



HAL
open science

Enseigner les problématiques de genre et l'égalité homme/femme fille/garçon à travers le croquis en Géographie

Manon Descotes Genon

► **To cite this version:**

Manon Descotes Genon. Enseigner les problématiques de genre et l'égalité homme/femme fille/garçon à travers le croquis en Géographie. Education. 2023. dumas-04471522

HAL Id: dumas-04471522

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04471522>

Submitted on 21 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.

Année universitaire 2022-2023

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

**Enseigner les problématiques de
genre et l'égalité homme/femme fille/
garçon à travers le croquis en
Géographie**

Présenté par DESCOTES GENON Margaux

Première partie rédigée en collaboration avec

Mémoire de M2 encadré par PÉAUD Laura

Déclaration sur l'honneur de non-plagiat

Je soussigné(e) Margaux Descotes Genon déclare sur l'honneur :

- être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur et un délit de contrefaçon, sanctionné, d'une part, par l'article L335-2 du Code de la Propriété intellectuelle et, d'autre part, par l'université ;

- que ce mémoire est inédit et de ma composition, hormis les éléments utilisés pour illustrer mon propos (courtes citations, photographies, illustrations, etc.) pour lesquels je m'engage à citer la source ;

- que mon texte ne viole aucun droit d'auteur, ni celui d'aucune personne et qu'il ne contient aucun propos diffamatoire ;

- que les analyses et les conclusions de ce mémoire n'engagent pas la responsabilité de mon université de soutenance ;

Fait à : Grenoble

Le : 11/12/2022

Signature : MDG

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Laura Péaud pour m'avoir guidée et accompagnée le long de ce mémoire, et pour avoir fait preuve durant ces deux années de master d'une très grande patience et d'une très grande bienveillance.

Table des matières

Introduction	7
Partie 1 : État de l'art	9
I. <u>Tournant culturel et géographie des représentations</u>	<u>10</u>
A. Le tournant culturel en géographie	10
B. La géographie des représentations	12
II. <u>Les Gender studies en géographie et ailleurs</u>	<u>14</u>
A. Des revendications féministes aux théories du genre	14
B. Questionner le genre en géographie	17
III. <u>Cartographier le genre : vers une approche sensible</u>	<u>19</u>
A. Cartographier les sentiments : sensibilité de la carte et carte sensible	20
B. Vers une cartographie sensible des pratiques genrées de l'espace	22
Partie 2 : Genre, Cartographie et Éducation Nationale	25
I. <u>Le genre au sein de textes de l'éducation nationale</u>	<u>26</u>
A. Court historique	26
B. Préconisations actuelles	28
C. Développement récent : la question des élèves transgenre et en questionnement de genre	30
II. <u>Genre et programmes de Géographie : absence mais pas inadéquation ?</u>	<u>31</u>
III. <u>Enseigner le croquis dans le secondaires : attendus, objectifs et approche par le genre</u>	<u>32</u>
A. Productions graphiques : attendus et objectifs dans le secondaire	33
B. Travailler le genre à travers la production graphique	35
Partie 3 : Proposition de mise en oeuvre	37
I. <u>Enjeux et objectifs de la séquence et compétences travaillées</u>	<u>38</u>
A. Enjeux et objectifs de la séquence	38
B. Compétences travaillées et justification du choix de niveau	39
II. <u>Problématisation de la séquence et choix des documents</u>	<u>40</u>
A. Problématique de séquence, notions et vocabulaire	40

B. Choix des documents	40
III. <u>Description de mise en oeuvre</u>	41
A. Déroulement de la séquence	41
B. Réflexions sur la séquence proposée	42
Conclusion	43
Bibliographie	44

INTRODUCTION

Dans les années 1970 Armand Frémont a théorisé la notion d'espace vécu¹, comme « l'espace des pratiques quotidiennes (l'espace de vie) et l'espace des interrelations sociales (l'espace social) en tant qu'objets de la perception et de la représentation mentale qu'un individu ou un groupe puisse se construire »². En parallèle, le féminisme et les questions qu'il soulève fait écho au sein des différentes sciences sociales et la géographie ne fait pas exception. Des questionnements ont émergés autour des femmes, de leur pratique de l'espace et de ce qui influence cette pratique en particulier au sein de l'espace publique³. Ces interrogations ont ensuite évoluées vers les pratiques genrées de l'espace⁴. En effet, le concept d'espace vécu appliqué aux problématiques de genre est particulièrement stimulant et révélateur des inégalités que subissent encore les femmes dans leurs pratiques de l'espace. Croiser les deux approches permet ainsi de mobiliser de nombreuses notions : mobilité, justice ou injustice spatiale, pratique et représentations de l'espace, inégalités, accessibilité, appropriation de l'espace, aménagement du territoire. Toutes sont entremêlées avec de nombreuses problématiques sociales, qui ne concerne d'ailleurs pas que le genre, mais pour lesquelles les questions liées au genre sont particulièrement intéressantes et jusqu'à récemment, assez peu explorées. Ainsi il s'agit non seulement de s'intéresser de manière assez large à la place que les hommes et les femmes prennent ou ne prennent pas dans l'espace, aux inégalités et aux injustices qui touchent les femmes dans leurs pratiques de l'espace, aux stratégies qu'elles mettent en place pour lutter contre ces inégalités. Mais aussi à la question du genre comme construction sociale et à sa récente remise en cause, et comment cette construction et cette remise en cause s'inscrivent dans l'espace et dans ses pratiques. Le rôle des acteurs devient alors central dans notre sujet, acteurs individuels, publics et privé. Individuel car chaque individu construit son espace vécu à travers des pratiques qui lui sont propres, et qui sont le produit à la fois de son vécu personnel mais aussi des attentes de la sociétés dans laquelle il vit. Pourtant ces nombreuses recherches sur le genre en géographie scientifique ont peu infusées dans le champs de la géographie scolaire, bien

¹ Armand Frémont, *Espace vécu, espace perçu*, 1976

² Géoconfluence, « Espace vécu », ST, non daté , <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/espace-vecu>

³ Marylène Lieber, « Le sentiment d'insécurité au prisme du genre. Repenser la vulnérabilité des femmes dans les espaces publics », *Métropolitiques*, 5 décembre 2011.

⁴ Marie-Christine Bernard-Hohm et Yves Raibaud, 2012, « Les espaces publics bordelais à l'épreuve du genre », *Métropolitiques*.

que l'éducation à l'égalité homme/femme, fille/garçon reste l'un des objectifs affichés par le ministère de l'éducation.

Néanmoins aborder les questions de genre et l'égalité homme/femme, fille/garçon avec des élèves en géographie permettrait de mobiliser de nombreuses notions utiles à son enseignement. L'approche par la carte me semble particulièrement intéressante car elle permettrait de matérialiser le vécu et les représentations des élèves, de rendre réel et visible les pratiques genrés de l'espace, à la fois de manière physique mais aussi avec une dimension émotionnelle. Les modalités de production de la carte peuvent être diverses et ces dernières pourrait être la clé pour aborder un sujet qui figure au programme d'EMC mais pas de Géographie. Ainsi les finalités sont doubles : à la fois explorer avec les élèves un aspect de la géographie (géographie culturelle et des représentations) à laquelle ils sont peu habitués et la formation de futurs citoyens sensibilisés à un thème fondamental de leur futur vie en société.

PARTIE 1 : ÉTAT DE L'ART

I. Tournant culturel et géographie des représentations

Si la géographie a commencé à questionner le genre, c'est avant tout la conséquence des récentes avancées de ses objets d'étude. En effet si depuis ses débuts la géographie avait pu être considérée comme une science de la nature, depuis les années 80 et le tournant culturel, les géographes ont résolument tenu à en faire une science sociale et humaine. Ce changement de paradigme a amené ces derniers à remettre en question un certains nombres de présupposés, mais aussi à faire entrer dans les champ de leurs recherches de objets qu'ils s'étaient jusque là interdit d'étudier. Les représentations et leurs expressions dans l'espace ont ainsi fait leur entrées en géographie et par ce biais les *gender studies* ont également attiré l'attention des géographes.

A. Le tournant culturel en géographie

1. Post modernisme : une critique de la notion de modernité

Parmi les différentes ruptures épistémologiques apportées par le tournant culturel en science sociale, le post modernisme et la critique de la modernité est peut être celle qui nous intéresse le plus pour le cas de la géographie. En effet les décennies précédant les années 80 étaient dominées par les idées de la « nouvelle géographie ». Cette dernière reposait sur le développement des outils informatiques et d'une pensée rationnelle basée sur des modèles et des systèmes inspirés de l'économie de marché. Elle reposait donc presque entièrement sur l'idée de modernité, c'est-à-dire d'un avancement linéaire de la science par accumulation de vérités considérés comme absolues⁵. Ainsi la « nouvelle géographie » reposait sur l'idée que la géographie moderne devait se construire grâce aux dernières avancées de la science et de la modernité, d'où une certaine obsession pour les modèles et les statistiques, rendus beaucoup plus accessibles et simples à manipuler par l'informatique. Néanmoins le côté très systémique et machinal de ce nouveau courant géographique a provoqué la frustration de certains géographes, en quête de l'individu au milieu de tout ces chiffres et ces figures géométriques. L'émergence du post-moderniste, accompagné du post-colonialisme, leur a fourni des arguments de choix pour faire valoir leur point de vue. En effet ces deux courants révèlent et insistent sur l'existence de biais auxquels il est difficile d'échapper et

⁵ « Géographie culturelle, culture des géographes », d'après une conférence de Paul Claval à l'École Normale Supérieure de Lyon, Géoconfluences, février 2003, republiée en avril 2018. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/remue-meninges/paul-claval/>.

desquels ils faut être conscients. Ainsi, le post-colonialisme insiste sur les effets de la pensée coloniale dans le développement des sciences sociales et humaines et le post modernisme s'attaque à l'idée d'une modernité allant toujours vers le mieux, produit d'un progrès linéaire et objectif. Dans cette remise en cause, s'impose l'idée de culture : les hommes sont des animaux culturels dont tous les choix ne sont pas rationnels et leur définition de la modernité est le produit de leur culture, de leurs idéaux, de leurs représentations⁶. Post-colonialisme et post-modernisme s'allient alors pour démontrer que la définition communément acceptée de « modernité » est celle donnée par l'homme blanc occidental et qu'elle est loin d'être universelle. D'une certaine manière, le post-modernisme fait rentrer l'imprévu, l'irrationnel, l'illogique au sein des prises en compte géographiques, au nom de la culture. Faut-il encore être d'accord sur ce que le mot « culture » signifie, implique, inclus, représente. L'ampleur du mot pourrait en effet vite nous amener à penser que tout est culture et que donc finalement rien ne l'est vraiment.

