

# ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

**7** 2019

QUESTIONS ET  
ENJEUX ÉTHIQUES  
DU GENRE  
EN ÉDUCATION

**Comité de rédaction**

Nancy Bouchard, Marie-France Daniel, Samuel Heinzen et Marina Schwimmer

**Directrice**

Nancy Bouchard

**Rédactrice en chef**

Marina Schwimmer

**Comité de rédaction**

Nancy Bouchard, Marie-France Daniel, Samuel Heinzen et Marina Schwimmer

**Directeur de production**

Nicolas Haeck

**Membres du comité de lecture**

Elisabeth Ansen Zeder (HEP-FR), Guy Bourgeault (UdeM), Bayero Diallo (Centre hospitalier U. Sherbrooke), Birné Brigitte Ndour (Direction de l'enseignement moyen supérieur, Sénégal), Christiane Gohier (UQAM), Sivane Hirsch (UQTR), Denis Jeffrey (U. Laval), France Jutras (U. Sherbrooke), Stéphane Martineau (UQTR), Assumpta Ndengeyingoma (UQO), Francine Pellaud (HEP-FR), Arianne Robichaud (UQAM), Mariana Steiner (HEP-FR), Lise-Anne St-Vincent (UQTR), Nicole Tremblay (UQAC)

**Révision**

Julie Doyon, Jim Ferrier et Nicolas Haeck

**Crédit couverture**

Rania Aoun

***Éthique en éducation et en formation*****Les Dossiers du GREE**

Université du Québec à Montréal

Pavillon Thérèse-Casgrain, 3<sup>e</sup> étage (local W-3020)

455, boul. René-Lévesque Est

Montréal, Québec, CANADA

H2L 4Y2

Téléphone: (514) 987-3000 #7682

[gree@uqam.ca](mailto:gree@uqam.ca)

[www.gree.uqam.ca](http://www.gree.uqam.ca)

[Facebook](#) et [Twitter](#)

**ISSN 2561-1488 (numérique)**

**ISBN 978-2-9817369-2-5 (numérique)**

Nous remercions le Fonds de recherche Société et culture du Gouvernement du Québec et la Haute École pédagogique Fribourg de leur précieux soutien financier.

La revue ***Éthique en éducation et en formation – Les Dossiers du GREE*** s'intéresse à cette dimension inhérente à l'éducation et à la formation que représente l'éthique, et ce, dans ses fondements, ses visées, ses approches théoriques et pédagogiques, de même que ses enjeux se manifestant à travers la littérature scientifique, les politiques, les programmes, les pratiques et les conceptions de l'éducation. Dans sa conception élargie de l'éducation éthique, elle inclut aussi les disciplines ou les programmes spécifiquement dédiés à cette fin (ex. : l'éducation morale, civique et juridique, aux droits, à la citoyenneté, l'éthique et la culture religieuse, la formation personnelle et sociale, etc.).

Par sa revue numérique disponible gratuitement, le GREE vise la diffusion et l'accessibilité de textes scientifiques originaux rassemblés autour d'une thématique commune traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation ou la formation.

Tous les manuscrits sont soumis à une évaluation à l'aveugle par un comité de pairs. Ils doivent être accompagnés d'un résumé en français et en anglais d'au plus 150 mots et de cinq mots-clés. Un résumé en allemand peut être ajouté par ceux et celles qui le peuvent. Les manuscrits soumis qui ne respectent pas toutes les directives aux auteurs seront d'emblée refusés. Conformément aux usages, les auteurs acceptent de ne pas soumettre simultanément leurs textes à une autre revue. Pour proposer un projet de numéro thématique, veuillez communiquer avec la directrice à [bouchard.nancy@uqam.ca](mailto:bouchard.nancy@uqam.ca).

La Revue figure parmi les revues savantes d'Érudit et de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Depuis 2017, elle est éditée en partenariat avec la Haute École pédagogique Fribourg. Il s'agit de la seule revue scientifique de langue française s'intéressant spécifiquement aux rapports entre l'éthique et l'éducation ou la formation.

En plus d'être disponible sur le site du GREE, la Revue figure sur [erudit.org](http://erudit.org), sur le site du réseau de l'Université du Québec, le portail [revues.uqam.ca](http://revues.uqam.ca), la bibliothèque de l'UQAM, la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) ainsi que sur le serveur institutionnel RERO DOC de la HEP Fribourg. La Revue est protégée par la Loi sur le droit d'auteur (L.R.C. (1985), ch. C-42). La vente de la Revue, en tout ou en partie, est strictement interdite. La reproduction des numéros et des articles est strictement réservée à la direction de la Revue.

\*\*\*

*Les points de vue exprimés dans les textes publiés n'engagent que leurs auteurs.*

# **ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION**

## **Questions et enjeux éthiques du genre en éducation**

**Sous la coordination de Samuel Heinzen**

## Questions et enjeux éthiques du genre en éducation

Sous la coordination de Samuel Heinzen

### Sommaire

#### PRÉSENTATION

#### **5 FÉMINISME ET QUESTION DU GENRE À L'ÉCOLE : LA DIFFICILE QUÊTE DE LA COMPLÈTE ÉGALITÉ**

SAMUEL HEINZEN

#### ARTICLES

#### **8 POUVOIR, INCONFORT ET APPRENTISSAGE : LES COURS FÉMINISTES PEUVENT-ILS ET DOIVENT-ILS ÊTRE DES ESPACES PRÉFIGURATIFS ET SÉCURITAIRES ?**

GENEVIÈVE PAGÉ

#### **30 L'ÉDUCATION, UN PARADIGME POUR CONCEVOIR L'AUTONOMIE ? ANTHROPOLOGIE FÉMINISTE, VULNÉRABILITÉ ET CARE**

VANINA MOZZICONACCI

#### **44 EXPLICITE ET CONSENTEMENT. CRITIQUE INDIVIDUALISTE DE LA SÉDUCTION À L'USAGE DES ÉDUCATEURS SOUCIEUX DES QUESTIONS DE GENRE**

CAMILLE ROELENS

#### **62 FACTEURS DÉTERMINANTS DE LA RÉUSSITE DES FEMMES ET DE LEUR POSITIONNEMENT DANS LES CARRIÈRES SCIENTIFIQUES EN CÔTE D'IVOIRE**

GOÏTA OUATTARA KANNDANAN INSIATA

#### **75 LA FORMATION AU GENRE DES FUTURS ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS À L'ÉPREUVE DES NORMES ET DES VALEURS**

MURIEL GUYAZ, BORIS MARTIN ET SYLVIANE TINEMBART

# Féminisme et question du genre à l'école : la difficile quête de la complète égalité

La Conférence mondiale sur les droits de l'homme à Vienne a officiellement proclamé, le 25 juin 1993, que femmes ont exactement les mêmes droits que les hommes. Ce succès incontestable arrive 90 ans après la création en Angleterre de la Women's Social and Political Union, qui marque conventionnellement la naissance de la première vague du féminisme. Pourtant, aujourd'hui, la victoire n'est pas acquise, et de loin. Le blogue *The Everyday Sexism Project* de Laura Bates (2014) est toujours alimenté et les Silence Breakers, qui ont été reconnus personnalité de l'année par *Time Magazine* en 2017, n'ont nullement vu leur nombre décroître dans les médias sociaux et traditionnels. Si la quatrième vague du féminisme contribue à son tour au changement des mentalités, il est troublant de constater qu'il faut encore dénoncer, après plus d'un siècle de luttes, les comportements et les cultures qui aliènent la dignité des femmes.

Le rôle de l'école reste en questionnement dans ce processus de restauration de la pleine dignité humaine à l'ensemble des êtres humains, indépendamment de leur genre. Nos institutions scolaires ne sont-elles que des machines bourdieusiennes destinées à reproduire les inégalités sociales ou peuvent-elles aussi devenir des agents de changement ? Il y a ici un enjeu éthique décisif qui interpelle. Or l'interpellation nécessite la compréhension des enjeux. En premier lieu, la question des distinctions entre le droit et les faits demeure au cœur du problème social. Si l'égalité entre les femmes et les hommes est entérinée dans les textes législatifs des États de droit dignes de ce nom, l'égalité de fait est encore battue en brèche. Une représentation effectivement proportionnelle des parlementaires d'un pays selon leur genre est à peu près aussi rare que l'égalité salariale dans les entreprises. L'accès à l'éligibilité voulu par la première vague de même que l'accès au monde du travail revendiqué par la seconde n'ont pas encore atteint le rivage. Il n'est toujours pas définitivement admis que les femmes disposent de leur corps de la même façon que les hommes et il est encore moins définitivement admis que chaque individu peut disposer de son genre comme il l'entend.

En second lieu, il est donc question de ne pas confondre progrès et acquis. Les suffragettes de la première vague n'ont pas fini leur combat. Les femmes libérées de la seconde vague doivent encore monter au front. Les minorités non blanches et non hétérosexuelles sont toujours discriminées et les débats ouverts par Judith Butler (1990) et Eve Kosovsky Sedgwick (1990) provoquent toujours la houle de la troisième vague. Quant au féminisme 2.0 de la quatrième vague, qui surfe sur les médias sociaux, il est aussi combattu par une *male rage* farouche, même si cette animosité se dissimule parfois sous les traits bon teint d'une *mansplanation* (Solnit, 2014) condescendante.

Si l'école a certes déjà saisi cet enjeu (Daréoux, 2007), s'en est-elle pour autant emparée ? La nécessité de considérer la dimension sexuée et genrée (Collet, 2014) des personnes enseignantes comme des élèves a-t-elle effectivement franchi les enceintes de nos préaux ? Lorsque l'égalité de droits est proclamée aux élèves, est-elle validée par le contexte et les pratiques ? Est-ce que les progrès dans l'inclusion de la différence ont abouti à la reconnaissance incontestée de la diversité de genre ? L'école favorise-t-elle les diversités féminines, masculines et même alternatives ou se garde-t-elle bien de s'engager dans de telles questions socialement vives ?

Ce numéro n'a certes pas l'ambition de répondre à un questionnement aussi large. Cependant, les contributions retenues s'inscrivent toutes dans un approfondissement des problématiques du féminisme et du genre sur le plan de leurs interfaces avec le monde de l'enseignement et de la formation.

Dans le premier article de ce numéro, *Geneviève Pagé* approfondit la nécessité de dépasser les besoins sécuritaires nés de l'oppression pour oser s'aventurer dans des espaces pédagogiques où la force de l'inconfort permet d'appréhender la personne dans son entièreté. Il s'agit de sortir d'une lecture réductrice des rapports entre dominants et dominées à propos des problématiques féministes et de celles des minorités de genre pour entrer dans un processus complet de transformation sociale.

Suit un texte de *Vanina Mozziconacci*, qui développe le lien constitutif s'établissant entre une éthique du *care* et le développement de l'autonomie relationnelle, telle que conceptualisée par Jennifer Nedelsky. La considération de la temporalité dans les processus éducatifs rejoint celle qui caractérise la vulnérabilité humaine, permettant ainsi de dépasser la dyade de l'acte de soigner pour parvenir à caractériser toute une dynamique sociale, incluant le monde de l'éducation.

Un troisième texte, de *Camille Roellens*, explore philosophiquement la notion de séduction pour parvenir à la réévaluation de ce terme qui, s'il s'avère condamnable dans une dénonciation de la culture patriarcale, peut trouver dans une culture du lien interindividuel un sens nouveau, propice à une dynamique sociale de la reconnaissance mutuelle. Cette métamorphose sémantique permet ainsi de questionner le sens de ce même terme dans l'acte d'enseigner comme dans celui d'éduquer.

À travers le récit de vie de femmes ivoiriennes, *Goïta Ouattara Kanndanan Insiata* présente pour sa part dans le quatrième texte les mécanismes intrinsèques autant qu'extrinsèques par lesquels elles ont réussi à conquérir des filières de formations scientifiques et professionnelles traditionnellement masculines. Elle souligne qu'indépendamment des axes de lectures sociologiques, l'école apparaît comme assumant un rôle déterminant dans l'émancipation des femmes.

Suit un texte de *Muriel Guyaz, Boris Martin et Sylviane Tinembart* présentant une étude exploratoire dans un contexte helvétique, qui interroge une absence de conscience vive des inégalités de genre aux yeux des personnes enseignantes. La question de la formation se trouve ainsi interpellée en regard de la difficulté à construire un discours argumenté par les futures enseignantes et les futurs enseignants lorsqu'il s'agit d'explicitier des concepts clefs nécessaires à une éducation aux problématiques du genre.

