ?*
- Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Quels sont les obstacles que vous pourriez rencontrer dans votre pratique ?

Conclusion : Quelles sont vos espérances face à l'avenir ? Est-ce que vous êtes plutôt optimiste pour l'avenir ?

Est-ce que l'école est le lieu principal pour combattre les inégalités de sexes selon vous ?

3. Errata du mémoire

Il est à noter que les entretiens et le journal de bord ont été retiré du mémoire pour des raisons d'anonymat.

Tableau n°1 p. 67

La dernière ligne est manquante dans le tableau p.67. Il est à remplacer par le tableau suivant :

Prénom choisi	Âge	Sexe	Ancienneté	Profession	Parcours de formation	Engagements sociaux
Laura	Entre 20- 30 ans	Femme	2-5 ans	Étudiante	Bachelor en sciences sociales	- L'association observée
Sarah	Entre 30-40 ans	Femme	1 an	Enseignante	École supérieure	- Grève féministe - Association pour l'éducation
Camila	Entre 20- 30 ans	Femme	1 an	- Intervenante pour l'association observée - Enseignante	Master en sciences sociales	- Grève féministe - Association pour l'écologie
Paloma	Entre 20- 30 ans	Femme	1 an	- Intervenante pour l'association observée - Travail dans la restauration	Bachelor en sciences sociales	- Grève féministe - Militantisme pour l'écologie
Aline	Entre 20-30 ans	Femme	1 an	Métier de la relation d'aide	Master en sciences sociales	- Association dans le domaine l'économie
Valériane	Entre 30-40 ans	Femme	2-5 ans	Enseignante	Doctorat en sciences sociales	- L'association observée

Tableau n°1 : Récapitulatif des fiches de renseignement

La phrase « En effet, Collet (2018a) met en avant la similitude de souffrance entre les garçons et les filles. » est à remplacer par « En effet, Collet (2018a) identifie que cette approche met en avant l'idée de l'existence d'une similitude de souffrance entre les garçons et les filles. ».