2. Redéfinir la notion de culture pour élargir les horizons de la géographie

Jusque là, la culture était considérée comme accessoire. Une part d'inconnu résiduel qui expliquait pourquoi les modèles conçus sur ordinateur, parfaitement logiques et rationnels, ne se transposaient pas parfaitement dans la réalité. La critique du modernisme et du positivisme invite à élargir et à préciser l'idée de culture, non plus comme un résidu mais comme une composante essentielle de l'expérience et des pratiques humaines de l'espace, résultat d'héritages, de vécu, de représentations, de symboliques⁷. En géographie, cet élargissement de la définition de culture a été très porteuse et a donné naissance à de nombreuses nouvelles approches et revisites. Ainsi les géographes commencent à prendre en compte « l'expérience que les hommes ont de la terre, de la manière dont ils la perçoivent, la comprennent, l'utilisent, l'habitent et donnent ainsi un sens à leur existence »⁸. Il s'agit alors de ré-examiner les relations que l'homme entretient avec son milieu en incluant la manière dont l'homme habite, observe, s'approprie, se déplace, non plus seulement en fonction de contraintes naturelles mais aussi en terme de construits, d'habitudes, de représentations, des constructions voire de confrontation des identités : pratiquer un lieu plutôt qu'un autre car on s'y sent plus à l'aise, même s'il est plus loin ou moins accessible. Il s'agit aussi de s'intéresser aux

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

traces laissées par la culture dans l'espace, à la place de l'art et de ses évolutions, de ce qu'elles nous apprennent des vécus des habitants, de la différenciation non plus physique mais sociale, artistique, culturelle de l'espace par les individus et leurs pratiques. À cela s'associe l'étude des symboliques associées aux espaces et ce qu'elles induisent sur l'expérience, de la pratique, de l'appropriation (ou non) que les individus en font. Il ne s'agit pas de retomber dans le biais de la généralisation modélisante, en partant du principe qu'un même groupe partage une même culture homogène et donc les mêmes pratiques de l'espace mais d'interroger les multiples influences qui orientent les pratiques de l'espace d'un individu ou groupe d'individus. Ainsi au sein de ce bouillonnement intellectuel émerge une notion essentielle, celle de représentation.

B. La géographie des représentations

1. *L'émergence de la notion de représentation en géographie*

L'idée de représentation existe depuis longtemps en géographie, depuis le début, même, si on en croit Yves Lacoste⁹. Néanmoins il s'agissait surtout de l'idée de représentation matérielle avec au premier plan, la carte. D'après Lacoste, les représentations en géographie auraient d'abord pour but de rendre visualisable, accessible, le réel aux hommes. Le grand changement introduit par le tournant culturel en géographie c'est qu'en plus de placer les représentations au centre de la discipline¹⁰, il élargit les acceptations du mot pris en compte par celle-ci. Ainsi les géographes s'ouvrent à l'idée de représentations idéelles¹¹ ou mentales¹² (idées, sentiments, fantasmes, rêves), qui influencent elles aussi les pratiques et la construction de l'espace. Les géographes sont passés d'une compréhension positiviste « de survol »¹³ des représentations, à une compréhension interprétationniste. Influencés par les autres sciences sociales ils développent l'idée que les représentations peuvent être individuelles ou sociales, qu'elles sont des construits mais aussi des

⁹ Yves Lacoste, « Représentation », *De la géopolitique aux paysages dictionnaire de la géographie*, Armand Colin, 2003, p.330-331.

¹⁰ Jacques Lévy et Michel Lussault (dir.), « Représentation de l'espace », *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris, 2003, p.792-793.

¹¹ Jérôme Dunlop, « Représentation », *Les 100 mots de la géographie*, PUF Que sais-je?, Paris, 2018 (3e ed.), p.93-94.

¹² Yves-François Le Lay, « Représentation », notion à la une de Géoconfluences, janvier 2016. URL : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notion-a-la-une-representation>

¹³ Jérôme Dunlop, *Op. Cit.*

finalités à étudier¹⁴. On passe de l'idée que les représentations en géographie passent avant tout par le procédé scientifique de la carte, qui doit se rapprocher le plus possible du réel, à l'idées de représentations au sens multiple, qui servent d'intermédiaires entre le monde et la compréhension, l'appréhension que les hommes en ont. Elles seraient ainsi selon J.-P. Guérin en 1989 des « créations sociales ou individuelles de schémas pertinents du réel », c'est-à-dire des construits à partir de notre perception du réel. Mais certains géographes (dont Lévy et Lussault) vont encore plus loin, critiquant l'idée même de représentations reposant sur un réel absolu. Ils affirment que les représentations doivent être prises en compte en temps que tel, au-delà du prétendu réel qu'elles cherchent à exprimer. Il faudrait « prendre en compte non seulement la représentation en temps que produit fini mais aussi les pratiques de représentation qui la produisent dans des contextes socio-historiques spécifiques »¹⁵. Par conséquent, les représentation de l'espace en géographie seraient « considérés comme des construits qui expriment un espace déjà-là, en même temps qu'elles contribuent à faire exister celui-ci en tant que tel, dans un contexte social donné »¹⁶. C'est dans ce contexte d'émergence de la notion de représentation et de représentation de l'espace en géographie qu'Armand Frémont théorise une autre notion fondamentale de la géographie culturelle : l'espace vécu et l'espace perçu.

2. *Espace vécu et espace perçu*

Lorsque Frémont formule la notion d'espace vécu dans son ouvrage *La région, espace vécu* datant de 1979, il cherche à répondre à une question qui hante la géographie depuis longtemps et qui a motivé la fondation de la discipline : celle de la relation entre l'homme et l'espace¹⁷. Il introduit cependant au moins deux éléments nouveaux : l'idée d'une approche par l'individu et la notion de représentation. Ainsi l'espace vécu serait un « ensemble de fréquentations localisées ainsi que les représentations qui en sont faites, les valeurs psychologiques qui y sont attachées »¹⁸. Il se base sur l'« espace de vie » des individus, c'est-à-dire « l'ensemble des lieux fréquentés habituellement par un groupe »¹⁹, qu'Armand Frémont confond avec la notion de territoire. Ainsi

¹⁴ Jacques Lévy et Michel Lussault (dir.), *Op. Cit.*

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Armand Frémont et all., *Géographie sociale*, Masson, Paris, 1984, p.161-182.

¹⁸ Armand Frémont, *Op. Cit.*, p.172

¹⁹ *Ibid.*

l'espace vécu se rapprocherait de la notion actuelle de territorialité. Armand Frémont insiste ici sur l'idée d'un espace pratiqué, occupé, approprié physiquement (fréquentations localisées) et mentalement (représentations, valeurs psychologiques). Il inverse l'approche classiquement prise par les géographes, partant des hommes, de l'individu, pour aller vers l'espace. Il met en avant le fait que c'est le vécu qui participe à construire l'espace. Cette notion d'espace vécu est enrichie de la notion d'espace perçu, qui vient nuancer le vécu en appuyant sur la dimension représentative de l'espace appréhendé à travers les sensations et le sens que les individus peuvent leur donner. Il s'agit aussi d'introduire l'idée d'un espace qui peut être perçu sans être vécu, de manière imaginaire à travers des récits, des cartes, des représentations. Ainsi le développement de ce concept débouche lentement sur une notion centrale de la géographie actuelle, celle d'« habiter ». On admet aujourd'hui en géographie qu'au niveau des individus les lieux peuvent être familiers sans être proches, habités sans être vécus quotidiennement, appropriés et pourtant rarement visités. On pourrait alors se pencher sur la notion largement développée par Mathis Stock d'« habiter polytopique ». Mais surtout ces notions d'espace vécu et perçu constituent un outil fondamental des *gender studies* en géographie. Elles permettent de mettre en lumière la différence des pratiques et du vécu de l'espace en fonction des perceptions de genre, de retracer les pratiques genrées de l'« habiter ».

II. Les Gender studies en géographie et ailleurs

Le tournant culturel en science sociale, sa remise en cause de l'évidence du bon sens, son insistance sur les biais de réflexion et le rôle de représentations dans notre appréhension du monde a également fait naître un autre courant de pensée. Les *gender studies* font suite au post-modernisme et au post-colonialisme. Elles questionnent les biais de genre dans les études scientifiques, effectuées le plus souvent par les hommes pour les hommes ou du moins adoptant inconsciemment le point de vue considéré comme par défaut : celui du masculin. Il s'agit d'abord de redonner aux femmes leur place en temps que sujets et en temps qu'intellectuelles : ce sont les apports des courants féministes. Puis lentement, sous l'influence des réflexions sur les représentations et les biais de construction de notre société, les études féministes incluent de nouveaux les hommes, pour s'orienter vers une étude des genres, de leur construction, de leurs représentations.

A. Des revendications féministes aux théories du genre

1. Féminisme et sciences sociales

Le féminisme est d'abord un courant politique mais il trouve progressivement des échos en science sociales et humaines. Comment en effet parler et protester contre l'oppression de toute une moitié de la société et du genre humain sans invoquer et impliquer la sociologie, l'ethnologie, la philosophie, l'histoire, la géographie... Intrinsèquement, les recherches féministes ont donc une portée militante, proche et d'ailleurs connectée (il est question d'oppression après tout) à ce qui se fait dans les recherches marxistes autour de la même époque. Ce militantisme, qu'on reprochera ensuite aux études marxistes, sera également reproché aux études féministes lorsqu'elles évolueront en partie vers des interrogations de genre. En concluant *La domination masculine*, Pierre Bourdieu dira : « on ne saurait en effet surestimer les risques auxquels est exposé tout projet scientifique qui se laisse imposer son objet par des considération externes »²⁰, c'est-à-dire le militantisme politique, même motivé par la constatation d'une profonde injustice. Qu'on condamne ou non la portée militante des travaux féministes, on ne peut pourtant pas nier les apports fondamentaux que ceux-ci ont offerts à la science. Il s'agissait d'abord pour les femmes de gagner en visibilité, et de ce point de vue, comme le remarque si justement Judith Butler, on en revient à la question de représentation : « *On the one hand, representation serves as the operative term within a political process that seeks to extend visibility and legitimacy to women as political subjects; on the other hand, representation is the normative function of a language which is said either to reveal or to distort what is assumed to be true about the category of women* »²¹. Autrement dit il s'agit à la fois pour les femmes de gagner en visibilité et en légitimité dans l'espace public mais aussi d'affronter, d'étudier, de contester les représentation qui leurs sont attribuées par une société marquée par le « phallogentrisme et l'hétérosexualité compulsive »²², et qui servent exclusivement à justifier leur position de subordonnées. Ainsi les ouvrages de Françoise Héritier, *Masculin/Féminin I* et *II*²³, font une belle synthèse de l'approche féministe en science sociale. Le premier tome était destiné à étudier la différence inscrite dans la société entre les deux genres, pour déconstruire l'idée de l'évidence, ou du naturel, provoqué parce que Bourdieu appel une « socialisation biologique et

²⁰ Pierre Bourdieu, *La domination masculine*, Seuil, Paris, 1998, p.121.

²¹ Judith Butler, *Gender trouble*, Routledge, New York, 1990, p.1.

²² *Ibid.*, p.ix.

²³ Françoise Héritier, *Masculin/Féminin I*, Odile Jacob, Paris, 1996 et Françoise Héritier, *Masculin/Féminin II*, Odile Jacob, Paris, 2002.

biologisation du social »²⁴. Néanmoins ce premier tome s'arrête ici : constater l'attribution des rôles genrés, révéler les biais ethnologiques et sociologiques d'une différence qui est construite en montrant que c'est l'idéologie qui a fait émerger les faits et pas l'inverse. Paru quelques années plus tard le deuxième tome va plus loin. Il s'agit d'insister sur le fait que la différence justifie ensuite la hiérarchisation, ce qui ne va pas de soi, différent ne voulant pas dire mieux ou moins bien; pour pouvoir lutter contre une telle hiérarchie. Là où le premier tome est un constat et une réflexion scientifique, le deuxième tome a une portée militante plus marquée, ne serai-ce que dans le sous titre « dissoudre la hiérarchie », ou dans l'existence de la troisième partie de l'ouvrage intitulée « solutions et blocages ». Après avoir prouvé l'oppression il faut en reconnaître les formes de hiérarchie et les combattre, pour atteindre l'égalité. Le premier combat des études féministes est donc de redonner aux femmes leurs voix, de lutter contre l'oppression en dénonçant l'évidence d'un construit millénaire.