Au travers des trois premiers articles de ce numéro, nous pouvons constater qu'une réflexion vive parvient à s'articuler dans l'espace scolaire autour des problématiques du genre, ouvrant la voie à la possibilité d'une progression des enjeux féministes à l'école. Néanmoins, les articles suivants soulignent que le décalage entre les droits et les faits restent d'actualité et que la confusion entre progression et acquis représente un écueil particulièrement pernicieux. En conclusion, il convient donc de reconnaître que, s'il est possible d'engager ces enjeux à l'école, leurs réalisations convoquent la nécessité de questionner l'état de nos pratiques réelles.

**Samuel Heinzen**

## **Références**

- Bates, L. (2014). *Everyday Sexism*, New York, Simon & Schuster.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York, Routledge.
- Collet, I. (2014). *Comprendre l'éducation au prisme du genre : théories, questionnements, débats* (2<sup>e</sup> éd), Genève, Université de Genève.
- Daréoux, E. (2007). « Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants », *Empan*, vol. 1, n° 65, p. 89-95.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1990). *Epistemology of the Closet*, Berkeley, University of California Press.
- Solnit, R. (2014). *Men Explain Things to Me*, Chicago, Haymarket Books.

# Pouvoir, inconfort et apprentissage : les cours féministes peuvent-ils et doivent-ils être des espaces préfiguratifs et sécuritaires ?

**Geneviève Pagé, professeure**

Université du Québec à Montréal

**Résumé :** L'enseignement féministe se donne souvent comme mandat d'être préfiguratif, c'est-à-dire de produire dans le ici et maintenant les formes de relations sociales qui sont l'objectif des mouvements (féministes) (Boggs, 1977, p. 100). De même, les pédagogues féministes tentent souvent de créer des espaces dits « sécuritaires » (*safe space*), où les personnes apprenantes se sentent en sécurité d'exprimer leurs pensées (Holley et Steiner, 2005). S'il est important et légitime de favoriser la participation de tous, particulièrement des personnes qui prennent rarement la parole publiquement (les femmes et les personnes racisées), j'avance, à l'instar de hooks (1994) et de Barret (2010), que tenter de créer un espace sécuritaire (*safe space*) dans une salle de classe n'est ni réaliste ni désirable. Je propose plutôt d'investir le concept d'« espace d'apprentissage » et d'y construire des pratiques pédagogiques féministes visant à outiller les personnes étudiantes pour qu'elles deviennent des actrices de changement jonglant avec des personnes et des contextes imparfaits.

**Mots-clés :** pédagogies féministes, *trigger warnings*, *safe space*, émotions, préfiguration

**Abstract :** Feminist teaching often tries to implement prefigurative politics, i.e. spaces that embody here and now those forms of social relationships that are the goals of the (feminist) movement (Boggs, 1977, p.100). Similarly, feminist pedagogy often tasks itself with the mission to create “safe spaces” for learning, where students feel safe enough to share their thoughts and feelings (Holler and Steiner, 2005). Although it is important and legitimate to foster spaces where everyone participates, especially people who rarely speak up in public spaces (women, people of colour), I argue, following hooks (1994) and Barret (2010), that it is neither possible nor desirable to try to create a “safe space” in the classroom. Instead, I suggest we ought to invest in the concept of “learning spaces” and to construct feminist pedagogical practices that aim to better equip students to become transformation actors negotiating with imperfect contexts and people.

**Keywords:** feminist pedagogies, trigger warnings, safe space, emotions, prefiguration

*We must, instead, seek more shocks of awareness as the time goes on, more explorations, more adventures into meaning, more active and uneasy participation in the human community's unending quest.*

Greene (1995, p. 151)

*Education for social change is not so much about new information as it is about disrupting the hegemonic ways of seeing which subjects make themselves dominant.*

Razack (1998, p. 10)

## Introduction

Les pédagogies féministes (Solar, 1992 ; Amboulée-Abath *et al.*, 2018 ; Pagé, Lampron et Solar, 2018), tout comme les pédagogies critiques (Freire, 1970, 2013 ; Giroux et McLaren, 1994 ; Kincheloe, 2008), antiracistes (Wagner, 2005 ; Berry, 2010 ; Kishimoto, 2016), décoloniales (Smith, 2012 ; Lissovoy, 2010 ; Battiste, 2016), queers (Pinar, 1998 ; Rabinowitz, 2002 ; Kumashiro, 2002), anarchistes (Allain, 2018) et anti-oppressives (Kumashiro, 2000), portent un projet de transformation sociale au cœur de la pratique d'enseignement. Ces pédagogies reconnaissent autant le rôle traditionnel de l'éducation comme outil de reproduction des rapports de domination que son potentiel émancipateur. Toutes s'accordent pour souligner l'importance de reconnaître les rapports de pouvoir dans les institutions d'éducation, dans les salles de classe, entre les personnes enseignantes et étudiantes ainsi qu'entre ces dernières. Elles incitent donc le corps professoral à s'engager dans un processus de transformation sociale qui commence dans la salle de classe, par l'enseignement de la pensée critique et de savoirs subalternes, et par l'interruption des rapports de pouvoir afin de former des personnes qui pourront porter ces changements, notamment à l'extérieur des espaces d'enseignement.

Ainsi, les principes communs aux pédagogies féministes et anti-oppressives nous proposent de mettre en place des méthodes d'enseignement et des contenus qui visent la transformation et l'*empowerment* des femmes et d'autres groupes marginalisés. Les chemins préconisés pour accomplir cette mission sont tout aussi diversifiés que les personnes qui les incarnent, comme le reflètent les actuels débats sur les *triggers warnings*, les espaces sécuritaires et les microagressions dans les universités. En tant qu'enseignante en science politique et en études féministes, mais aussi comme féministe, ces enjeux touchent directement le cœur de ma pratique. Émergeant de nombreuses discussions avec

des collègues enseignantes et enseignants<sup>1</sup>, le présent article propose une contribution nuancée à certains de ces débats.

Face aux différentes attentes et réalités des personnes étudiantes dans nos cours, j'avance qu'en tant que pédagogue féministe, il faut se recentrer sur l'idée que la classe est un espace d'apprentissage. Pour expliciter cette notion, je commence par décrire ce qu'elle n'est pas : un espace préfiguratif et un espace sécuritaire. Je nuance ce deuxième élément par une discussion sur les *trigger warnings* et les contenus à forte charge émotive. Finalement, je m'attarde plus explicitement sur la place des émotions dans cet espace. Je termine l'article avec des pistes concrètes pour la mise en œuvre d'un espace d'apprentissage féministe, une humble contribution ancrée dans ma pratique personnelle, autant afin d'illustrer la complexité et la difficulté des enjeux ici traités que de faire avancer les pratiques pédagogiques à visées féministes et anti-oppressives.

En trame de fond, trois questions guident ma réflexion et mes choix pédagogiques, chacune reflétant également mes présupposés théoriques sur le rôle de l'éducation :

- 1) Quelles pratiques sont les plus à même d'outiller les personnes étudiantes pour qu'elles deviennent actrices de changement social ? Je prends le parti de Ira Shor en affirmant qu'un des objectifs fondamentaux de notre enseignement est de faire de chaque personne étudiante une agente de changement dans l'école et la société (1996, p. 206).
- 2) Quelles pratiques sont les plus à même de redonner du pouvoir aux personnes généralement marginalisées ? Quelles pratiques limitent les impacts négatifs des rapports sociaux existants ?
- 3) Quelles pratiques me permettent de composer avec une diversité de personnes et de réalités dans la salle de classe tout en considérant les rapports de pouvoir entre ces personnes ou groupes de personnes ?

---

<sup>1</sup> Cet article est le fruit de nombreuses conversations avec des collègues, amies et camarades féministes. Il a également fait l'objet de présentations officielles et de discussions lors d'ateliers organisés avec des professeures et professeurs à l'Université Concordia, à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal. Merci à toutes les personnes qui ont alimenté cette réflexion. Malgré ces démarches collectives, j'ai choisi d'écrire cet article au « je », puisque les discussions ont également révélé une absence de consensus. Ainsi, cet article se veut une intervention dans une conversation toujours en cours, dans une visée d'alimenter les réflexions et de faire évoluer les pratiques. Un merci tout spécial à Claudia Bouchard, Francis Dupuis-Déri, Eve-Marie Lampron et Sandrine Ricci pour leurs relectures et commentaires. Merci également aux évaluateuses anonymes qui m'ont permis de prendre une plus grande distance avec ma propre pratique et d'approfondir mes réflexions.

Ces trois idées me servent donc à orienter mes pratiques. Parfois, l'une prend préséance sur l'autre, lorsqu'elles se contredisent. En tout temps, cependant, elles sont toutes trois partie intégrante de ma réflexion.

## 1. Espaces de préfiguration

L'enseignement féministe se donne souvent comme mandat d'être un espace préfiguratif. Les programmes en études féministes, études de genre et études des femmes sont en effet le produit des mouvements sociaux, alors que les militantes ont voulu importer les pratiques et les idées du mouvement féministe dans les espaces universitaires (Wiegman, 2002 ; Pagé, Solar et Lampron, 2018). Après tout, puisque les relations de pouvoir sont partout, n'est-il pas simplement logique, comme féministes dans le milieu universitaire, que cette sphère de notre vie — notre travail, nos études — soit aussi sujette aux transformations auxquelles nous aspirons pour la société en général ?

Le concept de préfiguration rappelle que les transformations politiques structurelles d'envergure commencent inmanquablement dans le « ici » et le « maintenant », notamment par des actions à échelle individuelle ou microgroupale. Ainsi, la préfiguration défait le gouffre qui sépare théorie et pratique, ce que Sturgeon (1995, p. 36) appelle *direct theory*. De plus, une politique préfigurative sous-entend « removing the temporal distinction between the struggle in the present and a goal in the future; instead, the struggle and the goal, the real and the ideal, become one in the present » (Maeckelbergh, 2011, p. 4). Ces pratiques, présentes surtout depuis les années 1960<sup>2</sup> dans une diversité de mouvements sociaux, visent à créer un espace pour transformer les rapports de pouvoir, un espace où l'on souhaite produire dans nos pratiques quotidiennes « those forms of social relations, decision-making, culture, and human experience that are the ultimate goal » de ces mouvements (Boggs, 1977, p. 100).

Or, la préfiguration requiert un engagement à transformer notre vie et nos pratiques. Cet engagement n'est pas nécessairement présent dans une salle de cours. En effet, les étudiantes et étudiants peuvent choisir de se présenter, de faire le minimum de travail et de repartir en ayant acquis des « connaissances », une note ou un diplôme, ce qui n'implique pas nécessairement une transformation de leurs interactions avec le reste du monde. Si l'on peut mettre en place des pratiques pédagogiques qui favorisent la construction d'une communauté, on ne peut pas exiger la transformation — encore moins radicale — des

---

<sup>2</sup> En fait, cette vision de la transformation dans le ici et maintenant est présente dans certains groupes anarchistes dès le tournant du XX<sup>e</sup> siècle (voir par exemple Buber, 2018) et se répand à la *New Left*, au mouvement féministe (Epstein, 1991 ; 2002), au mouvement pour la paix (Fuller, 1989), au mouvement altermondialiste (Maeckelbergh, 2011) et au mouvement anarchiste/antiautoritaire plus généralement (Franks, 2003 ; Breton *et al.*, 2012) dans les années 1960.

étudiantes et étudiants. En fait, la structure même de la classe — avec des évaluations et une correction de ces évaluations, l'attribution d'une note qui ordonne la performance des différents participantes et participants<sup>3</sup> — présuppose une inégalité dans l'engagement et dans l'apprentissage. Si l'on ajoute à cela le rôle traditionnel de l'université comme reproduction de l'élite (Kamanzi, Doray et Laplante, 2012), il devient difficilement envisageable de faire de l'espace de la classe un espace préfiguratif. En somme, s'il est difficile de créer des espaces préfiguratifs avec des membres d'un mouvement social qui partagent de mêmes valeurs, s'engagent consciemment dans ce processus et mettent en place des structures alternatives pour faciliter la déconstruction des rapports de pouvoir, imaginez la difficulté de créer un espace préfiguratif avec des personnes qui ne s'y sont pas engagées et qui ne partagent pas nécessairement les mêmes valeurs, dans une institution élitiste avec une structure hiérarchique.

Par conséquent, il semble plus pertinent en contexte de cours de mettre nos énergies ailleurs. Dans la mesure où autant la population étudiante que le corps enseignant appartiennent à un monde où les inégalités sont omniprésentes, il semble primordial d'apprendre à identifier les inégalités de pouvoir existantes et de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour les contester. À la lumière des questions posées en introduction, abandonner l'idée d'un espace préfiguratif pour se concentrer sur l'identification et la transformation des rapports de pouvoir semble plus à même d'aider les personnes étudiantes à devenir des acteurs de changement et permet de mieux composer avec la diversité des réalités et des vécus du corps étudiant.

## 2. Vous avez dit *safe space* ?

Si l'on ne peut aspirer à créer dans le ici et maintenant les relations qui animent notre utopie, peut-être, me diriez-vous, peut-on aspirer à créer un espace sécuritaire pour réfléchir et nourrir cette utopie. Le concept du *safe space* nous vient des mobilisations LGBTQ qui, durant les années 1980 et 1990, tentaient de créer sur les lieux de travail des espaces de soutien et de répit tout en sensibilisant le monde du travail à l'homophobie (Raeburn, 2004). Par extension, les milieux militants, et particulièrement les milieux féministes et anti-hétéronormatifs, ont intégré cette idée du *safe space* dans leurs pratiques militantes. Ainsi, on définit généralement, dans les espaces militants, un *safe space* comme étant :

---

<sup>3</sup> Même dans les rares cas où des universités ont implanté des « systèmes d'apprentissage sans notes » (*gradeless learning systems*), les résultats sont ambivalents par rapport à une transformation dans l'attitude des personnes étudiantes envers leur apprentissage (McMorran, Ragupathi et Luo, 2015). De plus, la relation avec la personne qui évalue reste la même, puisqu'un système sans notes ne veut pas dire un système sans évaluation.

A place where anyone can relax and be fully self-expressed, without fear of being made to feel uncomfortable, unwelcome, or unsafe on account of biological sex, race/ethnicity, sexual orientation, gender identity or expression, cultural background, age, or physical or mental ability; a place where the rules guard each person's self-respect and dignity and strongly encourage everyone to respect others. (The Safe Space Network, s. d.)

Ces espaces sécuritaires militants sont importants pour plusieurs raisons, particulièrement lorsque l'on évolue dans des milieux hostiles à notre identité, à nos convictions et à nos visions politiques du monde, ou qui ont tendance à nier ou minimiser l'oppression subie. Selon le site everydayfeminism.com, ces espaces sont nécessaires, entre autres, pour garantir sans risque l'expression de nos idées ou identités, parce que parfois, la guérison est plus importante que le débat, parce que toutes les idées ne valent pas la peine d'être débattues et parce que ces espaces de repli peuvent être utiles pour faire avancer les réflexions politiques (Ferguson, 2014).

Dans le milieu de l'éducation, la définition d'un *safe space* est légèrement différente. En effet, selon Holley et Steiner, un *safe space* est un « environnement d'enseignement dans lequel les étudiant.e.s ont envie et sont capables de participer et de travailler honnêtement sur des enjeux difficiles » (2005, p. 49). On retrouve maintenant toute une gamme de textes — particulièrement avec l'augmentation des cours sur le multiculturalisme et sur le féminisme — qui discutent des différentes manières de créer un espace sécuritaire pour avoir une discussion franche avec tous les membres du groupe, des trucs pour encourager les étudiantes et étudiants à prendre des risques, à s'exposer en toute « sécurité ». Par exemple, Blum nous dit : « I tried as hard as I could to make the class a safe space for all the students to talk. I tried to show care, respect, and interest in every student, and encouraged students to do the same » (2000, p. 3). De la même manière, Chan et Treacy nous rappellent que : « Because even the most enthusiastic student in a multicultural course is faced with intellectual, emotional, developmental, and perhaps even moral change, it is the responsibility of the teacher to provide the safety for students to risk potential change » (1996, p. 215). Hunter (2008), de son côté, conceptualise les *safe spaces* comme un processus qui vise, ultimement, la possibilité de prise de risque.

Ces écrits sur la salle de classe comme *safe space* me laissent souvent perplexe. La salle de classe est un espace d'apprentissage et non de repli stratégique ou de solidification des positions politiques. Ce n'est ni un groupe militant ni un groupe affinitaire. Comme bell hooks (1994, p. 40) nous le rappelle, il est peut-être plus utile de réfléchir à la construction d'espaces d'ouverture et de rigueur intellectuelle plutôt qu'à ce qui entoure des enjeux de sécurité. Ainsi, c'est un espace où les stéréotypes doivent être démasqués, les savoirs désappris et les préjugés confrontés. Construire la salle de classe comme un

espace d'apprentissage féministe nous permet d'aborder avec les étudiantes et étudiants ces enjeux d'ouverture et de rigueur intellectuelle explicitement. Dans ce contexte, la salle de classe n'est sécuritaire ni pour les individus membres d'un groupe opprimé ni pour les membres du groupe dominant.

Afin de pouvoir les déconstruire et repenser les rapports de pouvoir, ces préjugés doivent d'abord être nommés. Les nommer, ça implique que les femmes présentes dans la classe doivent entendre des propos sexistes, que des personnes racisées doivent subir des propos racistes et que des personnes non conformes en termes d'orientation sexuelle ou d'expression ou d'identité de genre peuvent devenir des objets de curiosité, souvent déplacée. Par exemple, dans les cours où j'aborde les réalités des personnes intersexes ou des personnes trans, beaucoup de questions sont très intrusives, sur les motivations, la relation au corps, la relation aux transformations corporelles, la relation aux préférences sexuelles (Bastien Charlebois, 2014). Parfois, les questions se rapprochent d'un certain voyeurisme. Ce n'est clairement pas un environnement « sécuritaire » pour une personne trans, intersexe ou non binaire qui serait étudiante dans ce cours. Comme nous le verrons dans la section sur la mise en application, afin de rester respectueux de la diversité des personnes étudiantes dans le cours, il faut dès le début de la session limiter les attentes sur le plan de la sécurité et discuter des balises de cet espace d'apprentissage féministe que nous essayons de construire ensemble.

Le fait de déconstruire les attentes sur le plan de la sécurité ne libère pas pour autant le personnel enseignant des responsabilités qui viennent avec ces discussions difficiles. Pour les personnes opprimées, la responsabilité d'endurer ou d'éduquer les autres les suit partout, même dans l'espace de la classe, et il ne faut pas se fier sur celles-ci pour éduquer le reste de la classe. En fait, c'est directement notre responsabilité comme enseignante ou enseignant d'être préparé adéquatement — à l'avance lorsque c'est anticipé; pour le cours suivant lorsque c'est spontané.

Certains témoignages révèlent à quel point les personnes enseignantes qui appartiennent à la majorité sont peu outillées pour mener à bien cette tâche d'éducation sur les rapports de pouvoir. Rachel Zellars, parlant de ses charges de cours à McGill, raconte :

Over the last four years, I have listened to Black students describe their classrooms, consistently, as deeply oppressive and mentally debilitating spaces — in part, because their lives and experiences are almost never reflected there, but also because their white professors are terrifically unskilled in “holding space” when race creeps into conversation or is centered, tokenistically, for a class or two during the semester. (Zellars, 2016, s. p.)

Si nous ne pouvons pas offrir un espace sécuritaire aux personnes marginalisées, il faut au moins pouvoir leur promettre de nous engager à développer des outils, à créer des activités, à revoir nos références, à lire davantage et à réviser nos contenus pour mieux les accompagner dans l'affrontement des préjugés et la déconstruction des rapports de pouvoir.

Ensuite, il est également important que les personnes étudiantes réfléchissent de manière critique aux limites de la pertinence de leurs questions. Dans l'exemple précédent sur les personnes trans, il faut se demander : pourquoi est-ce important de connaître les transformations corporelles entreprises par une personne trans ? Dans quel contexte est-ce pertinent ? Cette curiosité cache-t-elle un désir de pouvoir juger par nous-mêmes de la légitimité de leurs actions, de leur identité, etc. ? La ligne entre la curiosité et le voyeurisme est mince et difficilement discernable. Cette réflexion critique sur la limite de la saine curiosité peut mener à l'inconfort des membres du groupe dominant.

Comme mentionné plus haut, l'espace n'est sécuritaire ni pour les personnes marginalisées ni pour les membres du groupe dominant. Lorsque des propos racistes ou sexistes sont entendus, il doit y avoir une réponse. La réponse vient parfois de la classe et parfois de la professeure. Dans tous les cas, le « confort » de la personne qui a énoncé de tels propos est compromis ; il y a dissentiment et parfois même conflit. Et c'est normal, car c'est un espace d'apprentissage. Ce type de conversation est difficile à contrôler dans un contexte de classe.

À un niveau plus subtil et plus commun, les enjeux le plus souvent au cœur des conflits ne sont pas tant des propos explicitement racistes ou sexistes. Ce qui ébranle, c'est plutôt la prise de conscience que le racisme ou le sexisme n'est pas seulement une question d'intention, qu'abolir les structures de domination nécessite plus qu'une bonne volonté de la part des dominants. Ce qui déstabilise, c'est la réalisation de notre participation (involontaire) au maintien des inégalités. S'attaquer aux privilèges est souvent perçu comme une remise en question de notre identité comme « bonne personne ». Comme Razack le souligne, la reconnaissance d'une complicité avec le racisme (ou le sexisme) mène à un bouleversement de la notion dominante de soi (1998, p. 11).

C'est ce bouleversement qui, dans mon expérience, amène souvent des dégringolades verbales. Les récents écrits sur la « fragilité blanche » (DiAngelo, 2018 ; voir aussi Eddo-Lodge, 2018) soulignent à quel point l'inconfort vécu par les dominants dans une confrontation de leurs privilèges peut facilement se retourner contre les personnes qui dénoncent. Même dans les groupes qui participent volontairement à des ateliers antiracistes, la contestation du privilège blanc se retourne presque inévitablement en victimisation du groupe oppresseur, détournant ainsi l'attention du problème (DiAngelo, 2018). Ces mêmes dynamiques sont observées lorsque des femmes dénoncent des

hommes ; par exemple, on se met à scruter les méthodes de confrontation et les impacts sur la vie des personnes remises en question, détournant l'attention du tort causé aux victimes. En ce sens, Sherenne Razack (1998) souligne la difficulté des dialogues entre groupes dominants et dominés :

Encounters between dominant and subordinate groups cannot be “managed” simply as pedagogical moments requiring cultural, racial, or gender sensitivity. Without an understanding of how responses to subordinate groups are socially organized to sustain existing power arrangements, we cannot hope either to communicate across social hierarchies or work to eliminate them. (p. 8)

Développer une pédagogie de la transformation signifie ainsi placer les membres du groupe dominant dans un certain inconfort, dans une posture qui pointe les projecteurs autant sur les dynamiques de domination inconsciente que sur les méthodes utilisées par les groupes dominants pour limiter les transformations. Pour devenir des actrices de changement, les personnes étudiantes doivent apprendre à composer avec les critiques qui leur sont faites d'une manière qui ne réaffirme pas leur dominance. Il est donc de la responsabilité des personnes enseignantes d'intervenir et d'utiliser leur position d'autorité au besoin pour mettre en lumière ces réponses et les interrompre<sup>4</sup>. Un espace d'apprentissage féministe va donc au-delà d'une réflexion critique sur l'espace sécuritaire. Il doit permettre d'apprendre de nouvelles pratiques face à la critique.

Finalement, il faut rappeler que les dynamiques entre les personnes étudiantes ne s'arrêtent pas aux murs de notre salle de classe. D'un côté comme de l'autre, les échanges dans un cours peuvent participer à la marginalisation de certaines personnes dans des cercles sociaux plus larges (Hyde et Ruth, 2002, p. 248).

En résumé, la conception de la salle de classe comme un espace sécuritaire ne permet pas ces échanges d'idées plus que nécessaires ; une pédagogie de l'inconfort semble plus à même de permettre aux personnes étudiantes d'apprendre à formuler des critiques et à les recevoir afin de devenir des actrices et acteurs de changement à long terme. Cet espace d'apprentissage, bien qu'il ne permette pas de protéger les personnes marginalisées contre les préjugés ou les expressions de la discrimination systémique, permet de mieux les outiller à y répondre. Finalement, cette vision de la salle de classe tient compte de la diversité idéologique des personnes étudiantes qui la composent.