2. *Au-delà du féminin, questionner le genre*

Une question centrale émerge alors dans la définition de « femme » et de « féminité ». Qu'est-ce que signifie « être une femme », pour qui se bat-on et surtout contre qui ? Simone de Beauvoir a dit de manière très célèbre à ce sujet « on ne naît pas femme, on le devient », à la fois pour nier l'approche naturaliste et déterministe de la patriarchie mais aussi pour souligner le fait que selon elle, c'est l'expérience de l'oppression sociale spécifique réservée aux femmes qui fait qu'on en devient une et qui prouve qu'on en est une. Cette approche permettait donc avant tout de déconstruire la justification d'une infériorité naturelle et évidente du féminin. Mais en déconstruisant en profondeur les représentations classiques du féminin, c'est petit à petit l'idée même de l'existence du genre « féminin » qui devient incertaine. Ainsi Judith Butler explique : « *"female" no longer appears to be a stable notion, its meaning is as troubled and unfixed as "women"* »²⁵. En déconstruisant l'oppression, les féministes ont peu à peu déconstruit le genre, et une crise a émergé : si on ne peut plus définir clairement les femmes car le féminin est un construit et non une évidence, si la différence pensée fondamentale entre les genres n'est pas si fondamentale que ça, alors comment définir un « nous » et un « eux », comment séparer les alliés des ennemis à combattre? Judith Butler apporte la solution : « *we ought to ask, what political*

²⁴ Pierre Bourdieu, *Op. Cit.*, p.9.

²⁵ Judith Butler, *Op. Cit.*, p.ix.

*possibilities are the consequence of a radical critique of the categories of identities? »*²⁶. Il faut déplacer le débat, où plutôt l'élargir. C'est le point de vue également adopté par Pierre Bourdieu qui plaide pour une réintégration des hommes parmi les objets d'étude et la reconnaissance du masculin comme construit au même titre que le féminin²⁷. Ainsi d'une étude des rapports de forces centrés sur le point de vue féminin, il faut évoluer vers une étude et une remise en cause des carcans genrés de la société et de leur conséquences sur tous les individus. Il s'agit de reconnaître une organisation genrée de la société, d'en souligner les biais de représentations, les leviers symboliques et idéologiques qui contraignent les individus, de dessiner les contours du moule pour mieux mettre en évidence leur dimension éminemment arbitraire. Ce changement de paradigme permet également d'enrichir les approches sur la subversion des genres et les transidentités, et d'aboutir à une critique de l'opposition binaire même entre masculin et féminin, qui ignore et invalide toutes les identités ne pouvant être contenues dans les définitions restreintes de ces deux termes subjectifs.

B. Questionner le genre en géographie

1. *La géographie, une science de l'« homme »?*

La géographie elle aussi, a été sensible aux études féministes et sur le genre. Pourtant les géographes ont longtemps été frileux vis à vis de la « géographie féministe », dont le côté militant, semblait entrer en contradiction avec les velléités apolitiques de la géographie. Ainsi les études portant sur les effets de l'expression de la domination masculine et du genre en général sur et dans l'espace ont longtemps été ponctuels et surtout, préféraient le terme de « sexe » à celui de « genre », n'allant pas au bout de la remise en cause des construits sociaux et des représentations à l'oeuvre²⁸. Pourtant le post modernisme avait déjà encouragé la mise en évidence des biais cachés dans la production des sciences. En géographie, cela s'est traduit par la réalisation qu'elle était une science « de l'homme », construite par et pour des hommes blancs, selon leur point de vue. Cet androcentrisme en géographie pose alors la question du regard du dominant sur le dominé, d'une certaine approche « par le haut » qui biaise la production de savoirs prétendument universaux.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Pierre Bourdieu, *Op. Cit.*

²⁸ Claire Hancock, « Les études de genre ont-elles transformé la géographie française ? », *Histoire de la recherche contemporaine* [En ligne], Tome IX - n°1 | 2020, mis en ligne le 15 décembre 2020, consulté le 30 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/hrc/4182> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/hrc.4182>

Ainsi, Yves Raibaud, citant les travaux de Jean-François Staszak, écrit : « La géographie, science de conquérants, de marchands, de bâtisseurs, ne serait-elle pas un reflet des cultures masculines hégémoniques et des désirs qu'elles projettent sur l'espace, associant exotisme et érotisme, pouvoir et sexe »²⁹. Certains géographes expriment alors une volonté de décentrement et de prise en compte des biais de réflexion et de représentation auquel ils sont soumis. Cette prise en compte ouvre la porte aux études féministes et sur le genre. En effet puisqu'il n'existe aucune étude scientifique dépourvue d'aucun biais, l'aspect militant des études féministes devient un problème mineur. Pas qu'il faille l'ignorer mais il peut être pris en compte comme un savoir situé, au même titre que les autres. Parallèlement, la prise de conscience sur une géographie modelée par le regard hégémonique de l'homme blanc, cisgenre et hétérosexuel enclenche et encourage les réflexions sur l'impacte du genre comme construction sociale en géographie. Cette convergence de courants et d'idées fait naître d'autres réflexions encore, d'ordre méthodologique cette fois-ci. En effet pour se détacher d'une approche dominante, il faut changer de méthode, trouver le moyen de briser ou de dépasser la distinction chercheur/sujet, d'engager un dialogue qui en prenant en compte le subjectif pour ce qu'il est, permettant de mettre en lumière de nouvelles facettes des espaces produits et vécus par nos sociétés³⁰.

2. *Genre et espace, genre de l'espace*

L'émergence du genre en géographie donne donc naissance non seulement à de nouvelles approches mais aussi à de nouvelles manières de travailler. Il s'agit de plus que de l'introduction d'un nouvel objet de la géographie, c'est une nouvelle manière de la penser et de la faire. Les recherches des autres sciences sociales sont plus facilement consultées et prises en compte, donnant lieu à des approches pluridisciplinaires fertiles. Et la géographie, loin de se dissoudre dans ce cocktail disciplinaire, gagne en spécificité. En effet, ce sont les études en géographie qui sont de loin les plus à même de saisir l'expression du genre dans l'espace, à toutes les échelles et à tous les niveaux. Ainsi les géographes nuancent leur approche, ne se contentant plus d'introduire le féminin uniquement comme catégorie supplémentaire dans leurs études, ils considèrent le genre dans sa dimension subjective, son vécu, ses représentations³¹. Ils se sont alors intéressés à la pratique de

²⁹ Yves Raibaud, « Introduction : « Géographie du genre : ouvertures et digressions » », *L'Information géographique*, vol. 76, no. 2, 2012, p. 7-15.

³⁰ Claire Hancock, *Op. Cit.*

³¹ *Ibid.*

l'espace dans sa dimension genré, aux compromis, aux lois implicites, aux auto-censures, aux interdit ou permis non formulés de nos sociétés qui font le genre de l'espace³². D'autres ont abordé l'expression du genre dans sa dimension conflictuelle, comme l'expression d'une domination masculine des espaces et de l'espace. L'approche post-coloniale porte ces fruits dans ces derniers travaux qui s'ouvrent sur les Suds non plus en les considérant (ou plutôt en les déconsidérant) comme des pays en retard de développement mais comme des espaces où les normes peuvent être flouées, et les rapports de domination (des genres entre autre) réexaminés sous un nouveau jour³³. Enfin se pose la question délicate et éminemment complexe de l'intersectionnalité. Les vecteurs de domination sont multiples et liés en partie au vécu des individus, le genre étant l'un d'entre eux mais pas le seul. Ce dernier développement tente la prise en compte de la domination masculine en parallèle avec celle de la domination blanche ou encore l'expression d'une norme hétérosexuelle arbitraire, fortement liée d'ailleurs à la construction sociale des genres³⁴. Il trouve particulièrement écho en géographie des migrations, qui doit prendre en compte l'individu dans la multiplicité de ses individualités pour parvenir à retranscrire son parcours, ses choix, son vécu³⁵. Ainsi l'émergence des questions sur le genre en science sociale a fortement contribué à faire évoluer la géographie, à remettre en cause certains de ses présupposés universalistes³⁶, jusque dans ses dimensions les plus centrales. En changeant de façon de faire de la géographie, les géographes ont également changé leur façon de faire les cartes.

III. Cartographier le genre : vers une approche sensible

La carte en géographie a longtemps été pensée comme une représentation fidèle, exacte dans sa dimension scientifique, devant se rapprocher le plus possible de la réalité. Pourtant le tournant culturel et son insistance pour la représentation dans sa dimension subjective et biaisée fait émerger chez les géographes des débats sur l'existence de biais en cartographie. D'abord mal à l'aise avec l'idée qu'une carte ne soit pas objective, voir soit infidèle à la réalité certains géographes poussent le vice plus loin, jusqu'à s'affranchir des exigences de scientificité de la carte. Deux décennies plus

³² Yves Raibaud, *Op. Cit.*, en citant les travaux de Guy Di Méo.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*, en citant les travaux de Saszak et Cattan.

³⁵ Avril, Christelle, et Marie Cartier. « Care, genre et migration. Pour une sociologie contextualisée des travailleuses domestiques dans la mondialisation », *Genèses*, vol. 114, no. 1, 2019, p. 134-152.

³⁶ Claire Hancock, *Op. Cit.*

tard, cet affranchissement aboutit à l'élaboration de cartes sensibles, à la frontière entre l'art et la science, en rupture complète avec les codes classiques de la carte et du croquis. Au sein du développement de la carte sensible, les études sur le genre trouvent une résonance particulière, et découvrent un moyen de projeter, de représenter les pratiques genrés de l'espace d'une manière innovante et tout à fait fertile.

A. Cartographier les sentiments : sensibilité de la carte et carte sensible

1. *Positivismisme et cartographie*

Dans l'article « représentation » de leur dictionnaire de la géographie datant de 1996, Roger Brunet, Robert Ferrat et Hervé Thierry affirment : « Toute carte est une représentation de l'espace [...] mais c'est une représentation offerte à tous selon des règles convenues; il est évidemment d'autres représentations possibles de l'espace; cela n'empêche nullement de nombreuses cartes d'être très objectives, et l'on ne peut écrire n'importe quoi sur une carte d'un espace réel »³⁷. Les trois auteurs réaffirment ici une vision scientifique de la cartographie qui doit avant tout rendre accessible à la visualisation des éléments invisible au seul regard nu, de la manière la plus exacte possible. Ainsi la carte, epitome de la représentation géographique, serai au dessus de tout soupçon des biais que le tournant culturel associe pourtant à la notion même de représentation. Elle répond à des codes et à un langage qu'il faut respecter, comme tout bon scientifique respecte sa méthode, et qui servent à transposer sans trahir. Ainsi toute représentation en géographie qui s'éloignerait de ce but de fidélité réaliste perdrait automatiquement son statut de carte. Jusqu'à assez récemment la cartographie s'est construite dans une dynamique positiviste de progrès technique permettant des carte toujours plus fidèle et précise, jusqu'au « *first-of-a-kind portrait from space* » de Tom Van Sant et Lloyd Van Warren publié dans *National Geographic* en 1990, qui pourtant est tout à fait contestable en terme de fidélité et d'objectivité, ne serait-ce que dans le choix des couleurs et des contrastes. Ainsi ce « portrait », à la frontière entre carte et image satellite, serait l'aboutissement du perfectionnement des techniques de cartographie, et tout est fait dans la manière dont elle est présentée pour nous en convaincre. Pourtant cette juxtapositions de plusieurs images satellites est loin d'être libre de tout choix orientés. Les images sélectionnées ont généralement été prises au printemps - dans les deux hémisphères, et sont celles qui présentaient le plus de visibilité (absence

³⁷ Roger Brunet, Robert Ferrat, Hervé Thierry, « représentation », *Les mots de la géographie dictionnaire critique*, La documentation française, Paris, 1996 (3e ed. revue et augmentée), p.428-429.

de nuages) et de contraste, contraste qui a encore été accentué par la suite. Sans parler du choix de la projection, obligatoirement déformante. Ce qui paraît donc être à première vue une représentation presque photographique de la réalité relève en fait plus d'une représentation idéal et idéale de ce à quoi devrait ressembler la terre depuis l'espace³⁸. Cette idée de biais de représentation, même dans les cartes les plus fidèles, fait lentement son chemin en géographie, c'est ce à quoi réagissent Roger Brunet, Robert Ferrat et Hervé Thierry en 1996. Et là encore certains géographes, loin de rejeter en bloque l'idée que tout savoir est situé, décident d'en assumer les biais voir de choisir délibérément d'être biaisés et subjectifs.

2. *Cartes subjectives et suggestives : savoir cartographier les sentiments*

Cette incursion du subjectif en cartographie n'est pourtant pas nouvelle, et déjà Humboldt dans sa coupe du Chimborazo, inclus des détails de son ascension : ses émotions, son ressenti, son expérience, en petites notes détaillées et placées à l'endroit concerné par l'émotion³⁹. L'évolution des réflexions en géographie fait donc évoluer la carte en temps qu'outils, pour lui donner de nouvelles formes et de nouvelles fonctions. Les géographes y font entrer l'émotionnel et de subjectif de manière assumé. Ils tentent de suggérer grâce aux cartes les réalités invisibles qui participent à la pratique et à la production des espaces. Ainsi Sarah Mekdjian et Anne-Laure Amilhat Szary se sont intéressées au rôle et à la pratique de la carte dans les migrations par les migrants. Il ne s'agit plus alors de cartes réalistes et visant l'exhaustivité, mais de bout de « géographies fragmentaires ». Les cartes servent à illustrer un vécu, une trajectoire, à se présenter, à communiquer malgré l'absence d'une langue parlée commune. Accompagné d'artistes plastiques, elles se sont lancées dans la cartographie de leurs trajets par des migrants en privilégiant une approche participatives. Douze demandeurs d'asile ont ainsi réalisé la carte de leur migration jusqu'en France, faite de détour, de sentiments de peur, d'insécurité, d'incertitude. En privilégiant la subjectivité par rapport à l'exactitude de la représentation géographique, les participants ont réussi à suggérer à travers leurs réalisations toute la complexité humaine des migrations⁴⁰. Cette approche

³⁸ Bernard Debarbieux, « Carte d'identités, cartes d'altérité: Référence, Rhétorique et Relativité », dans la cartographie contemporaine dans J.P. BORD et P.R. BADUEL (dir.), 2004, Les cartes de la connaissance, Paris, Karthala, p 607-624.

³⁹ Laura Péaud, 2015, « « Voir le monde » : les images dans l'œuvre d'Alexander von Humboldt », *L'information géographique* - Vol. 79 (4/2015) , pp. 13-36, Armand Colin.

⁴⁰ Sarah Mekdjian et Anne-Laure Amilhat Szary, « Cartographies traverses, des espaces où l'on ne finit jamais d'arriver », Visionscarto, 2015. URL : <https://visionscarto.net/cartographies-traverses>.

permet de déconstruire entre autre l'idée de migrations linéaires et presque immédiates que leur représentation cartographique traditionnelle, les flèches, font inconsciemment naître dans notre esprit. En laissant entrer le biais de l'émotion et du ressenti, c'est finalement un biais de représentation qui a été contourné. Ainsi ces travaux, en remettant l'humain et son vécu au centre de ses préoccupations, permet de mieux approcher une réalité pourtant complexe et multiforme. De la même manière, le genre et ses effets dans l'espace, dans sa dimension invisible et inconsciente, semble être un objet privilégié de la carte sensible.

B. Vers une cartographie sensible des pratiques genrées de l'espace

1. *Cartographier les pratiques genrés de l'espace*

En effet, faire entrer l'émotion et le vécu dans les représentations cartographiques, c'est se donner la possibilité d'appréhender et de rendre visible une autre dimension du réel. Ainsi une première étape consisterai à simplement projeter sur des fond de carte le vécu des individu en fonction de leur genre. Ce procédé s'adapte particulièrement bien à l'échelle urbaine, pour tenter de saisir la pratique genré des espaces publics⁴¹. Représenter sur une carte la domination masculine de l'espace public de manière quantitative (majorité d'hommes, absence de femmes) et qualitative (stratégie d'évitement de certains endroits par les femmes par peur d'agression) permet non seulement de la matérialiser plus concrètement mais aussi d'en prendre la mesure. Des choses que l'on constate quotidiennement sans les réaliser pleinement sont alors pointées du doigt. Par exemple le fait que les hommes soient grandement majoritaires aux tarasses des cafés sonne comme un fait évident, pourtant on pourrait (naïvement) s'en étonner car à priori rien ne l'explique. On prend conscience alors du peu de place que les femmes occupent dans l'espace public, car l'ordre patriarcal les a assignés à domicile, caractérisées comme fragiles et à protéger. Les biais dans les discours des autorités publiques sont alors révélés : « N'est-ce pas la une politique ostentatoire que d'encourager, d'un côté, la présence masculine dans la rue [en privilégiant des aménagements majoritairement conçus et fréquentés par des hommes (ex : équipements sportifs)], pendant que, de l'autre côté, on déconseille aux jeunes femmes de faire du jogging dans des endroits isolés ou de sortir le soir dans certains quartiers (recommandations du ministère de l'Intérieur, mai 2008) ? »⁴².

⁴¹ Bernard-Hohm Marie-Christine et Raibaud Yves, 2012, « Les espaces publics bordelais à l'épreuve du genre », *Métropolitiques*.

⁴² *Ibid.*

En matérialisant ainsi l'absence des femmes et la peur qu'elle peuvent parfois ressentir dans l'espace public, on peut alors remettre en cause ce même sentiment d'insécurité qu'on considère souvent comme naturel⁴³, en témoignent les recommandations ministérielles citées plus haut. Il serait naturelle que les femmes aient peur (elles sont fragiles, à protéger), et pour combattre le sentiment d'insécurité elles devraient éviter de se mettre en danger, contraindre leurs mobilités pour ne pas se confronter à une situation qu'elles ne pourraient pas résoudre. Ce genre de discours correspond à un biais réflexif (trop) souvent utilisé et qui fait porter la responsabilité de la mise en danger sur la victime sans qu'aucune réflexion de soit menée sur comment rendre les espace sûrs et accessibles pour tous. Matérialiser ce sentiment sur une carte permet au contraire de le dénaturer, de le pointer comme une anomalie à résoudre, et surtout, cela déplace le discours de victime vers les espaces qu'elles traverses en posant la question centrale à toute étude géographique : pourquoi ici et pas ailleurs ?

2. *Cartographie sensible du genre : émotion et imaginaire (d'après l'article d'Élise Olmédo)*

Élise Olmédo pousse la réflexion et la démarche encore plus loin dans son article « Cartographie sensible, émotions et imaginaire »⁴⁴, en décidant de s'affranchir véritablement des codes et contraintes de la cartographie traditionnelle pour tenter de représenter le plus fidèlement possible les subtilités des pratiques genrés de l'espace. Son étude porte plus précisément sur les pratiques de l'espace public des femmes du quartier de Sidi Youssef à Marrakech, principalement peuplé de populations défavorisées. Si en principe, l'espace public est ouvert à tous, en pratique les femmes ne s'y trouvent que très peu, découragées par le regard curieux et désapprobateur masculin. Ainsi sans prendre dès le départ en compte le ressenti et la subjectivité du vécu de ces espaces en fonction de qui les pratique, il serait impossible de comprendre ces dernières. En cherchant à cartographier la sensibilité des espaces, Élise Olmédo se voit contrainte de sortir des sentiers battus de la cartographie, qui ne permettent pas de mettre en relief toute les subtilités des images mentales à l'oeuvre et de leur incidences sur les pratiques et la construction des espaces. Ainsi dans sa production finale, la géographe joue sur les échelles, entre la micro-échelle de l'espace quotidien et

⁴³ Marylène Lieber, « Le sentiment d'insécurité au prisme du genre. Repenser la vulnérabilité des femmes dans les espaces publics », *Métropolitiques*, 5 décembre 2011.

⁴⁴ Élise Olmédo, « Cartographie sensible, émotions et imaginaire », 19/09/2011, sur <https://visionscarto.net/cartographie-sensible>

celle plus large de l'espace public, et les représentations et contraintes invisibles : transgression, promiscuité, domination, lien social, sécurité, enfermement... Il ne s'agit pas de tomber dans la pure représentation abstraite cependant et si le support qu'elle a choisit : tissu et broderie, lui permet d'évoquer de manière subtile mais lisible ce qu'explique sa légende, elle ne s'affranchit pas de quelques réalité géographique qui lui permettent de ne pas tomber dans la pure représentation artistique. Ainsi les positions relatives entre les différents espaces sont bien là, la réalité des trajets, leur fréquence, leur matérialité respectée. Les travaux d'Élise Olmédo tendent à prouver que faire évoluer l'outils cartographique, au point d'en perdre presque la forme, permet d'augmenter la subtilité des analyse. Ou plutôt, c'est en tentant d'augmenter la subtilité de son analyse qu'elle s'est vu dans la contrainte de faire évoluer l'outils cartographique. Il s'agit d'une approche à la fois novatrice et fertile dans le champs très large de la géographie des représentations mais aussi dans celui de la géographie du genre. En innovant, c'est une approche plus détaillée de l'expression de la domination masculine mais aussi de ses contournements, de ses moments de liberté volé, de ses limites infranchissables, dans l'espace et sur l'espace, qui est permise à travers le vécu des premières concernées. Entre représentation, genre et cartographie, c'est une nouvelle manière d'appréhender l'espace, dans la subtilité de ses vécu, ressentis et constructions multiples, qui voit le jour.

PARTIE 2 : GENRE, CARTOGRAPHIE ET ÉDUCATION NATIONALE

I. Le genre au sein de textes de l'éducation nationale

La question du genre, sous la forme des questionnements autour de l'égalité des sexes, hante les textes de l'éducation nationale depuis longtemps, de la mise en place de la mixité dans les écoles, à l'entrée des premières filles dans les lycées, jusqu'à la prise en compte des transidentités. Pourtant si la répétition des occurrences dans les textes et circulaires depuis le tournant des années 80 montre bien quelque chose c'est le tâtonnement de l'administration et des ministères, et la relative inefficacité de textes qui planent au dessus du terrain, à défaut de parvenir à s'ancrer dans la réalité tangible des pratiques enseignantes. Les avancées sont lentes et les progrès parcellaires. D'autant plus que le sujet étant hautement politique, il faut naviguer prudemment les eaux de l'opinion publique, ou risquer de provoquer l'outrage de certains parents d'élèves, assez nombreux pour se faire entendre. En conséquence, les textes se concentrent souvent plus sur la lutte contre les discriminations à l'égard des femmes que sur une réelle éducation autour du genre et des pratiques genrées de la société. Aujourd'hui, néanmoins, les préoccupations se déplacent peu à peu autour du genre; notamment avec la circulaire sur la prise en compte des transidentités datant de 2021, et depuis 2013 et les ABCD de l'égalité, elles ont entamé leur descente vers le terrain et ses pratiques.