---

<sup>4</sup> À cet égard, Anne E. Wagner suggère même de développer des compétences en résolution de conflit pour la mise en application d'une pédagogie antiraciste (2005, p. 263).

### 3. Le débat sur les *trigger warnings* et les contenus émotionnellement difficiles

Les arguments précédents pourraient laisser croire qu'une pédagogie de l'inconfort vient de pair avec une posture contre les *trigger warnings*. Puisque la question n'est pas si simple, un tour d'horizon de ce débat s'impose.

Les *trigger warnings* sont des avertissements, oraux ou écrits, qui mettent en garde un auditoire contre le contenu d'un texte ou d'une vidéo, entre autres, comportant des éléments susceptibles de déclencher de sentiments forts et désagréables, particulièrement pour certaines victimes de trauma. Cette pratique s'est développée dans la blogosphère féministe, entourant spécialement les témoignages de violence sexuelle. Dans les dernières années, cependant, cette pratique s'est étendue aux réseaux sociaux et, plus récemment, aux contenus des cours universitaires.

Aux États-Unis, ce débat a pris une ampleur considérable : plusieurs universités ont adopté des positions pour ou contre l'utilisation de ces « alertes », débattant de leur efficacité et de leur lien avec les atteintes à la liberté d'expression et à la liberté académique (AAUP, 2014 ; Bugeja 2016 ; Waldman, 2016 ; Lilienfeld, Ceci et Williams, 2018 ; Hay, 2019). Dans un contexte d'enseignement québécois, particulièrement pour les professeures agrégées et les professeurs agrégés (qui ont leur permanence), la menace de sanction ou de mise à pied (Flaherty, 2016) pour avoir présenté des contenus ou des propos controversés n'est peut-être pas aussi présente qu'aux États-Unis. Au Québec, c'est principalement sous l'angle de la liberté d'expression dans les universités que le débat s'est orchestré, comme le révèle le récent ouvrage dirigé par Normand Baillargeon intitulé *Liberté surveillée* (2019). Mais comme le souligne Michel Bugeja (2016), « teachers may have a legal right to say or do something, but that doesn't shield them from consequences or ethical ramifications ». C'est donc d'abord sous l'angle de l'éthique et de la légitimité, plus que du droit et de la légalité, qu'il semble pertinent de réfléchir à cette question. En cohérence avec les principes de pédagogies féministes qui guident mes réflexions, j'avance même que c'est davantage sous l'angle de l'objectif de transformation sociale que sous l'angle de la défense des droits et libertés qu'il importe d'aborder cet enjeu.

Pour les professeures et professeurs qui enseignent des thématiques sensibles, les demandes d'avertissement de contenus difficiles sont une réelle question éthique. En particulier, dans les cours qui abordent la violence — la violence faite aux femmes et aux minorités de genre et sexuelles, la violence historique et contemporaine envers les communautés racisées et autochtones, la violence étatique (les prisons, les génocides, etc.), le colonialisme —, la « gestion » des affects liés à certains contenus de cours n'est pas simple. Il est souvent impossible d'anticiper la gamme d'« éléments déclencheurs » d'émotions fortes et désagréables ou de connaître l'histoire personnelle de chaque personne

étudiante<sup>5</sup>. En revanche, quand on sait qu'une femme sur trois sera victime d'une agression à caractère sexuel au cours de sa vie (ministère de la Santé publique, 2006, cité sur le site du CPIVAS ; voir aussi Ricci, à paraître), il est presque immanquable que des victimes soient présentes dans nos cours. De même, la majorité des personnes racisées et des personnes trans, intersexes ou non binaires rapportent vivre des microagressions sur une base régulière (Sue *et al.*, 2007). Il faut donc tenir pour acquis que les contenus abordés auront une certaine résonance dans la vie des personnes présentes dans nos cours.

D'un côté, l'enseignement de la prévalence, de la gravité et des impacts de cette violence peut être important pour discuter des dynamiques de pouvoir en science politique autant qu'en études féministes. En ce sens, et comme l'indique la citation de Greene mise en exergue, choquer peut être une manière de conscientiser les personnes privilégiées ou d'exposer les rapports de domination à l'œuvre. D'un autre côté, pour les personnes qui ont vécu cette violence, la revivre pour les besoins de l'éducation des autres et réactiver ces images participent aux microagressions. Par exemple, comme femme, les nombreuses scènes de viol, omniprésentes dans les productions cinématographiques, perpétuent l'idée du danger lié à l'espace public (sans parler des trames qui culpabilisent ou responsabilisent les femmes pour la violence qu'elles subissent). Ainsi, la question se pose à savoir s'il est pertinent de montrer des images de viol dans un cours sur la violence sexuelle afin de sensibiliser à sa prévalence ou d'exposer les rapports sociaux présents dans ces représentations.

Pour commencer la réflexion, je m'arrête sur un échange rendu public sur Facebook concernant un panel sur la pédagogie, qui a eu lieu à l'Université McGill en 2016. Rachel Zellars, alors chargée de cours, écoutait la personne la précédant sur le panel présenter dans les six minutes qui lui étaient attribuées quatre images de lynchage :

Specifically, two images were graphically violent images of dismembered Black bodies. This struck me immediately because of the ready disposability, historically and currently, of Black bodies to shock, entertain, and garner empathy from white audiences. [...] To be flashed images of mangled Black bodies during a six-minute presentation, devoid of their historical context, in an all-white room at an all-white university landed on my body violently. It--quite literally--took my breath away. (Zellars, 2016, s. p.)

---

<sup>5</sup> Par exemple, dans un cours sur les enjeux des femmes autochtones, c'est un cercle de parole — un moment où en petit groupe chaque personne prenait la parole pour partager les apprentissages faits jusqu'alors — qui a déclenché les souvenirs de violences sexuelles d'une étudiante, alors que dans le cours suivant, qui portait sur les pensionnats autochtones, personne ne semble avoir eu besoin de soutien psychologique ou émotif même si une ressource était disponible étant donné le contenu de violence explicite.

La demande de Zellars n'était pas d'avoir une « alerte » avant la présentation des images, mais bien de réfléchir aux objectifs pédagogiques et aux effets de ces images. Mon point de vue rejoint ici celui de Zellars : pourquoi est-ce important pédagogiquement de présenter des images violentes ? Quels sont les objectifs de ce choix ? Susciter les émotions ou susciter la réflexion ? Dans quelle mesure suis-je capable d'anticiper l'impact négatif de ces images sur certaines personnes de l'auditoire (est-ce que je connais les gens dans l'auditoire ? Est-ce que je connais leur passé ? Leur historique de violence ? Dans quelle mesure suis-je capable d'assumer, de rattraper et de travailler avec les sentiments créés par ces images ? Que devrais-je mettre en place pour m'assurer de minimiser les impacts négatifs ? Et surtout, y a-t-il un moyen d'atteindre les mêmes objectifs sans utiliser ces images ? Les cours sur la violence envers les femmes, l'histoire de l'esclavage, les violences étatiques (prisons, génocides, etc.), le racisme contemporain, la violence homophobe et transphobe sont, inévitablement, empreints d'une charge émotionnelle négative. Mais il semble facile de tomber dans une espèce de voyeurisme de la misère, de présenter des histoires et des images qui choquent. S'il est important, comme universitaire, de parler de certaines choses qui créent un inconfort, il est tout aussi important d'user de discernement dans les outils utilisés et d'inscrire ces discussions dans un contexte qui réduit les microagressions et les déclencheurs.

La littérature sur l'utilisation d'images violentes dans l'enseignement n'est pas consensuelle. Certains avancent que les images sont plus une agression qu'un outil pédagogique efficace, laissant souvent les étudiants dans un état de choc difficilement utilisable pédagogiquement (voir entre autres Day, Vandiver et Janikowski, 2003 ; Parson et Totten, 1991). D'autres avancent que la création de ce choc, de cette crise, est nécessaire pour un « réel enseignement » (voir entre autres Felman, 1992, p. 53).

Dans un premier temps, il paraît important de souligner que le fait de choquer n'est pas en soi performatif d'un apprentissage. Même si les médias aiment avancer que l'horreur est nécessaire pour permettre la sensibilisation, peu de recherches en pédagogie soutiennent cette idée<sup>6</sup>. De plus, cette posture révèle un biais de privilégié, oubliant que les personnes marginalisées n'ont pas besoin de ces images pour connaître cette réalité : les femmes n'ont pas besoin d'une scène de viol pour comprendre la prégnance et la force de la violence sexuelle ; les personnes afrodescendantes ne connaissent que trop bien l'éthos de la violence raciale représentée dans les scènes de lynchage.

---

<sup>6</sup> Pour un exemple de débat sur l'utilité des images-chocs pour sensibiliser, voir la recension critique des arguments avancés par les auteurs du livre *Sexe, race et colonies. La domination des corps du XV<sup>e</sup> siècle à nos jours* (Blanchard et al., 2018) pour justifier leurs choix (Paveau, 2018).

Dans un deuxième temps, les pédagogues qui utilisent ce type d'outils pédagogiques martèlent l'importance du contexte et des outils théoriques et analytiques qui accompagnent ces images ou ces textes. Par exemple, Tucker (2005) distingue plusieurs éléments nécessaires à une utilisation réussie d'images et de témoignages de lynchage d'afrodescendants aux États-Unis. D'abord, l'enseignante doit être capable d'évaluer le degré de confiance et le sentiment de communauté existant dans le cours, notamment par l'évaluation de la capacité des personnes étudiantes à négocier leur inconfort dans des situations moins extrêmes. « The personality of a class as a whole and the intellectual and emotional maturity levels of individuals in the class are critical variables to consider » (p. 82). Comme enseignantes, nous devons donc avoir un plan B, nous garder une marge de manœuvre qui nous permet de considérer cette option sans pression. Ensuite, elle souligne l'importance de fournir des outils d'analyse critique pour aller au-delà du premier choc.

Critical engagement can move students beyond crises marked by feelings such as guilt or shame to other, less paralyzing emotions. Teachers can give students critical tools in the form of theories and historical and cultural background so that they might engage with the texts [...]. [Student's] movement past crisis is contingent on their willingness to use the critical tools we give them to find ways of reacting, seeing, and reconciling the historical and social codes that condition how each of us is positioned to look at and to read the written texts and photographs. (Tucker, 2005, p. 84)

Toujours selon l'autrice, cette méthode permet l'engagement des personnes qui s'identifient autant aux victimes qu'à leurs bourreaux. En ce sens, dans le cas dénoncé par Zellars, la panéliste ne répondait à aucun des critères de Tucker (présentation de six minutes, aucune connaissance de l'auditoire ou des copanélistes, aucune préparation ni aucun suivi avec des outils pédagogiques réfléchis). Ces critères peuvent également être réfléchis en fonction des questions présentées en introduction (créer des actrices et des acteurs de changement social ; centrer les expériences des personnes marginalisées ; reconnaître la diversité de nos populations étudiantes).

Et donc, qu'en est-il de ces fameux *trigger warnings* ? La responsabilité du corps enseignant, selon cette analyse, ne se situe pas tant sur le plan de l'avertissement, mais de la préparation. Les images, les vidéos ou les textes aux contenus émotionnellement chargés devraient être utilisés avec parcimonie, dans des contextes réfléchis et travaillés en conséquence par les personnes enseignantes. Un simple avertissement ne permet pas de préparer intellectuellement ni émotionnellement une salle de classe à réfléchir de manière critique à la violence. Il pourrait même servir à dédouaner la personne enseignante de sa responsabilité envers les impacts négatifs de certains contenus. Cependant, un

avertissement permet d'ouvrir la discussion et de réfléchir avec les personnes du cours aux moyens à prendre pour créer une atmosphère propice aux discussions portant sur des sujets difficiles.

#### 4. Les émotions, la rationalité et l'université

Déjà, dans les exemples abordés, les émotions sont omniprésentes. Parce que j'avance qu'il faut l'aborder de front avec les personnes dans nos salles de classe, une section sur cet enjeu s'impose.