A. Court historique

Le constat a été fait au cours des années 80 de la faible présence des filles dans les filières scientifiques et techniques. Ce constat a été le lancement de plusieurs actions et concertations du gouvernement et de l'éducation nationale pour effacer ce déséquilibre. Il s'agissait d'abord de campagnes d'orientation visant à encourager les filles à s'engager dans ces filières en particulier (« les métiers n'ont pas de sexe » ou « c'est technique, c'est pour elles »)⁴⁵. Puis les discours ont évolué, au sein de l'école, vers une discussion autour de la répartition des rôles genrés dans la société. En effet les différentes recherches menées sur le sujet ont démontré que l'absence des filles dans les filières scientifiques et technique relevait de l'influence des représentations au sein de la société, de la même manière qu'il y a toujours aujourd'hui beaucoup plus d'infirmière ou d'institutrices que d'infirmiers ou d'instituteurs. Les soins et les enfants restent aux yeux de la société, des domaines encore réservés au féminin. Le déséquilibre dans les choix de l'orientation venait en fait d'un déséquilibre plus global dont l'école, formatrice des futurs citoyens et garante de

⁴⁵ Annette Jarlégan, « De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation », *Recherches & éducatives*, 2 | 2009, 11-21.

l'égalité des chances, s'est saisie. Plusieurs cycles de concertations interministérielles ont été menés, visant à « la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif », la dernière datant de 2006-2011⁴⁶. L'essentielle de ces concertations, en ce qui concerne l'école, premier et second degré, consistent à donner aux enseignants des pistes et des conseils de gestion de classe pour ne pas inconsciemment renforcer les inégalités de traitement entre les filles et les garçons (ne pas systématiquement confier les tâches minutieuses aux filles et les tâches physiques aux garçons, par exemple). Néanmoins le sujet n'est pas investi à un niveau disciplinaire et le vocabulaire employé reste claire : on parle d'égalité entre les sexes et non d'éducation au genre. C'est d'ailleurs toujours le cas aujourd'hui. La seule exception se fait en 2011 dans les manuels de SVT où un chapitre apparaît sur la distinction entre genre et sexe biologique, contenant notamment des questionnements sur la binarité de ces concepts. Chapitre assez vite retiré sous la hué des parents d'élèves les plus conservateurs⁴⁷.

Néanmoins, la voie est ouverte en 2013 pour la mise en place des ABCD de l'égalité. Pour la première fois, les dynamiques de genre sont considérées à la lumière des approches disciplinaires, au sein de textes officiels. Pour la première fois également, le ministère de l'éducation nationale se pose la question de l'application sur le terrain de ses directives. Ainsi, ne se contentant plus d'initiatives individuelles, le ministère donne un cadre plus précis à ses enseignants : un tableau des interactions en classe, des fiches ressources en littératures histoire de l'art et EPS, une à deux demi-journées de formation pour les enseignants volontaires (ou désignés). Néanmoins le projet est très vite abandonné, après un an à peine. En effet la bonne volonté des dirigeants politiques a eu pour conséquence de pressurer sur le terrain des enseignants très peu formés sur les questions de genre et leur apprentissage. Les levées de boucliers ont été nombreuses, de la part des parents, puis des enseignants refusant de se trouver en porte à faux, et le projet est abandonné en 2014. Les dix fiches ressources constituant le début des ABCD ne seront jamais enrichies par d'autres, l'Histoire et la Géographie seront laissées hors du projet⁴⁸.

Presque dix ans plus tard, pourtant, la question ne cesse de se poser, fait bien illustré par la circulaire de 2021 portant sur la prise en compte des transidentités à l'école. Que l'on s'accorde ou non avec les préconisations et obligations indiquées dans celle-ci, son existence prouve que la

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ GALLOT Fanny, PASQUIER Gaël, « L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique. Introduction », *Cahiers du Genre*, 2018/2 (n° 65), p. 5-16.

⁴⁸ *Ibid.*

question du genre continue de traverser l'école et de concerner les élèves, tout comme elle continue de traverser la société et l'actualité.

B. Préconisations actuelles

Aujourd'hui, la majorité des recommandations et des textes portent toujours uniquement sur la conduite de classe, et restent hors des enseignements disciplinaires. Bien que l'égalité homme/femme et fille/garçon reste au coeur des préoccupations de l'éducation nationale, les textes se contentent souvent de recommander sans donner d'outils concrets, de compter sur l'action sur le terrain sans la guider de manière orchestrée, laissant une grande part du travail à l'initiative personnelle de l'enseignant. Ainsi, bien que l'Éducation mette à disposition des parents, enfants et enseignants un éventail important de textes et dispositifs pédagogiques, et bien que l'égalité homme/femme et fille/garçon ait été inscrite au sein du socle commun des compétences, les mises en oeuvre restent hétérogène et parcellaires en fonction de qui se saisi du sujet et quand.

Du côté des parents, une partie de la « Mallette des parents » est consacrée à « Éduquer filles et garçons à l'égalité et au respect mutuel », et rappelle notamment que la mixité, l'égalité des sexes et la lutte contre les violences faites aux femmes sont inscrites dans le code de l'éducation et doivent être présentes à tous les stades de la scolarité. Le but est de donner aux parents des pistes de sensibilisation pour leurs enfants sur le sujet. Du côté des élèves, un accent est mis sur les stages de 3e, pour favoriser la lutte contre les préjugés guidant parfois l'orientation des élèves et encourager la découverte de métiers non mixtes. Les textes préconisent également la parité au sein des instances représentatives de élèves. Du côté des professionnels de l'éducation, il est prévu un « référent égalité » dans chaque établissement ainsi que des formations pour les enseignants et futurs enseignants sur le sujet.

Globalement, il s'agit surtout de la mise en charge de cahiers des charges et de l'intégration au sein des problématiques de genre de dispositifs pré-existants (SNU, Plan mercredi, Cités éducatives). La mise en place de ces dispositifs est d'ailleurs bien souvent délégué aux collectivités locales, qui décident s'en emparer, ou pas. Tout comme la mise en place des formations pour les enseignants et futurs enseignants, bien que devant répondre à un cahier des charges, se fait de manière très différente et plus ou moins appliquée selon les académies.

Du point de vue des approches disciplinaires, l'égalité homme/femme et fille/garçon peut s'aborder au sein de différentes matières, mais son inscription dans les programmes reste large et diffuse, et la mise en oeuvre laissée à la liberté pédagogique des enseignants. Ainsi en Éducation

civique la question du genre peut être abordée à travers les luttes contre les discriminations (sexisme, homophobie) en travaillant la compétence « *Accepter les différences* » du domaine « *Culture de la sensibilité* », et plus directement à travers la question de l'égalité entre les filles et les garçons, à travers la compétence « *Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques* » du domaine « *Culture de la règle et du droit* ». Il est donc possible de travailler en cycle trois sur « *Le respect des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement, etc.)* » au sein du thème « *Le respect d'autrui* » ou encore sur « *L'égalité entre les filles et les garçons* » au sein du thème « *Connaître les valeurs, principes et symboles de la République française, de l'Union européenne et des sociétés démocratiques* », dans le sous-thème « *Définir l'égalité en droit* ». De même, il est proposé de travailler sur « *La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* » (thème « *Identifier et connaître les cadres d'une société démocratique* », sous-thème « *Connaître le fondement de la loi et les grandes déclarations des droits* »)⁴⁹. Au cycle quatre, les programmes se répètent et les questions autour du genre et de l'égalité fille/garçon sont traitées de manière très similaire. Néanmoins, toutes les propositions citées plus haut ne sont que cela, des propositions. Les enseignants sont ensuite libres de les aborder, ou non. De plus la question est travaillée à travers l'angle de l'égalité et de la lutte contre les discriminations, excluant d'emblée un questionnement sur le genre en soi et ses fondements dans la société. On est en somme plus proche de féminisme que d'un réel questionnement autour du genre. Comme souvent, le domaine scolaire garde un pas de retard vis-à-vis du domaine scientifique.

En histoire, il est possible de travailler la question sporadiquement au sein du thème 3 de 4^{ème} « *Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle* », sous-thème « *Conditions féminines dans une société en mutation* », ou encore au sein du thème 3 de 3^{ème} « *Françaises et Français dans une République repensée* », sous-thème « *Femmes et hommes dans la société des années 1950 aux années 1980 : nouveaux enjeux sociaux et culturels, réponses politiques* »⁵⁰.

Il est également possible de travailler la question de genre en SVT à travers l'éducation à la sexualité et à la vie affective qui traverse tout le second degré et on peut également imaginer des liens vers le français, l'art plastique et l'histoire de l'art.

⁴⁹ BO n°31 du 30 juillet 2020.

⁵⁰ *Ibid.*

Comme dit précédemment, d'un point de vue disciplinaire, la question du genre et de l'égalité homme/femme, fille/garçon est abordée de manière diffuse à différents moments de la scolarité sans grande structuration du propos à travers le temps et les matières.

C. Développement récent : la question des élèves transgenre et en questionnement de genre

Enfin de manière très récente, et dans la continuation du plan national d'actions pour l'égalité des droits, contre la haine et les discriminations anti-LGBT+ 2020-2023, la Dilcrah (Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT) a publié une circulaire « Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire »⁵¹. Cette dernière avancée montre bien à la fois que les questionnements autour du genre et des identités de genre continuent de travailler et de se diffuser au sein de la société, mais aussi que l'école non seulement doit y faire face mais aussi participer à l'apport de réponses, et être vectrice d'acceptation. Uniquement ainsi, est-elle capable d'assurer l'égalité d'accès à la scolarisation. La circulaire commence par rappeler les droits humains fondamentaux, garantis par l'OMS et la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (CESDH) dont disposent les élèves transgenre, en particulier le non conditionnement de leur prise en compte à un quelconque diagnostic médical, et l'obligation de confidentialité, même vis-à-vis des parents et des autres élèves. Le texte aborde surtout des questions pratiques : changement de prénom, relation avec la famille, utilisation des espaces d'intimité (toilettes, vestiaires, dortoirs). Il insiste également sur la prévention contre le harcèlement et le cyberharcèlement déjà mis en oeuvre dans le programme pHARe et qui concerne particulièrement les élèves transgenre et en questionnement sur leur identité de genre. De plus, le texte souligne la mise à disposition d'outils sur éduSol dans l'espace dédié : « « Prévention des LGBTphobies ».

Ainsi on voit clairement la tentative de prise en compte par l'Etat des élèves transgenres et en questionnements de genre, la circulaire tentant de répondre au mieux aux questionnements d'ordres très pratiques auxquels les personnels de l'éducation font face. Néanmoins, il ne s'agit que de lignes directrices assez large. La mise en oeuvre précise, qu'il s'agisse de protocoles administratifs ou des mesures de sensibilisation et de lutte contre la transphobie, est très souvent laissée à la charge des chefs d'établissement. De plus, on peut déplorer une vision encore très

⁵¹ Bulletin officiel n°36 du 30 septembre 2021, « Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire », circulaire du 29/09/2021.

binaires du genre, modelé sur l'illusion d'une corrélation avec le sexe physique, et qui échoue à prendre en considération les personnes non binaires ou agenres, par exemple.

II. Genre et programmes de Géographie : absence mais pas inadéquation ?

La présence de la question du genre au sein de programmes des différentes disciplines a déjà été mentionnée plus haut, pourtant la géographie n'a pas été citée. Et pour cause : le genre ne figure pas au sein de ses programmes. Pourtant, le genre questionne depuis maintenant plusieurs années la géographie scientifique. Cette absence a d'ailleurs offusqué l'APHG, qui accompagnée de seize autres associations, écrivait son mécontentement dans une lettre ouverte datant de 2015 et adressée à Michel Lussault, Président du Conseil supérieur des programmes⁵². Cette absence fut alors rectifiée pour les programmes d'histoire et d'éducation civique, mais pas en géographie. Néanmoins, il n'est pas du tout impossible de traiter de la question du genre en géographie dans le secondaire, bien qu'elle ne soit jamais directement citée au sein de programmes. Deux thèmes s'y prêtent particulièrement bien.