L'université est souvent présentée comme l'endroit par excellence pour avoir des débats rationnels sur des sujets controversés. Certains qualifient les émotions dans le monde universitaire comme réprimées, voire taboues<sup>7</sup> :

Dans un monde qui produit de la science, où l'existence des sentiments est soit niée, soit dénigrée, où l'emphase est placée sur l'objectivité scientifique et sur la constance d'une rhétorique qui sépare « la personne et l'objet », les émotions, dit-on, ne doivent pas habiter ce monde de la rationalité. (Ehn et Löfgren, 2008, p. 284)

Ce mythe libéral, entretenu par la gauche comme par la droite, présente la salle de classe comme un espace où les personnes étudiantes comme enseignantes doivent, en franchissant le pas de la porte, se défaire de leurs préjugés, de leurs visions politiques et de leurs émotions afin de s'engager dans un débat rationnel. Selon cette logique, toute réflexion est bonne à entendre, tant et aussi longtemps qu'elle reste détachée des émotions et du corps, tant qu'on reste dans l'intellectualisation et dans la rationalité (Baillargeon, 2019). Selon Elizabeth Ellsworth, même les textes fondateurs des pédagogies critiques cautionnent cette idée de la suprématie du débat rationnel :

By prescribing moral deliberation, engagement in the full range of views present, and critical reflection, the literature on critical pedagogy implies that students and teachers can and should engage each other in the classroom as fully rational subjects. [...] In schools, rational deliberation, reflection, and consideration of all viewpoints has become a vehicle for regulating conflict and the power to speak, for transforming "conflict into rational argument by means of universalized capacities for language and reason" (Walkerine, 1985, p. 205). (Ellsworth, 1989)

---

<sup>7</sup> Le seul endroit où les émotions sont légitimes, et encore de manière controversée, c'est comme objet d'étude. L'étude des mouvements sociaux, par exemple, fait de plus en plus de place aux émotions, mais dans un cadre qui classe et analyse les émotions.

À l'instar des multiples critiques féministes qui remettent en question la dichotomie raison/émotions (voir entre autres Jaggar, 1989 ; Hemmings, 2005), créer un espace d'apprentissage nécessite de critiquer la raison et les savoirs validés par nos institutions comme seuls porteurs de savoirs légitimes. Cet espace doit permettre l'expression de ces sentiments tout en développant une responsabilité envers la collectivité. C'est donc permettre l'expression autant de la colère, de la frustration et de l'inconfort que de la joie, de la solidarité et de la curiosité, qui font partie intégrante de l'apprentissage, et donc de nos salles de classe. Mais c'est également développer une conscience de l'impact de nos paroles et de nos positions sur la collectivité et agir en conséquence.

Ainsi, le rôle de pédagogue féministe consiste à engager la population étudiante sur le plan affectif, afin que ses membres deviennent des actrices et acteurs de changement. Les auteurs ayant écrit sur l'affect nous rappellent « the importance of channeling emotions to do political work and also of being realistic about affect's unreliability in producing politics » (Greyser, 2012, p. 87). L'idée n'est donc pas de simplement partager ses émotions. Les émotions sont socialement et collectivement construites (Ahmed, 2004) et sont influencées par nos visions politiques (par exemple, le sentiment d'injustice) ; elles sont donc parties prenantes des structures de pouvoir, de nos privilèges et de notre socialisation. Ce qui nous intéresse, c'est leur relation à nos analyses, à nos perceptions, à nos actions (Ellsworth, 1989 ; Rabinowitz, 2002). Par exemple, au lieu de condamner un commentaire provenant d'un parent d'un étudiant et minimisant la réalité du lynchage aux États-Unis, Tucker (2005) a demandé au groupe de réfléchir aux raisons qui pouvaient pousser quelqu'un à adopter cette position, d'analyser l'étendue de ces idées dans la population en général et, si cette idée est répandue dans un cercle social en particulier, d'identifier ce qui permettrait à une personne d'aller à contre-courant de ses pairs. Dans ce travail, les émotions liées à la résistance sont transformées pour discuter de leur inscription dans un contexte social plus large qui met en relief différentes dynamiques de pouvoir. Et cette tâche n'est ni simple ni facile. Il aura fallu à Bat-Ami Bar On, pédagogue critique chevronnée enseignant un cours sur les génocides, presque toute une session pour décoder l'attitude de nonchalance — « a kind of boredom with suggestions that this was due to previous exposure to the material » (2002, p. 235) — de ses étudiantes et étudiants comme une tactique d'évitement.

Il faut un va-et-vient entre nos émotions, les savoirs et nos objectifs politiques. Plutôt que de travailler à construire un environnement sécuritaire ou préfiguratif, il faut enseigner les outils qui permettent d'analyser les situations et de développer les réflexes de chercheurs scientifiques. Il faut identifier les différentes positionnalités dans les dynamiques de pouvoir, mais aussi avoir une pensée autoréflexive et développer des

aptitudes pour transformer nos collectivités. Il faut travailler à aiguïser notre capacité à vivre avec des malaises.

## 5. Pistes pour la mise en application : des espaces d'apprentissage plutôt que des espaces sécuritaires

Plus facile à dire qu'à faire ! Souvent, il faut aller au plus simple : aborder le problème de front. De mon côté, j'amorce chaque semestre avec une conversation sur l'espace d'apprentissage. Cette conversation me permet d'aborder avec les étudiantes et étudiants les éléments développés dans cet article. Nous discutons des contenus, soulignant notamment la présence de contenus émotivement chargés. Certains peuvent dire qu'il s'agit d'un *trigger warning*. En effet, si certaines personnes sont conscientes de certaines vulnérabilités, elles peuvent m'en informer ou, au pire, se retirer du cours. Mais l'engagement que je prends avec ma classe, à ce moment, c'est d'essayer de faire preuve de discernement dans le matériel choisi et d'aller au-delà du sensationnalisme. Si mes choix peuvent être (et ils le sont parfois) contestés, cette conversation permet de sensibiliser l'ensemble de la classe au fait que certains enjeux sont délicats et de développer des mécanismes pour y répondre. Cette conversation nous permet également d'explicitier les avantages de porter un regard analytique sur des réalités difficiles, malgré — ou même surtout avec — notre vécu personnel. Je parle également de l'avantage de se trouver dans une posture d'inconfort, de ce que l'on peut en tirer, de son rôle dans l'apprentissage et de son rôle dans la transformation autant de soi-même que de la société.

Cette conversation me permet également d'aborder l'enjeu de la préfiguration. La salle de classe n'est pas un groupe militant affinitaire ; nous sommes réunies et réunis sur la base d'un désir commun d'apprentissage, et non sur une base d'unité politique. Cette discussion me permet d'aborder un autre problème qui n'est pas central à cet article, mais important dans la construction d'une dynamique de classe : l'inégalité des savoirs et la rectitude politique. En effet, je retrouve dans mes cours en études féministes des personnes qui sont très avancées sur le plan des théories féministes et queers, de par leurs lectures personnelles, leur militantisme ou leur contact avec d'autres. D'autres en sont à leurs premiers pas. Les « ferrées de théorie féministe », comme je les appelle, s'engagent parfois dans une course au radicalisme ou à la ligne juste. Une réponse trop acerbe, trop rapide, des soupirs répétés, il en faut peu pour instaurer chez les autres l'impression qu'une maîtrise avancée de la théorie queer est nécessaire pour prendre la parole dans ce cours. Cette dynamique laisse peu de place à l'erreur et à la bienveillance et, si elle n'est pas contrôlée, elle se termine souvent par une autocensure des personnes qui possèdent peu de connaissances.

Afin de désamorcer cette dynamique, j'essaie d'amener les étudiantes et étudiants à réfléchir à leur propre processus d'apprentissage. Qui sont les personnes qui leur ont appris le féminisme ou le queer ? Quels textes ou quelles lectures leur ont ouvert les yeux ? Ont mis des mots sur une réalité qu'elles et ils vivaient ? On a toutes et tous eu des moments où l'on ne savait pas, où l'on a utilisé les mauvais mots, où l'on n'a pas saisi l'impact de nos propos sur les autres, où l'on a réalisé notre contribution, involontaire, à la domination des autres. Comment notre transformation s'est-elle réalisée ? Qu'est-ce qui nous a permis de cheminer ? Comment pouvons-nous participer au cheminement des autres ? Cet exercice me permet de recadrer chaque individu comme une personne apprenante — même si elle est positionnée différemment dans ses apprentissages — et d'installer un minimum de sentiment de bienveillance envers les autres. Si quelqu'un est instruit en théorie queer, cette personne peut devenir celle qui ouvrira les yeux d'un autre, plutôt que de les lui fermer.

Et finalement, nous parlons de la place des émotions, de la place de la colère, de la place de l'inconfort et de la place de l'espoir. Le premier réflexe des étudiantes et étudiants est souvent de réitérer que tant que nous restons dans un débat rationnel, nous garantissons le respect des autres. Je déconstruis donc le mythe libéral avec elles et eux, en parlant de la colère légitime, de la relation des femmes à la colère, de la colère dans les échanges entre les féministes blanches et les féministes noires en particulier. Nous parlons de culpabilité, de *white guilt* et de fragilité. Nous parlons de la peur. Nous parlons d'audace et de risque. Nous parlons d'*entitlement*. Nous parlons de vulnérabilité.

Cet exercice n'est pas parfait et ne convainc pas tout le monde. Mais il entame une conversation sur les dynamiques de pouvoir à l'intérieur même de la salle de classe et met en relation le pouvoir, le savoir et les émotions. Il ouvre la porte à ce que nous puissions continuer la discussion pendant toute la session. Et nous y revenons périodiquement.

Se recentrer sur une pédagogie féministe et antioppressive, ce n'est pas faire de la classe un espace parfait où chacune et chacun a le mot juste et où tout le monde se sent en sécurité. Adopter des pédagogies féministes, c'est d'abord redonner du pouvoir aux personnes marginalisées. C'est ensuite former nos étudiantes et étudiants pour qu'elles et ils deviennent des actrices et acteurs de changement et de transformation, peu importe leur statut et leurs privilèges. La transformation ne se fait pas en vase clos, entre personnes déjà conscientisées. Elle se fait à travers des interactions avec des personnes plus ou moins conscientisées, avec plus ou moins de privilèges, et dans des espaces plus ou moins sécuritaires. Elle se fait en commettant des erreurs, quand on peut en tirer des leçons. Elle se fait dans nos salles de classe et à l'extérieur de ses murs.

## Références

- American Association of University Professors (2014). « On Trigger Warnings », AAUP, *Reports & Publications*. [En ligne] <https://www.aaup.org/report/trigger-warnings>, consulté le 21 juin 2019.
- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotions*, New York, Routledge.
- Allain, T. (2018). *L'anarchisme et l'éducation comme émancipation individuelle et sociale : Paul Robin à Cempuis, Francisco Ferrer et l'École moderne de Barcelone, Sébastien Faure et La Ruche*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Amboulé-Abath, A., M.-E. Campbell et G. Pagé (2018). « La pédagogie féministe : sens et mise en action pédagogique », *Recherches féministes*, vol. 31, n° 1, p. 23-43.
- Baillargeon, N. (dir.) (2019). *Liberté surveillée : quelques essais sur la parole à l'intérieur et à l'extérieur du cadre académique*, Montréal, Leméac.
- Bar On, B.-A. (2002). « Teaching (About) Genocide », dans S. Sanchez-Casal et A. A. MacDonald (dir.), *Twenty-First-Century Feminist Classrooms: Pedagogies of Identity and Difference*, New York, Palgrave Macmillan, p. 233-249.
- Barrett, B. (2010). « Is “Safety” Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as Safe Space », *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1, n° 1, article 9.
- Bastien Charlebois, J. (2014). « Repousser les frontières de l'intime dans la recherche : quelques réflexions d'une chercheuse militante intersexe », *Aporia*, vol. 6, n° 2, p. 6-18.
- Battiste, M. et R. Bouvier (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*, Saskatoon, Purich Publishing.
- Berry, T. R. (2010). « Engaged Pedagogy and Critical Race Feminism », *Educational Foundations*, vol. 24, n° 3-4, p. 19-26.
- Blum, L. (2000). « Reflections of a White Teacher Teaching a Course on Racism », *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Nouvelle-Orléans, 28 avril.
- Boggs, C. Jr. (1977). « Revolutionary Process, Political Strategy, and the Dilemma of Power », *Theory & Society*, vol. 4, n° 3, p. 359-393.
- Breton, E., *et al.* (2012). « Prefigurative Self-Governance and Self-Organization: The Influence of Antiauthoritarian (Pro)Feminist, Radical Queer and Antiracist Networks in Quebec », dans C. D'Aziz, J. Hanley et E. Shragge (dir.), *Organize!: Building from the Local for Global Justice*, Oakland, PM Press, p. 156-73.
- Buber, M. (2018). *Communauté*, Paris, Éditions de l'Éclat.