D'abord, celui de l'habiter, filé tout au long de l'année de sixième, et en particulier le thème 1 : « *Habiter une métropole* », sous-thème « *La ville de demain* », au sein duquel pourrait être intégré la lutte contre les discriminations et fragmentations spatiales liées au genre, notamment à travers la notion d'espace vécu. Dans cette perspective, une approche par la carte et la géographie prospective pourrait être pertinente. Cette approche ne se limite d'ailleurs pas à la sixième, et peut être travaillée jusqu'au lycée. C'est ce que propose Alix Teffo-Sanchez, dans un article intitulé « Espace scolaire, espace genré : l'usage de la géographie pour enseigner l'égalité »⁵³. Ainsi, liant éducation civique et géographie, elle propose aux élèves de devenir les observateurs de leurs propres pratiques spatiales au sein du lycée. Leurs observations s'accompagnent de croquis et remarques écrites qui permettent ensuite de faire la synthèse entre les différents groupes. Il s'agit pour les élèves d'observer le genre des espaces et les dynamiques de genre qui participe à sa construction pour conscientiser leurs pratiques et amorcer une réflexion autour de l'égalité fille/garçon.

⁵² « Lettre ouverte à Monsieur Michel Lussault, Président du Conseil supérieur des programmes », 19/10/2015, sur <https://www.aphg.fr/Les-nouveaux-programmes-scolaires-et-le-genre>

⁵³ Alix Teffo-Sanchez, « Espace scolaire, espace genré : l'usage de la géographie pour enseigner l'égalité », *Géocarrefour* [En ligne], 94/1, 2020, sur <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14849>.

Le deuxième thème qui nous intéresse est celui des migrations, qu'il s'agisse du thème 2 du programme de 4ème « *Les mobilités humaines transnationales* », sous-thème « *Un monde de migrants* » ou du thème 3 du programme de seconde « *Des mobilités généralisées* », sous-thème « *les migrations internationales* ». Ainsi, et comme préconisé au sein des programmes, en travaillant sur des témoignages de migrants, il serait possible de se concentrer sur la personne des femmes migrantes, des difficultés particulières qu'elle rencontrent lié à leur identité de femme, mais aussi de déconstruire les idées préconçues des élèves qui imaginent bien souvent les migrants uniquement au masculin. Il pourrait alors être intéressant de travailler sous forme de cartes sensibles, idée déjà largement mise en oeuvre dans les travaux de Sarah Mekdjian⁵⁴. Une autre approche est imaginée par Isabelle Collet, Valérie Opériol, et Anne Sgard dans leur article « La question du genre dans la formation des enseignant·es d'histoire et de géographie, enjeux et perspectives »⁵⁵ autour d'un travail sur la parentalité transnational. Il s'agirait d'inclure au sein de l'enseignement disciplinaire le vécu de nombreux élèves qui ont ou ont eu à un moment un parent resté au pays ou parti à l'étranger. Les questions de genre prennent alors une importance particulière. « *En effet, les pères qui s'expatrient pour pourvoir aux besoins économiques de leur famille restent en conformité avec leur rôle, tandis que les mères qui font le même chemin se retrouvent dans la position de gagne-pain traditionnellement dévolue aux pères et entrent dès lors dans une transgression de genre (Ambrosini, 2008 ; Dreby, 2006)* »⁵⁶. Là encore il s'agit de travailler sur des témoignages et sur la personne du migrant, évitant ainsi une approche hors-sol, tout en incluant des réflexions sur la répartition des rôles genrés au sein de la société.

Ainsi même si les questions de genre et l'égalité homme/femme fille/garçon n'est pas explicitement inscrite au sein des programmes de géographie, il reste possible de les travailler, en particulier puisqu'il est encouragé de travailler de manière interdisciplinaire et obligatoire d'inclure les compétences du socle commun dans toutes les disciplines. De plus et comme il a été insinué plus haut, le travail sous forme de croquis, compétence éminemment géographique, paraît particulièrement fécond pour travailler ces questions avec les élèves.

III. Enseigner le croquis dans le secondaires : attendus, objectifs et approche par le genre

⁵⁴ Sarah Mekdjian et Anne-Laure Amilhat Szary, « Cartographies traverses, des espaces où l'on ne finit jamais d'arriver », Visionscarto, 2015. URL : <https://visionscarto.net/cartographies-traverses>.

⁵⁵ Isabelle Collet, Valérie Opériol, et Anne Sgard (2018). « La question du genre dans la formation des enseignant·es d'histoire et de géographie, enjeux et perspectives », *Revue GEF* (2), 2018, p. 22-33, sur <https://revuegef.org>.

⁵⁶ *Ibid.*

A. Productions graphiques : attendus et objectifs dans le secondaire

Maîtriser les productions graphiques (carte, croquis et schéma), qu'il s'agisse de les lire ou de les produire, fait parti des enseignements fondamentaux de l'Histoire et de la Géographie. Au cycle 3 et 4, cette maîtrise est inscrite au sein du socle commun dans les domaines 1 (Les langages pour penser et communiquer), 2 (Les méthodes et outils pour apprendre), et 5 (Les représentations du monde et l'activité humaine). Au lycée, elle est comprise au sein du groupe de capacités « *S'approprier les exigences, les notions, et les outils de la démarche historique et de la démarche géographique* », dans le sous ensemble « *Employer les notions et exploiter les outils spécifiques aux disciplines* »⁵⁷. Il s'agit non seulement de donner aux élèves l'essentiel des connaissances nécessaires à la maîtrise disciplinaire mais également de leur donner des outils de déchiffrement du monde qui nous entoure, dans un contexte de massification des productions graphiques et infographique, et de la multiplication des outils numériques cartographiques, Google maps en étant l'exemple le plus flagrant.

La maîtrise des productions graphiques s'organise de manière graduelle du cycle 2 au cycle 4 puis au lycée. Ainsi, de manière très logique, les attendus de fin de cycle 4 (3ème) sont une complexification de ceux de fin de cycle 3 (6ème). Ils sont répartis en trois grands axes : « maîtriser les règles du langage graphique », « réaliser des croquis et des schémas simples et non exhaustifs » et « associer les langages ». En fin de 6ème les élèves doivent être capables de lire et interpréter une production graphique, de réaliser des croquis et schémas simples, et d'en compléter des plus complexes. En fin de 3ème ils doivent maîtriser l'essentiel des règles sémiologiques, savoir représenter quelques notions simples, et savoir réaliser un croquis ou un schéma avec une légende organisée de cinq ou six figurés.

⁵⁷ BO n°31 du 30 juillet 2020

Schéma récapitulatif : repères pour une progression des productions graphiques et cartographiques

Maîtriser les règles du langage graphique

Cycle 3

Sélectionner, localiser des éléments sur un plan, une carte ou une photo.
Utiliser deux ou trois couleurs sur un croquis ou un schéma pour différencier des espaces.
Tracer un itinéraire sur un plan ou une carte.
Repérer des règles dans l'utilisation des couleurs pour la carte (nomenclature) et quelques figurés élémentaires.
Orienter sa production graphique en utilisant les points cardinaux.

Cycle 4

Utiliser les figurés élémentaires du langage graphique : lignes, points, surfaces.
Hiérarchiser des figurés : ponctuels, linéaires et flèches en jouant sur les tailles.
Différencier des espaces ou traduire des contrastes sur un croquis.
Réaliser des tracés réguliers, des figurés bien identifiables et des plages colorées nettes.
Respecter la règle : titre, orientation, échelle, légende dans ses productions cartographiques.
Lire une échelle.

Réaliser des croquis et des schémas simples et non exhaustifs

Cycle 3

Situer des lieux sur un fond de carte ou un schéma.
Réaliser un croquis simple de paysage.
Réaliser un croquis de parcours.
Réaliser un schéma cartographique simple.
Compléter un schéma graphique simple (linéaire ou sagittal).

Cycle 4

Réaliser et mémoriser un croquis de synthèse simple et un schéma d'un espace ou d'un territoire et les mémoriser (5 à 6 items).
Schématiser des contours (planisphère, territoires).
Connaître la représentation graphique de notions géographiques: centre/pôle, limite, interface, noeud, axe et flux, et les figurés correspondants.
Réaliser des organigrammes et des schémas.

Associer les langages

Cycle 3

Identifier une nomenclature sur un croquis.
Décrypter la légende d'une carte.
Compléter la légende d'un croquis ou d'un schéma.
Donner un titre à un croquis ou un schéma, cohérent avec la réalisation.
Commenter à l'oral ou à l'écrit un itinéraire ou un circuit sur une carte ou un croquis.

Cycle 4

Organiser une légende en thèmes, correspondant au message du croquis.
À partir d'une légende, choisir quelques figurés appropriés, les localiser et les hiérarchiser sur un croquis.
Réaliser un croquis de synthèse, clair et compréhensible d'un espace ou d'un territoire et sa légende (5 à 6 items).
Expliquer un croquis ou un schéma à l'oral ou à l'écrit (idée(s) principale(s)).

Retrouvez Éduscol sur



En fin de lycée les attendus se complexifient encore et les élèves doivent maîtriser les capacités suivantes : « *Transposer un texte en croquis* », « *réaliser des productions graphiques et cartographiques dans le cadre d'une analyse* » et « *Savoir lire, comprendre et critiquer une carte, un croquis, un document iconographique, une série statistique* »⁵⁸. Il s'agit donc de savoir faire preuve d'esprit critique et d'analyse face à une production graphique, mais aussi de savoir transposer une réflexion géographique en production graphique, de manière problématisée et avec une légende organisée et hiérarchisée, dans le respect des règles sémiologiques.

B. Travailler le genre à travers la production graphique

Les questions de genre et la géographie culturelle peuvent être des approches particulièrement féconde dans le travail des objectifs cités plus haut. En particulier, la carte sensible, évoquée en partie 1 de ce mémoire, est un excellent moyen de traiter les question de genre en géographie, et une approche novatrice à tenter avec des élèves. Elle a d'ailleurs déjà en partie été abordée au cycle 2 et en début de cycle 3 à travers la représentation graphique d'espaces familiers (classe, école, quartier). Comme dit plus haut, le thème de l'habiter en sixième permet parfaitement de la mettre en oeuvre de manière adaptée au niveau des élèves, en leur demandant d'imaginer la ville de demain. Il est néanmoins nécessaire d'avoir aborder au préalable les questions tournant autour des pratiques genrées de l'espace publique. Peut-être pourrions-nous, à cet effet, imaginer une sortie de terrain?

Pour ce qui est du thème des migration, en 4ème il est possible de leur demander de représenter le parcours d'un migrant de manière simple à partir de témoignages. Si on veut conserver l'idée d'une carte sensible, au lieu de leur faire réaliser, il semble plus adapté à leur niveau de leur en faire déchiffrer quelques unes. On pourrait alors imaginer un travail autour des productions réalisées lors des recherches de Sarah Mekdjian, peut-être en tentant de discerner des différences de vécu et de parcours entre migrants et migrantes. En seconde par contre, il est tout à fait possible d'envisager la production d'une carte sensible à partir de témoignages de migrantes, en collaboration, pourquoi pas, avec l'enseignant.e d'art plastique s'il y en a un.e présent.e dans l'établissement, ou avec un.e intervenant.e en art visuel dans le cas échéant. De manière similaire à la 4ème, mais en travaillant les compétences de réalisation et plus de lecture, il serait alors possible de traiter le vécu spécifique au genre des migrantes, de travailler sur les différences de parcours, de

⁵⁸ *Ibid.*

ressenti, sur leur spécificité, mais aussi sur les points communs avec les parcours des autres migrants. Au delà du travail sur les migrations, il serait alors possible traiter les questions des discriminations sexistes, de la répartition genrée des rôles dans la société et de travailler sur l'égalité homme/femme fille/garçon. C'est cette dernière option que je me propose de développer dans la troisième et dernière partie de ce mémoire.

PARTIE 3 : PROPOSITION DE MISE EN OEUVRE

I. Enjeux et objectifs de la séquence et compétences travaillées

A. Enjeux et objectifs de la séquence

Le choix de la discipline géographique comme discipline de mise en oeuvre nous oblige à décentrer notre regard vers les migrations avant de pouvoir revenir sur le genre. Les enjeux de l'étude des migrations dans le secondaire sont multiples. Il s'agit d'abord d'enjeux intellectuels : dans la continuité des finalités de la discipline, il s'agit de donner aux élèves les principaux repères géographiques, ici en terme de flux d'êtres humains (principaux pays de départ et d'arrivée, types de migrations, profils des migrants). Il s'agit ensuite d'enjeux civiques : dans un contexte de massification des mobilités à l'échelle de la planète, les migrations et les migrants sont régulièrement au coeur des débats politiques et sous le feu des projecteurs médiatiques. Il apparaît alors essentiel de donner aux élèves les clés de déchiffrement de l'actualité nécessaire en les armant scientifiquement sur le sujet, et de les encourager par la même occasion à employer leur esprit critique et d'analyse, indispensable à l'exercice de leur futur métier de citoyen. Quelque soit le niveau choisit pour traiter ce thème, il est fortement encouragé dans les programmes d'aborder la question à travers les témoignages, pour l'incarner et lutter contre les préjugés que les élèves pourraient avoir (l'image typique du migrant pauvre et sans diplôme se déplaçant vers un pays plus développé économiquement pour y trouver du travail, qui est une réalité mais ne désigne qu'une partie des migrants).

D'un autre côté, l'étude des questions de genre et de l'égalité homme/femme fille/garçon fait parti de programmes tout au long de la scolarité des élèves. Ses finalité sont avant tout civique : il s'agit de lutter contre les discriminations sexistes et LGBTphobes, ainsi que d'inculquer les valeurs de la République : liberté (de s'identifier selon ses désirs), égalité (entres les individus, basé sur leur dignité d'être humain), fraternité (savoir accepter l'autre malgré les différences).

Ainsi, l'étude de parcours de migrations féminines permet à la fois de répondre aux enjeux des thèmes sur les migrations et aux enjeux de la discipline d'EMC. Un travail sur leurs témoignages autorise à la fois l'incarnation de la question migratoire et la lutte contre les préjugés et les discriminations, qu'il s'agisse de racisme ou de sexisme. La présence au sein des témoignages du ressenti personnel des migrantes permet également de mettre en lumière à la fois la spécificité de leur parcours individuels et les points de concordance, entre femmes migrantes et entre migrants en général. Une étude de profils variés permet à la fois de mettre en lumières les dynamiques de genres qui peuvent être à l'oeuvre derrière les migrations féminines mais aussi de montrer que ce n'est pas

toujours le cas : les femmes ne migrent pas toutes pour fuir l’oppression ou pour subvenir aux besoins de leurs enfants. Ainsi c’est toutes la diversité des profils de migrants qu’on peut étudier.

B. Compétences travaillées et justification du choix de niveau

En partant de ce constat, le travail sur carte et croquis paraît tout à fait indiqué pour mettre en évidence la diversité des parcours, en terme de profils comme de trajets effectués. C’est d’ailleurs la compétence privilégiée au sein de ce thème qu’il s’agisse du collège ou du lycée. De plus, en géographie scientifique, l’approche par la cartographie sensible s’est montrée particulièrement fructueuse lorsqu’elle interroge le genre. Ainsi il paraît tout à fait justifié d’aborder cette séquence à travers le travail de la compétence de réalisation de production graphique, ici le croquis.

De ce fait, il apparaît plus judicieux de mettre en oeuvre cette séquence sur un niveau de seconde. En effet la réalisation d’un croquis à partir d’un texte (ici les témoignages) et dans le cadre d’une analyse ne fait pas parti des attendus de fin de cycle 4, et la mise en oeuvre serait bien trop ambitieuse pour une classe de 4ème.

En classe de seconde par contre, il est tout à fait possible d’envisager une mise en oeuvre centrée sur le travail des capacités « Réaliser des productions graphiques et cartographiques dans le cadre d’une analyse » et « Transposer un texte en croquis ».

Ainsi la séquence serait intégrée au sein du thème 3 du programme de Géographie de seconde : « Des mobilités généralisées », sous-thème « Les migrations internationales ».

Classe de 4 ^e	
Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d’enseignement
Thème 2 Les mobilités humaines transnationales - Un monde de migrants. - Le tourisme et ses espaces.	Il est essentiel de montrer aux élèves l’importance des grands mouvements transnationaux de population que le monde connaît et qui sont d’une ampleur considérable. Les migrations transnationales, dont les motivations peuvent être extrêmement variées (Erasmus, suite de conflits, crise climatique, raisons économiques, etc.), sont souvent au centre de l’actualité et il est important que les élèves comprennent que cette géographie des migrations n’est pas centrée sur la seule Europe, ni marquée par les seuls mouvements des « Suds » vers les « Nords », mais comporte aussi des foyers de migrations intracontinentales sud-sud. Quant au tourisme international, il constitue désormais le mouvement de population le plus massif que le monde ait jamais connu ; il est porteur d’effets économiques, sociaux, territoriaux et environnementaux très importants. Chaque sous-thème est abordé par une étude de cas locale ou régionale, au choix du professeur, mise en perspective à l’échelle mondiale, afin de pouvoir monter en généralité. Ce thème permet des liens avec le programme d’histoire de 4 ^e .

II. Problématisation de la séquence et choix des documents

A. Problématique de séquence, notions et vocabulaire

Au sein de ce thème, il s'agit d'aborder les migrations en s'intéressant à la fois aux individus qui migrent, mais aussi aux conséquences de ces migrations sur les pays de départ, d'arrivée et à l'échelle du monde. Il s'agit de montrer la variété des formes de migrations et des profils de migrants tout en adoptant une démarche multi scalaire permettant d'incarner les migrants tout en étudiant le phénomène à l'échelle mondiale. La problématique suivie est donc la suivante: Quels sont les formes, les acteurs et les impacts territoriaux des migrations?

Pour répondre à cette problématique les notions de géographie travaillées sont les suivantes : mondialisation , migration, transition, acteurs, territoire; ainsi que les notions d'EMC : tolérance et respect de la personne humaine; et bien entendu la notion de genre.

Il est donc essentiel de travailler avec les élèves le vocabulaire suivant : migrants, réfugiés, Nords, Suds, *brain drain*, remises et diaspora.

B. Choix des documents

En ce qui concerne le choix des documents, les témoignages de migrants et de migrantes sont nombreux et il s'agit du sujet d'étude de beaucoup de géographes. Parmi eux, il est intéressant de citer les livre de Camille Schmoll parut en 2020 : *Les damnées de la mer*⁵⁹. Cet ouvrage se concentre sur les femmes migrantes en Méditerranée et leur passage des frontières. Ainsi, s'il ne peuvent pas constituer l'ensemble de nos ressources documentaires, les témoignages qu'il contient sont d'une grande richesse et se prêtent particulièrement bien à la séquence mise en oeuvre. Il convient évidemment de l'adapter au niveau des élèves en sélectionnant des passages précis, mais le récit que les migrantes interrogées livrent sont d'un grand intérêt. Ils permettent à la fois d'aborder la dimension genrée de leurs migrations et de leurs parcours mais également de déconstruire l'idée d'une migration linéaire, en une flèche du pays de départ à celui d'arrivé. Le vécu détaillé et riche qu'elle racontent se prêtent également très bien à la réalisation de cartes sensibles.

Il faut bien entendu compléter ce document par d'autres, illustrant d'autres types de parcours et d'autres profils de migrantes (étudiantes, travailleuses diplômées, réfugiées...).

⁵⁹ Camille Schmoll, *Les damnées de la mer : Femmes et frontières en Méditerranée*, La Découverte, Paris, 2020.

III. Description de mise en oeuvre

A. Déroulement de la séquence

Numéro de séance	Durée	Activités réalisées
1	30min	Évaluation diagnostique sous forme de questionnaire, présentation de la séquence, explication des consignes avant de lancer les élèves en activité.
2	1h30	Recueil des informations nécessaires à la construction de la légende, de manière organisée et hiérarchisée, et formulation de la problématique (titre) de la production graphique. Les élèves travaillent par groupes de deux ou trois élèves, chaque groupe sur un témoignage différent.
3	2-3h	Réalisation des cartes sensibles, accompagnée par un.e professeur d'art plastique ou un.e intervenant.e en arts visuels et l'enseignant.e d'Histoire-Géographie.
4	1-2h	Mise en commun : chaque groupe prend quelques minutes pour présenter son travail au reste de la classe. Les élèves ressortent ensuite leur questionnaires de début de séquence et confrontent leurs réponses initiales avec ce qu'ils ont appris.
5	1h	Synthèse de l'enseignant.e, comportant une généralisation du propos à l'échelle du monde et à tous les migrants indépendamment du genre et la conclusion de la séquence.

Le questionnaire de début de séquence sert à mesurer à la fois les connaissances des élèves sur un thème qu'ils ont déjà étudié en 4ème mais aussi leurs préjugés ou leurs idées préconçues sur les migrants et les migrantes.

Aussi, lors de la réalisation des cartes, si les exigences de problématisation et de légende organisée et hiérarchisée du croquis sont conservées, la liberté artistique et interprétative sur le choix des figurés et le format de leur production est laissée aux élèves, à partir du moment où ils sont capables ensuite de justifier leurs choix.

Lors de cette séquence, les élèves sont évalués de manière formative sur la réalisation de cartes sensibles, cartes qui pourront ensuite être affichées au sein de l'établissement dans une perspective de valorisation du travail des élèves.

B. Réflexions sur la séquence proposée

Cette séquence et sa mise en oeuvre présentent un certain nombre d'avantages et de points positifs. Tout d'abord, elle permet évidemment de traiter l'intégralité du sous-thème au programme dans tous les aspects importants qui y sont soulignés. Elle permet ensuite un approche interdisciplinaire avec les arts plastiques, qui ouvre sur une nouvelle manière de travailler avec les élèves et sur un autre aspect de la géographie, peu présent en géographie scolaire. Elle permet enfin d'aborder les question de genre malgré leurs absence dans les programmes (de géographie).

Néanmoins elle présente également un certain nombre d'inconvénients et d'écueils. Tout d'abord d'un point de vue strictement scientifique, cette séquence reste plus proche des études féministes que des études sur le genre (mais il faut aussi se plier aux exigences des programmes). Ensuite, d'un point de vue cette fois strictement pratique, elle d'abord très chronophage. Il est assez optimiste d'espérer terminer la réalisation de toutes les cartes en 4h30 (légende comprise). De plus il est ambitieux de demander à des élèves de secondes de réaliser et d'organiser l'intégralité de la légende, même par groupe, accompagnés d'un.e enseignant.e et avec des attentes adaptées. De la même manière, le concept de carte sensible peut être quelque chose de difficile à appréhender pour certains élèves. D'un autre côté, la mise en oeuvre de cette séquence nécessite de la part de l'enseignant.e une organisation rigoureuse et possiblement l'intervention d'un.e intervenant.e extérieur. Enfin, trouver un nombre assez grand de témoignages intéressant d'un point de vue didactique mais aussi à cartographier peut s'avérer difficile et de nouveau assez chronophage pour l'enseignant.e.