- Bugeja, M. (2016). « The Fuss: Teaching Controversial Topics in the Age of Microaggressions, Trigger Warnings and Tweeting », *Inside Higher Ed*. [En ligne] <https://www.insidehighered.com/advice/2016/10/25/teaching-controversial-topics-age-microaggressions-trigger-warnings-and-tweeting>, consulté le 10 juin 2019.
- Ceci, S. J., S. O. Lilienfeld et W. M. Williams (2018). « The One-Time-Only Trigger Warning », *Inside Higher Ed*. [En ligne] <https://www.insidehighered.com/views/2018/10/18/way-handle-trigger-warnings-develop-one-time-only-one-opinion>, consulté le 15 juin 2019.
- Chan, C. S. et M. J. Treacy (1996). « Resistance in Multicultural Courses: Student, Faculty, and Classroom Dynamics », *American Behavioral Scientist*, vol. 40, n° 2, p. 212-221.
- Centre de prévention et d'intervention pour les victimes d'agression sexuelle (s. d.). « Statistique de la violence sexuelle ». [En ligne] <http://www.cpivas.com/statistique-de-la-violence-sexuelle.html>, consulté le 29 juin 2019.
- Day, L. E., M. Vandiver et W. R. Janikowski (2003). « Teaching the ultimate crime: Genocide and international law in the criminal justice curriculum », *Journal of Criminal Justice Education*, vol. 14, n° 1, p. 119-131.
- DiAngelo, R. (2011). « White Fragility », *International Journal of Critical Pedagogy*, vol. 3, n° 3, p. 54-70.
- Eddo-Lodge, R. (2018). *Le racisme est un problème de Blancs*, Paris, Autrement.
- Ehn B. et O. Löfgren (2008). « La vie des émotions dans le monde universitaire », *Ethnologie française*, vol. 38, n° 2, p. 283-292.
- Ellsworth, E. (1989). « Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy », *Harvard Educational Review*, vol. 59, n° 3, p. 297-324.
- Epstein, B. (1991). *Political Protest & Cultural Revolution*, Berkley, University of California Press.
- Epstein, B. (2002). « The Politics of Prefigurative Community », dans S. Duncombe (dir.), *Cultural Resistance Reader*, Londres, Verso, p. 333-346.
- Felman, S. (1992). « Education and Crisis, or the Vicissitudes of Teaching », dans S. Felman et D. Laub, *Testimony: Crisis of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*, New York, Routledge, p. 1-65.
- Ferguson, S. (2014). « 6 Reasons Why We Need Safe Spaces », *Everyday Feminism* [Blogue]. [En ligne] <http://everydayfeminism.com/2014/08/we-need-safe-spaces/>, consulté le 18 août 2017.
- Flaherty, C. (2016). « Professor Cleared and Still Out of a Job », *Inside Higher Ed*, [En ligne] <https://www.insidehighered.com/news/2016/05/18/professor-says-she-was-fired-over-well-intentioned-ill-received-class-discussion>, consulté le 25 juin 2019.

- Franks, B. (2003). « The Direct Action Ethic From 59 Upwards », *Anarchist Studies*, vol. 11, n° 1, p. 13-41.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Érès.
- Fuller, A. (1989). « The Structure and Process of Peace Movement Organizations: Effects on Participation », *Conflict Resolution Consortium*.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Giroux, H. A. et P. McLaren (dir.) (1994). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, New York, London, Routledge.
- Greyser, N. (2012). « Beyond the "Feeling Woman": Feminist Implications of Affect Studies », *Feminist Studies*, vol. 38, n° 1, p. 84-112.
- Hay, M. et R. Punjabi (2019). « Do Trigger Warnings Actually Work? », *Vice* [Blog]. [En ligne] [https://www.vice.com/en\\_ca/article/wj9ba4/do-trigger-warnings-actually-work](https://www.vice.com/en_ca/article/wj9ba4/do-trigger-warnings-actually-work), consulté le 10 juin 2019.
- Hemmings, C. (2005). « Invoking Affect », *Cultural Studies*, vol. 19, n° 5, p. 548-567.
- Holley, L. C. et S. Steiner (2005). « Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment », *Journal of Social Work Education*, vol. 41, n° 1, p. 49-64.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge.
- Hunter, M. A. (2008). « Cultivating the Art of Safe Space », *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, vol. 13, n° 1, p. 5-21.
- Hyde, C. A. et B. J. Ruth (2002). « Multicultural Content and Class Participation », *Journal of Social Work Education*, vol. 38, n° 2, p. 241-256.
- Jaggar, A. (1989). « Love and Knowledge: Emotion in Feminist Epistemology », *Inquiry*, vol. 32, n° 2, p. 151-176.
- Kamanzi, P. C., P. Doray et B. Laplante (2012). « Accessibilité et provenances socioéconomiques des étudiants postsecondaires », *Vie économique*, vol. 4, n° 1, p. 1-12.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy. Explorations of Educational Purpose*, New York, Springer.
- Kishimoto, K. (2018). « Anti-Racist Pedagogy: From Faculty's Self-Reflection to Organizing within and beyond the Classroom », *Race, Ethnicity and Education*, vol. 21, n° 4, p. 550-554.
- Kumashiro, K. (2000). « Toward a Theory of Anti-Oppressive Education », *Review of Educational Research*, vol. 70, n° 1, p. 25-53.

- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*, New York, Routledge.
- Lissovoy, N. de (2010). « Decolonial Pedagogy and the Ethics of the Global », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 31, n° 3, p. 279-293.
- Maeckelbergh, M. (2011). « Doing is Believing: Prefiguration as Strategic Practice in the Alterglobalization Movement », *Social Movement Studies*, vol. 10, n° 1, p. 1-20.
- McMorran, C., K. Ragupathi et S. Luo (2015). « Assessment and Learning without Grades? Motivations and Concerns with Implementing Gradeless Learning in Higher Education », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 42, n° 3, p. 361-377.
- Pagé, G., C. Solar et E.-M. Lampron (2018). « Les pédagogies féministes et les pédagogies des féministes », *Recherches féministes*, vol. 31, n° 1, p. 1-21.
- Parson, W. S. et S. Totten, (1991). « Teaching and Learning about Genocide: Questions of Content, Rationale, and Methodology », *Social Education*, vol. 55, n° 2, p. 84-90.
- Paveau, M.-A. (2018). « « Sexe, race et colonies ». Lecture matérielle (3). Effets et regards », *La pensée du discours* [Blogue]. [En ligne] <https://penseedudiscours.hypothèses.org/17717>, consulté le 15 octobre 2019.
- Pinar, W. F. (dir.) (1998). *Queer Theory in Education*, Mahwah, Routledge.
- Raeburn, N. C. (2004). *Changing Corporate America from Inside Out: Lesbian and Gay Workplace Rights*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Rabinowitz, N. S. (2002). « Queer Theory and Feminist Pedagogy », dans S. Sanchez-Casal et A. A. MacDonald (dir.), *Twenty-First-Century Feminist Classrooms: Pedagogies of Identity and Difference*, New York, Palgrave Macmillan, p. 175-201.
- Razack, S. (1998). *Looking White People in the Eye: Gender, Race, and Culture in Courtrooms and Classrooms*, Toronto, University of Toronto Press.
- Ricci, S. (à paraître). « La culture du viol à l'université : enjeux pour la pratique enseignante », *Actes du Symposium canadien sur la violence sexuelle dans les milieux d'enseignement supérieur*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Shor, I. (1996). *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*, Chicago, University of Chicago Press.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Londres, Zed Books.
- Solar, C. (1992). « Dentelle de pédagogies féministes ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 17, n° 3, p. 264-85.
- Sturgeon, N. (1995). « Theorizing Movements: Direct Action and Direct Theory », dans M. Darnovsky, B. Epstein et R. Flacks (dir.), *Cultural Politics and Social Movements*, Philadelphia, Temple University Press, p. 35-51.

- Sue, D. W. *et al.* (2007). « Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice », *American Psychologist*, vol. 62, n° 4, p. 271-86.
- The Safe Space Network (s. d.) « What Is a Safe Space? ». [En ligne] <https://safespacenetwork.tumblr.com/Safespace> , consulté le 29 juin 2019.
- Tucker, L. (2005). « Not Without Sanctuary: Teaching about Lynching », *Transformations*, vol. 16, n° 2, p. 70-86.
- Wagner, A. E. (2005). « Unsettling the Academy: Working through the Challenges of Anti-racist Pedagogy », *Race Ethnicity and Education*, vol. 8, n° 3, p. 261-275.
- Waldman, K. (2016). « The Trapdoor of Trigger Words », *Slate*, 5 septembre. [En ligne] [http://www.slate.com/articles/double\\_x/cover\\_story/2016/09/what\\_science\\_can\\_tell\\_us\\_about\\_trigger\\_warnings.html](http://www.slate.com/articles/double_x/cover_story/2016/09/what_science_can_tell_us_about_trigger_warnings.html), consulté le 15 juin 2019.
- Wiegman, R. (dir.) (2002). *Women's Studies on Its Own: A Next Wave Reader in Institutional Change*, Durham, Duke University Press.
- Zellars, R. (2016). *How Not to Portray Lynching or How Not to Use Images as a Form of Violence*. [Publication facebook].

# L'éducation, un paradigme pour concevoir l'autonomie ? Anthropologie féministe, vulnérabilité et *care*

**Vanina Mozziconacci, maîtresse de conférences**

Université Paul-Valéry Montpellier

**Résumé :** Cet article vise à clarifier et à évaluer les présupposés et les implications de la thèse suivante : reconnaître que le *care* est l'affaire de toutes et de tous, car la vulnérabilité est un donné anthropologique, c'est également reconnaître que l'éducation — entendue au sens le plus large, comme une croissance qui nécessite des relations avec d'autres que soi — ne se réduit pas à un moment déterminé de la vie. Cette adoption du processus éducatif comme modèle conduit à redéfinir la catégorie morale et politique de l'autonomie. Pour mener cette analyse, je prendrai pour objet l'articulation entre *care*, éducation et reconstruction critique de la notion d'autonomie telle qu'elle est développée dans un texte fondateur pour les théorisations féministes de l'« autonomie relationnelle », à savoir l'article « Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities » (1989) de Jennifer Nedelsky.

**Mots-clés :** autonomie relationnelle, féminisme, anthropologie de la vulnérabilité, éthique du *care*, politique.

**Abstract :** In this article, I intend to clarify some of the assumptions of the following claim: when one acknowledges that care is a universal concern since vulnerability is an anthropological given, one has to admit that education (in the broadest sense of the word, that is to say defined as growth involving others) is a lifelong ongoing process. This essay thus evaluates the idea that we should adopt education as a model, symbol or metaphor for autonomy, drawing on the arguments developed in Jennifer Nedelsky's famous article, "Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities" (1989).

**Keywords :** relational autonomy, feminism, anthropology of vulnerability, care ethics, politics.

## Introduction<sup>1</sup>

Cet article vise à clarifier et à évaluer les présupposés et les implications de la thèse suivante : reconnaître que le *care* est l'affaire de toutes et de tous, car la vulnérabilité n'est pas un « accident de parcours » qui n'arrive qu'aux « autres » (Paperman, 2009), c'est également reconnaître que l'éducation — entendue au sens le plus large, comme une croissance qui nécessite des relations avec d'autres que soi — ne se réduit pas à un moment déterminé de la vie. Cette adoption du processus éducatif comme modèle anthropologique conduit à redéfinir la catégorie morale et politique de l'autonomie. Pour mener cette analyse, je<sup>2</sup> prendrai pour objet l'articulation entre *care*, éducation et reconstruction critique de la notion d'autonomie telle qu'elle est développée dans un texte fondateur pour les théorisations féministes de l'autonomie. J'adopte pour ce faire deux méthodes qui correspondent à deux moments distincts de ma démarche. J'entreprends d'abord un travail d'explication et de commentaire de ce texte fondateur et fondamental, travail qui me permet de mettre au jour certaines limites du modèle qu'il propose. La prise en considération de ces limites me conduit ensuite à reprendre le travail de reconceptualisation en précisant plus avant la teneur des relations d'une « autonomie relationnelle » féministe, ce qui constitue à la fois un enjeu théorique et pratique.

Jennifer Nedelsky, philosophe du droit canadienne, publie en 1989 un texte intitulé « Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities » dans le *Yale Journal of Law and Feminism*. Aux côtés de Nancy Chodorow, d'Evelyn Fox Keller, de Seyla Benhabib ou encore de Lorraine Code, elle fait partie des philosophes féministes qui ont formulé une critique de l'idéal d'autonomie et/ou qui ont cherché à en renouveler la conceptualisation (Friedman, 2000, p. 217) ; elle est parfois même considérée comme étant la première à avoir formulé dans une perspective explicitement féministe l'idée d'une « autonomie relationnelle » (Mackenzie et Stoljar, 2000, p. 26). L'article que je commente ici est le premier, mais n'est pas le seul qu'elle publie sur la question (Nedelsky, 1990 ; Nedelsky, 1993 ; Nedelsky, 1995).

<sup>1</sup> Je tiens à remercier les participantes de la journée d'étude « Mobilisations par la vulnérabilité » (organisée à l'Université Paul-Valéry Montpellier en octobre 2018 par Axelle Cressens et Aurélie Knüfer), pour leurs retours, leurs questions et leurs commentaires, qui ont permis d'enrichir ce travail.

<sup>2</sup> Bien que les tournures impersonnelles et l'emploi du « nous » de majesté soient plus courants dans l'écriture académique, je choisis d'utiliser le « je ». En effet, les théories féministes constituant pour mon travail non seulement un objet de recherche, mais également un cadre de réflexion, je tiens à marquer le caractère situé de mon raisonnement. L'illusion du « truc divin qui consiste à voir tout depuis nulle part » (Haraway, 2007, p.116) fait l'objet d'une critique systématique par les épistémologies féministes du *standpoint*. Cette critique vise notamment les phénomènes d'universalisation abusive, en particulier le *malestream* (contraction de *male* et de *mainstream*), à savoir les représentations et les concepts dominants qui sont présentés comme neutres, mais qui reflètent en réalité une expérience masculine. Cela me semble important pour le sujet de cet article, puisque la reconceptualisation féministe de l'autonomie a pour point de départ une mise en question des conceptions androcentrées de celle-ci (par exemple à travers la figure du *self-made man*).

Dans ce texte, la théoricienne défend l'idée selon laquelle le féminisme ne doit pas renoncer à l'autonomie, qui est une valeur qui lui a été et qui lui sera utile, mais qu'il a besoin d'en renouveler la conception ; autrement dit, « [l]a théorie féministe doit garder la valeur, mais rejeter son incarnation libérale » (Nedelsky 1989, p. 7, [ma traduction]). Ce geste passe par la substitution d'un modèle intégrant la vulnérabilité comme donnée anthropologique au modèle qui guide la vision libérale (et majoritaire) de l'autonomie, à savoir celui de la propriété [*property*]. Nedelsky avance alors que « le modèle, la métaphore ou le symbole le plus prometteur pour l'autonomie n'est pas la propriété, mais l'éducation des enfants [*childrearing*] » (p. 12).

Ma démarche philosophique vise à mettre au jour certaines hypothèses implicites charriées par cette adoption d'un « paradigme éducatif » pour penser « féminisement » l'autonomie. La lecture de l'article que je propose n'est ni suivie ni uniforme ; si je me contente de résumer et d'expliquer la critique formulée par Nedelsky à l'encontre de la conception dite libérale de l'autonomie, j'entreprends en revanche non seulement de présenter, mais également de prolonger la réhabilitation féministe de l'autonomie qu'elle propose. Ce prolongement sera poursuivi aussi bien dans les présupposés anthropologiques de sa reconceptualisation que dans ses implications pratiques. Mon hypothèse de lecture est que l'adoption d'un tel modèle est directement liée à la reconnaissance d'une vulnérabilité humaine fondamentale, vulnérabilité qui se décline au travers de trois dimensions : premièrement, le fait d'être soumise ou soumis à l'action du temps, d'être exposée ou exposé aux aléas du devenir, bref, de ne pas être figée ou figé et conservée ou conservé tel quel une fois pour toutes ; deuxièmement, le fait d'être dépendante ou dépendant, d'avoir besoin d'autres que soi pour subsister ; troisièmement, le fait d'être douée ou doué de sensibilité au sens large, autrement dit d'être susceptible d'être affectée ou affecté. Ainsi, dans chaque aspect de l'éducation (ou *childrearing*, qu'on pourrait traduire littéralement par « le fait d'élever un enfant ») retenu par Nedelsky, on trouve une dialectique implicite entre vulnérabilité et autonomie, entre activité et passivité.

Néanmoins, certains problèmes, aussi bien théoriques que pratiques, apparaissent lorsqu'on adopte un modèle relationnel, et plus particulièrement un modèle « éducatif », pour concevoir l'autonomie. Les relations étroites et asymétriques peuvent en effet constituer un obstacle à l'autonomisation, mais je voudrais montrer, dans un dernier temps, que cela ne signifie pas pour autant que l'autonomie soit synonyme de rupture des relations. Pour défendre une telle thèse, je mobiliserai des théorisations du *care* qui mettent l'accent sur sa dimension politique.

## 1. Critique de la conception « libérale » de l'autonomie

L'article s'ouvre sur une critique de la vision libérale (et majoritaire) de l'autonomie, vision qui est façonnée d'après l'autrice sur le modèle de la propriété [*property*]. Cette conception est triplement critiquée par l'autrice : premièrement, elle reposerait sur une compréhension incomplète de la liberté qui se focaliserait sur les droits négatifs ; deuxièmement, elle serait une réduction de l'idéal d'autonomie à celui d'indépendance ; et, troisièmement, elle serait fondée sur une confusion entre propriété et possession.

Pour le premier point, l'autonomie s'apparente à une liberté négative et individualiste, car on la pense comme devant être protégée par un « mur (de droits) » (1989, p. 12) érigé entre l'individu et celles et ceux qui l'entourent. Le langage des droits renvoie ici à la représentation de frontières, à savoir ce qui limite les relations, comprises comme intrusions. On retrouve des critiques analogues de l'association entre « autonomie » et érection de barrières ou de clôtures chez d'autres autrices féministes, comme Virginia Held (Brison, 1997).

Le deuxième point, qui reprend une critique plus « classique » et qui n'est pas propre au féminisme, vise la réduction de l'idéal d'autonomie à celui d'indépendance. Cette critique peut être résumée par la thèse selon laquelle l'idée que les personnes sont des entités métaphysiquement séparées (individualisme ontologique « faible ») mérite d'être distinguée de l'idée que les personnes qui sont autonomes sont aussi autosuffisantes (individualisme ontologique « fort »), la seconde étant susceptible d'être remise en question<sup>3</sup>.

Troisième problème : la conception « libérale » de l'autonomie serait fondée sur une confusion entre propriété et possession, confusion qui relève d'une forme d'atomisme, voire de naturalisme. En effet, Nedelsky affirme que si le symbole central qui guide cette vision de l'autonomie est la propriété [*property*], c'est toutefois une propriété mal comprise. L'association entre propriété et autonomie vient d'après elle du fait que les deux traits principaux de la propriété sont sa concrétude et le fait que le pouvoir étatique qui la fonde passe relativement inaperçu. Sur ce second aspect, elle précise que (je souligne) « la plupart des gens ne pensent pas que leur droit de propriété [*ownership of property*] implique d'une façon ou d'une autre l'État ; [les choses sont] simplement à eux [*it is simply theirs*] » (1989, p. 23). Cet « oubli » de l'implication de l'État relevée par l'autrice est une forme de confusion entre propriété et possession (la seconde renvoyant à une forme d'état de nature dans lequel l'appropriation pourrait se faire hors de tout contrat). Or, une compréhension adéquate de la notion de propriété ne

---

<sup>3</sup> Pour une étude détaillée des différentes critiques de l'individualisme portées par les théories féministes qui revendiquent une ontologie « relationnelle », voir Maillard, 2011.

peut se faire dans un cadre « présocial ». Comme le rappelle l'autrice, à l'instar de tout droit, la propriété est garantie par l'intervention de l'État : par conséquent, la propriété n'est pas plus « intrinsèque » qu'un autre droit et son sens formel repose sur des institutions, sur le pouvoir étatique de protéger ce qu'il définit comme « propriété ».

À cette étape critique succède une (re)conceptualisation féministe de l'autonomie dont je voudrais montrer qu'elle révèle une anthropologie processuelle et relationnelle dans laquelle la vulnérabilité occupe une place centrale.

## 2. (Re)construction féministe de l'autonomie

Dans la partie positive ou reconstructive de son propos, Nedelsky avance qu'il faut adopter une conception alternative de l'autonomie pour éviter ces écueils, dont la symbolisation la plus pertinente est l'élevage des enfants ou l'éducation au sens large<sup>4</sup> :

Si nous nous demandons ce qui rend effectivement les gens capables d'être autonomes, la réponse n'est pas l'isolement, mais les relations – avec des parentes et parents, des enseignantes et enseignants, des amies et amis, des êtres chers [*loved ones*] – qui assurent le soutien et l'aide nécessaires pour qu'on développe et qu'on fasse l'expérience de l'autonomie [*the support and guidance necessary for the development and experience of autonomy*]. C'est pourquoi je pense que le modèle, la métaphore ou le symbole le plus prometteur pour l'autonomie n'est pas la propriété, mais l'éducation des enfants. (1989, p. 12)

Elle présente ainsi ce modèle comme celui qui permettrait le mieux de mettre en avant l'aspect *relationnel* de l'autonomie. Or, il importe de ne pas réduire ce que Nedelsky entend par « relations » aux relations sociales, comme ont pu le faire certaines commentatrices (Friedman, 1997), même si elles occupent une place importante dans cette redéfinition. À cela s'ajoute que, dans son travail de reconceptualisation, Nedelsky mobilise des aspects de l'éducation qui ne relèvent pas directement de sa dimension relationnelle. Je voudrais ainsi montrer que l'éducation n'engage pas à définir l'autonomie de façon équivalente selon l'aspect qui en est retenu – et que dans cette variation, c'est moins le contenu de la définition qui change que la façon même de définir l'autonomie.

Sur quels points retrouve-t-on alors des analogies entre éducation et autonomie dans le propos de Nedelsky ? On remarque que la façon même dont elle mobilise l'éducation est relativement indéterminée, hésitant entre la volonté d'en faire un « modèle », une « métaphore » ou un « symbole ». S'agit-il de faire de l'éducation un

---

<sup>4</sup> On pourrait également avancer qu'il s'agit de l'éducation dans son acception étymologique *educare*, signifiant prendre soin, nourrir, élever.

exemple, une instanciation concrète de l'autonomie ? S'agit-il d'un schème, soit ce qui rend sensible un concept pour que celui-ci ait des effets ? S'agit-il d'un idéal (idéal éducatif et/ou idéal d'autonomie) ?

Pour répondre à ces questions, je souhaiterais analyser le modèle-métaphore-symbole du *childrearing* sous trois aspects, en soulignant à chaque fois la place qu'occupe la vulnérabilité dans cette reconstruction conceptuelle. Suivant la typologie proposée par Natalie Stoljar (2018) pour aborder les théories relationnelles de l'autonomie (procédurale, substantielle et causale), je voudrais également montrer que ce n'est pas seulement le contenu de la définition de l'autonomie qui varie suivant ces trois aspects, mais bien la façon même dont elle est définie.