CONCLUSION

Les études sur le genre sont l'un des développements les plus récents en science sociale et encore plus récemment en géographie. Leur ancrage dans l'étude culturelle et des représentations, et leur héritage des pensées féministes, en font un terrain de réflexion fertile dans de nombreux domaines. En géographie elles vont jusqu'à ré-inventer la représentation graphique pour spatialiser le genre différemment, au cœur de la sensibilité des individus. Les géographes mettent alors en lumière des phénomènes qui traversent nos sociétés tout en passant inaperçus, dans nos pratiques de l'espace, dans les non-dits des lieux qu'on évite, qu'on fréquente ou qu'on ne fréquente pas. Ils questionnent alors un sujet brûlant de l'actualité : l'égalité homme/femme et la lutte contre les violences sexistes. D'un autre côté ces mêmes sujets font partie des points de préoccupation principaux affichés par l'éducation nationale. Cette dernière a mis en œuvre de nombreux textes et projets ayant pour ambition de guider les enseignants dans l'enseignement de l'égalité homme/femme fille/garçon. Pourtant ces initiatives sont souvent restées théoriques et assez déconnectées des réalités du terrain. Déconnectées, aussi, des savoirs disciplinaires. Récemment, pourtant, l'égalité homme/femme fille/garçon a été intégrée dans les programmes de certaines matières (Histoire, SVT, Français...), de manière plus ou moins détournée et incomplète. Reste l'EMC qui voit intégré dans ses programmes plusieurs occurrences des termes sous le chapeau plus global de l'enseignement à l'égalité. Grande oubliée, et malgré ses derniers développements dans le champ scientifique, la géographie n'a pas bénéficié d'un ajout sur l'égalité homme/femme fille/garçon ou sur les questions de genre dans ses programmes. Pourtant il n'est pas impossible, voire bénéfique, de traiter ces sujets en géographie. Les notions d'habiter et de migrations se prêtent particulièrement bien au sujet. En particulier, le thème des migrations internationales, traité en 4^e puis en 2nd permet de traiter des différences de parcours entre migrants et migrantes, d'aborder les ressentis et d'incarner la question. Les derniers développements de la carte sensible sont alors un beau moyen de mettre en œuvre et de lier ces questionnements, entre égalité, migrants, migrantes et sensibilité. Il devient alors possible de faire de la géographie un art d'apprendre et de comprendre le monde et les autres.

BIBLIOGRAPHIE

Outils :

- Beaud Pascal, Bourgeat Serge et Bras Catherine, *Dictionnaire de géographie*, Hatier, Paris, 2013.
- Blidon Marianne, « Genre », notion à la une de Géoconfluences, janvier 2015. URL : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notion-a-la-une-genre>.
- Brunet Roger, Ferrat Robert, Thierry Hervé, *Les mots de la géographie dictionnaire critique*, La documentation française, Paris, 1996 (3e ed. revue et augmentée).
- Dunlop Jérôme, *Les 100 mots de la géographie*, PUF Que sais-je?, Paris, 2018 (3e ed.).
- Géoconfluence, « Espace vécu », ST, non daté , <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/espace-vecu>.
- Lacoste Yves, *De la géopolitique aux paysages dictionnaire de la géographie*, Armand Colin, 2003.
- Le Lay Yves-François, « Représentation », notion à la une de Géoconfluences, janvier 2016. URL : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notion-a-la-une-representation>.
- Lévy Jacques et Lussault Michel (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris, 2003.

Ouvrages :

- Bourdieu Pierre, *La domination masculine*, Seuil, Paris, 1998.
- Frémont Armand et al., *Géographie sociale*, Masson, Paris, 1984.
- Héritier Françoise, *Masculin/Féminin I*, Odile Jacob, Paris, 1996.
- Héritier Françoise, *Masculin/Féminin II*, Odile Jacob, Paris, 2002.

Articles :

- Avril Christelle, et Cartier Marie, « Care, genre et migration. Pour une sociologie contextualisée des travailleuses domestiques dans la mondialisation », *Genèses*, vol. 114, no. 1, 2019, pp. 134-152.
- Bosa Bastien, Pagis Julie, et Trépied Benoît, « Le passing : un concept pour penser les mobilités sociales », *Genèses*, vol. 114, no. 1, 2019, pp. 5-9.
- Beaubatie Emmanuel, « L'aménagement du placard. Rapports sociaux et invisibilité chez les hommes et les femmes trans' en France », *Genèses*, vol. 114, no. 1, 2019, pp. 32-52.
- Bernard-Hohm Marie-Christine et Raibaud Yves, 2012, « Les espaces publics bordelais à l'épreuve du genre », *Métropolitiques*.
- Collet Isabelle, Opériol Valérie, et Sgard Anne, « La question du genre dans la formation des enseignant·es d'histoire et de géographie, enjeux et perspectives », *Revue GEF* (2), 2018, p. 22-33, sur <https://revuegef.org>.
- « Géographie culturelle, culture des géographes », d'après une conférence de Paul Claval à l'École Normale Supérieure de Lyon, *Géoconfluences*, février 2003, republiée en avril 2018, sur <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/remue-meninges/paul-claval/>.
- Debarbieux Bernard, « Carte d'identités, cartes d'altérité: Référence, Rhétorique et Relativité », dans la cartographie contemporaine dans J.P. BORD et P.R. BADUEL (dir.), 2004, *Les cartes de la connaissance*, Paris, Karthala, p 607-624.
- Gallot Fanny, Pasquier Gaël, « L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique. Introduction », *Cahiers du Genre*, 2018/2 (n° 65), p. 5-16, sur <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2018-2-page-5.htm>.
- Hajjat, Abdellali, « Transgenre et transracial, ou les difficultés d'une analogie », *Genèses*, vol. 114, no. 1, 2019, pp. 153-159.
- Hancock Claire, « Les études de genre ont-elles transformé la géographie française ? », *Histoire de la recherche contemporaine* [En ligne], Tome IX - n°1, 2020, sur <http://journals.openedition.org/hrc/4182>.
- Jarlégan Annette, « De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation », *Recherches & éducations*, n°2 (2009), p.11-21, sur <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/500>.
- Lieber Marylène, « Le sentiment d'insécurité au prisme du genre. Repenser la vulnérabilité des femmes dans les espaces publics », *Métropolitiques*, 5 décembre 2011.

- Mekdjian Sarah et Amilhat Szary Anne-Laure, « Cartographies traverses, des espaces où l'on ne finit jamais d'arriver », Visionscarto, 2015. URL : <https://visionscarto.net/cartographies-traverses>.
- Olivier de Sardan Jean-Pierre, « L'enquête de terrain socio-anthropologique », Enquête n° 8, EHESS, Paris, 2001.
- Olmédo Élise, « Cartographie sensible, émotions et imaginaire », 19/09/2011, sur <https://visionscarto.net/cartographie-sensible>.
- Péaud Laura, 2015, « « Voir le monde » : les images dans l'œuvre d'Alexander von Humboldt », *L'information géographique* - Vol. 79 (4/2015) , p. 13-36, Armand Colin.
- Raibaud Yves, « Introduction : « Géographie du genre : ouvertures et digressions » », *L'Information géographique*, vol. 76, no. 2, 2012, p. 7-15.
- Teffo-Sanchez Alix, « Espace scolaire, espace genré : l'usage de la géographie pour enseigner l'égalité », *Géocarrefour* [En ligne], 94/1, 2020, sur <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14849>.

Ressources de l'éducation nationale :

- BO : De la mixité à l'égalité, sur <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/default.htm>.
- BO n°31 du 30 juillet 2020.
- Bulletin officiel n°36 du 30 septembre 2021, « Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire », circulaire du 29/09/2021.
- « Lettre ouverte à Monsieur Michel Lussault, Président du Conseil supérieur des programmes », 19/10/2015, sur <https://www.aphg.fr/Les-nouveaux-programmes-scolaires-et-le-genre>.
- Fiche éducol « Pratiquer différents langages en histoire et en géographie. Réaliser des productions graphiques et cartographiques », sur <https://eduscol.education.fr/document/16807/download>.

Index

Remerciements	4
Table des matières	5
Introduction	7
Partie 1 : État de l'art	9
I. <u>Tournant culturel et géographie des représentations</u>	<u>10</u>
A. Le tournant culturel en géographie	10
1. <i>Post modernisme : une critique de la notion de modernité</i>	10
2. <i>Redéfinir la notion de culture pour élargir les horizons de la géographie</i>	11
B. La géographie des représentations	12
1. <i>L'émergence de la notion de représentation en géographie</i>	12
2. <i>Espace vécu et espace perçu</i>	13
II. <u>Les Gender studies en géographie et ailleurs</u>	<u>14</u>
A. Des revendications féministes aux théories du genre	14
1. <i>Féminisme et sciences sociales</i>	15
2. <i>Au-delà du féminin, questionner le genre</i>	16
B. Questionner le genre en géographie	17
1. <i>La géographie, une science de l'« homme »?</i>	17
2. <i>Genre et espace, genre de l'espace</i>	18
III. <u>Cartographier le genre : vers une approche sensible</u>	<u>19</u>
A. Cartographier les sentiments : sensibilité de la carte et carte sensible	20
1. <i>Positivismisme et cartographie</i>	20
2. <i>Cartes subjectives et suggestives : savoir cartographier les sentiments</i>	21
B. Vers une cartographie sensible des pratiques genrées de l'espace	22
1. <i>Cartographier les pratiques genrées de l'espace</i>	22
2. <i>Cartographie sensible du genre : émotion et imaginaire (d'après l'article d'Élise Olmédo)</i>	23
Partie 2 : Genre, Cartographie et Éducation Nationale	25
I. <u>Le genre au sein de textes de l'éducation nationale</u>	<u>26</u>

A. Court historique	26
B. Préconisations actuelles	28
C. Développement récent : la question des élèves transgenre et en questionnement de genre	30
II. <u>Genre et programmes de Géographie : absence mais pas inadéquation ?</u>	31
III. <u>Enseigner le croquis dans le secondaires : attendus, objectifs et approche par le genre</u>	32
A. Productions graphiques : attendus et objectifs dans le secondaire	33
B. Travailler le genre à travers la production graphique	35
Partie 3 : Proposition de mise en oeuvre	37
I. <u>Enjeux et objectifs de la séquence et compétences travaillées</u>	38
A. Enjeux et objectifs de la séquence	38
B. Compétences travaillées et justification du choix de niveau	39
II. <u>Problématisation de la séquence et choix des documents</u>	40
A. Problématique de séquence, notions et vocabulaire	40
B. Choix des documents	40
III. <u>Description de mise en oeuvre</u>	41
A. Déroulement de la séquence	41
B. Réflexions sur la séquence proposée	42
Conclusion	43
Bibliographie	44
Index	47

Année universitaire 2022-2023

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation Mention Second degré

Titre du mémoire : Enseigner les problématiques de genre et l'égalité homme/femme fille/garçon à travers le croquis en Géographie

Auteur : DESCOTES GENON Margaux

Résumé :

La géographie du genre constitue depuis quelques années un pan innovant de la géographie culturelle et des représentations. Elle a su entre autres réinventer notre manière de concevoir la carte et de représenter l'espace. Il s'agissait de créer les outils nécessaires à la description et l'étude des phénomènes étudiés. D'un autre côté, le genre, bien qu'abordé dans d'autres matières, est le grand absent des programmes de géographie du secondaire. Pourtant, retranscrire les innovations des études sur le genre en géographie scolaire permet de questionner les élèves sur les manières de faire de la géographie mais aussi sur les problématiques de genre et l'égalité homme/femme fille/garçon, essentielles à leur formation de futurs citoyens.

Mots clés : Géographie, Croquis, Genre, Égalité homme/femme fille/garçon

Abstract:

Gender studies have been an innovative part of cultural geography and geography of representation for several years. Among other things, it has reinvented our way of conceiving the map and of representing space. It was about creating the necessary tools for the description and the analysis of the studied phenomena. On the other hand, gender, although addressed in other subjects, is the great absentee of secondary school geography programs. However, transcribing the innovations of gender studies into educational geography makes it possible to question students on the ways of studying geography but also on gender issues and equality between men and women, essential to their training as future citizens.

Keywords: Geography, Sketch map, Gender, Equality man/woman girl/boy