## 2.1 L'autonomie comme devenir

L'éducation est d'abord appréhendée comme croissance, ce qui permet à Nedelsky d'esquisser une définition de l'autonomie qu'on pourrait qualifier de « procédurale ». L'autonomie, littéralement, signifie le fait d'être gouvernée par sa propre loi ; l'autrice affirme que, dans ce cas précis, l'étymologie rend bien compte du sens qu'on lui attribue, puisque devenir autonome, c'est être capable de trouver une règle et de vivre en accord avec celle que l'on considère être la sienne propre. Elle insiste sur l'idée de « devenir » autonome, car

ce n'est pas une qualité qu'on peut simplement postuler chez les êtres humains. Nous devons développer et entretenir la capacité de trouver notre propre règle, et la tâche est de comprendre quelles formes sociales, quelles relations et quelles pratiques personnelles la promeuvent. [...] la règle est la sienne dans un sens profond, mais elle n'est pas créée par l'individu ; l'individu la développe, mais en étant connecté avec les autres ; elle n'est pas choisie, mais reconnue. (1989, p. 10)

Parler d'un devenir-autonome plutôt que d'autonomie constitue un premier point d'analogie avec l'éducation, en particulier si l'on considère celle-ci comme une croissance indéfinie et qui peut aussi être une fin en soi. L'argument repose donc sur une conception de l'éducation similaire à celle qu'on trouve par exemple chez John Dewey (2011), qui en fait une croissance qui ne dépend d'aucune fin – il n'y a pas de « croissance accomplie » qui serait l'âge adulte par exemple – l'adulte étant aussi en « pleine croissance ». L'autonomie n'est donc pas un donné, mais pas non plus un état (final) – elle est de l'ordre du procès, toujours en cours. L'éducation permet de comprendre cette nature de l'autonomie à condition de ne pas la penser comme un processus qui est susceptible d'avoir une fin déterminée (au double sens de finalité et d'achèvement). Dans ce cas, il semble que ce soit davantage la dimension procédurale de l'autonomie qui intéresse Nedelsky : en effet, elle est définie par le fait qu'elle est un

certain type de processus – en l’occurrence analogue à l’éducation – plus que par son contenu ou ses valeurs, par exemple.

Ici, c’est la vulnérabilité dans ce qu’elle implique de prise en compte du devenir qui semble intégrée à la définition de l’autonomie. Être un individu vulnérable, c’est être un individu qui n’est pas défini une fois pour toutes de façon statique, donc c’est être un individu en proie aux changements, aux aléas, aux amoindrissements (la sénescence, par exemple). Or c’est cette même temporalité qui permet également la croissance, le développement progressif de qualités qui permettent de reconnaître une loi comme sienne, le développement de la capacité à trouver sa propre règle. « Subir le temps » et « pouvoir croître » sont en effet les deux faces d’une même médaille.

## 2.2 L’autonomie comme relations

Si Nedelsky commence son travail de reconceptualisation en intégrant une temporalité dans l’autonomie, l’aspect sur lequel elle insiste le plus reste la relationalité. En effet, lorsqu’elle critique le modèle de la propriété, c’est d’abord en tant qu’il est un « symbole d’isolement et de distance », qu’elle oppose à la *relatedness* (1989, p. 12). La relation est présente au moins à deux titres dans le fait de trouver et de vivre selon sa propre règle :

premièrement [...] la capacité de trouver sa propre règle ne peut se développer que dans un contexte de relations aux autres (intimes et plus largement sociales) qui nourrissent [*nurture*] cette capacité, et, deuxièmement, [...] le « contenu » de cette règle propre ne peut être compris qu’en référence à des normes, valeurs et concepts socialement partagés. (1989, p. 11)

Cette conception de l’autonomie est donc doublement relationnelle. Elle engage à sortir d’un certain solipsisme moral, puisque l’autonomie est alors comprise dans ce qu’elle doit au commerce avec d’autres, bref, dans sa dimension sociale. Est « introduit un principe de réalité – sociale – dans les débats philosophiques contemporains relatifs aux jugements moraux » pour citer Elsa Dorlin lorsqu’elle caractérise l’éthique du *care* (2011, p. 118). Ici, c’est clairement la relation éducative et plus largement socialisatrice qui sert de modèle : pas d’éducation hors relations. L’autonomie est donc relationnelle dans sa forme et dans son contenu : ce sont nos relations qui nous permettent d’élaborer les contenus mêmes de nos règles, mais aussi d’avoir la force et la volonté de suivre ces règles. Les autres constituent un soutien et une ressource qui permettent de développer l’autonomie comprise comme capacité à déterminer un choix qui est sien et à le suivre ; mais ils fournissent également la matière même qui compose ce choix.

Dans ce deuxième aspect, c’est une conception plutôt génétique (constitutive ou causale) de l’autonomie que propose Nedelsky ; en effet, ce sont les conditions et les

« ingrédients » qui rendent possible l'existence de l'autonomie, qui permettent de la définir. Ici, la vulnérabilité apparaît à travers la dépendance – dans le fait qu'elle s'oppose à l'autosuffisance et au plein contrôle sur soi. Ce sont ces relations de dépendance qui constituent également les ressources nécessaires pour élaborer des règles qu'on reconnaît comme siennes.

### 2.3 L'autonomie comme ressenti

Le troisième et dernier aspect qui occupe une place importante dans la définition de l'autonomie élaborée par Nedelsky est la sensibilité – le ressenti, les sentiments, les affects ; soit le « *feeling* », avec toutes les difficultés de traduction que le terme implique :

L'autonomie est difficile à saisir, car elle est pratiquement inséparable d'une expérience ou d'un ressenti [*feeling*] [...] la plupart d'entre nous doivent apprendre à quoi ressemble le ressenti d'une réelle autonomie [*what real autonomy feels like*]. (1989, p. 24)

Ce ressenti est un enjeu d'apprentissage. On comprend alors que le fait d'avoir choisi le terme « *childrearing* » est aussi une façon d'insister sur la dimension affective de l'éducation (plutôt que sur une dimension cognitive, notamment). L'autonomie est donc (re)définie par un critère qui serait le fait d'être capable de reconnaître son ressenti, d'être en mesure d'identifier un *feeling* qui signale, pour citer l'autrice, « qu'on suit une direction en soi » [*that we are following an inner direction*] (p. 24). Une sensibilité à soi, susceptible d'être apprise, serait donc nécessaire pour actualiser l'autonomie. D'une certaine façon, on pourrait dire que cette exigence normative d'une estime, considération ou attention à soi-même, aussi minimale soit-elle (et qui ferait l'objet d'une « éducation sentimentale »), tend à définir l'autonomie de façon substantielle, au moins en un sens faible.

Là encore, la vulnérabilité occupe une place importante dans cette troisième dimension de la (re)définition de l'autonomie : c'est aussi et surtout en tant qu'êtres sensibles que nous sommes vulnérables, en particulier parce que la sensibilité est ce qui permet la souffrance. La sensibilité apparaît ici comme l'aiguille d'une boussole pour reconnaître ce qui nous appartient en propre<sup>5</sup>, elle nous guide dans l'identification de ce qui relève du « soi-même ». Or, c'est par le même canal que notre bien-être est

---

<sup>5</sup> Cette idée selon laquelle la sensibilité constitue un guide dans la libération est très présente dans les groupes de conscience féministes, comme en témoigne Berenice Fisher lorsqu'elle écrit « il semble clair que ce que nous ressentons nous aide à interpréter le monde et à déterminer comment nous voulons le changer. Nos ressentis de douleur ou de plaisir, de souffrance ou de joie, opèrent comme une sorte de phare dans la nuit permettant de repérer les relations au monde qui *comptent* en tant qu'expérience et qui nous aident à entrevoir ce que nous voulons transformer ou éliminer dans notre expérience » (Fisher, 2018, p. 69).

susceptible d'être atteint et rompu ; sont ainsi intimement liées la capacité d'être affectée ou affecté et la puissance d'agir, pour employer un vocabulaire spinoziste.

### 3. Le *care* et le *childrearing* ne sont pas (seulement) des relations intimes

L'adoption du modèle éducatif pour penser l'autonomie ne va toutefois pas sans poser certains problèmes théoriques et pratiques. En particulier, l'asymétrie qui constitue la relation éducative peut grever la portée émancipatrice du projet engagé dans l'article de 1989. Nedelsky est consciente que certaines relations peuvent constituer un obstacle à l'autonomie – c'est plus largement le cas de toutes les philosophes qui cherchent à promouvoir une « autonomie relationnelle », en tant qu'elles reconnaissent « la violence et les violations que les relations sociales infligent parfois aux femmes » (Friedman, 2000, p. 219). Néanmoins, si le paradigme choisi par l'autrice est bien l'intime dyade relationnelle « mère-enfant » (Mackenzie et Stoljar, 2000, p. 9), en particulier pour la mobiliser contre une certaine conception « bureaucratique » (Nedelsky, 1989, p. 12), il importe de mesurer les implications d'un tel parti pris.

Pour ce faire, je voudrais prendre un exemple développé par Amrita Banerjee dans un article consacré à l'intérêt d'une ontologie des relations pour penser les violences faites aux femmes (Banerjee, 2008). L'autrice évoque le cas d'un mariage dans lequel l'épouse serait battue par son mari. Dans ce cas, il semble bien que la relation soit synonyme d'abus et de coercition et qu'il faille briser le lien pour mettre fin à la violence. En réalité, penser uniquement la libération en termes de séparation ou de rupture des relations signifie qu'on en reste à une ontologie substantialiste, qui considère la dyade abusive du couple comme un « tout statique aux frontières rigides » (p. 8). Une véritable ontologie relationnelle conduirait à percevoir que les relations sont elles-mêmes prises dans d'autres relations, à différentes échelles :

Il est toujours possible de voir la situation de cette dyade époux-épouse dans un contexte plus large où la famille élargie, les amies et amis, les voisines et voisins, et d'autres aspects de ce qui était auparavant à l'extérieur peuvent être importés dans la situation. Alors que davantage de gens et d'institutions, par exemple les associations de femmes qui luttent contre la violence, sont impliqués, la dynamique de pouvoir dans la situation actuelle est transformée. Il y a un mouvement depuis le « pouvoir sur » vers le « pouvoir avec » tandis que cette femme devient de plus en plus en capacité d'agir [*more empowered*] du fait de l'implication de toutes ces personnes et de ces institutions au sein de la communauté. (Banerjee, 2008, p. 8)

La relation peut donc être synonyme d'émancipation ou de gain d'autonomie à partir du moment où elle n'est pas réduite à une dyade et à partir du moment où les différentes échelles relationnelles (intimes, interpersonnelles, communautaires, institutionnelles, etc.) sont mobilisées. Joan Tronto souligne ainsi que la réticence vis-à-

vis de toute forme bureaucratique peut empêcher de reconnaître l'importance des « types institutionnels et structurels du *care* » (Tronto, 2009, p. 209). Une valorisation de la relation intime telle que celle esquissée par Nedelsky peut traduire une croyance en la possibilité d'une introduction, sans médiation, du *care* comme idéal moral dans la vie politique et publique<sup>6</sup>. C'est par exemple ce qui transparaît dans les réflexions d'une autre philosophe, Nel Noddings, lorsque celle-ci affirme que la meilleure aide à apporter à une femme victime de violences domestiques serait de l'entourer, elle, ainsi que son mari maltraitant, de « modèles aimants » (citée par Tronto, 2009, p. 210). Tronto avance que cette réponse est révélatrice d'une ignorance de l'autrice quant à la nature des violences domestiques, en particulier l'isolement, le silence et le déni constitutifs de ce phénomène. C'est une certaine pensée incomplète de la relation – réduite à une dyade – qui informe ces choix théoriques et pratiques. Le présupposé selon lequel le *care* est dyadique (docteur ou docteur et patiente ou patient, parente ou parent et enfant, enseignante ou enseignant et élève) est une forme de robinsonnade théorique « dans laquelle une personne prend soin d'une autre, et c'est le tout de la situation » (Tronto, 2013, p. 152). En ne voyant pas que la relation dyadique est elle-même prise dans un tissu d'autres relations et rapports, on tend ainsi à reconduire une forme d'atomisme. Joan Tronto, dans sa volonté de penser le *care* à différentes échelles, prend véritablement au sérieux le tournant relationnel amorcé par les éthiques du *care*. Comme le rappelle Liane Mozère, citée dans Tronto (2009, p. 8), « loin de la figure dyadique le plus souvent au fondement des activités de soin aux personnes, le *care*, tel que le définit Tronto, se déploie au cœur d'actions et de responsabilités collectives ».

Pour reprendre l'opposition entre la propriété/possession et le *childrearing* formulée par Nedelsky, il importe donc de ne pas réduire le second à ce qu'elle qualifie de « relation intime ». Qui, dans l'ordre social actuel, se préoccupe de la croissance des enfants<sup>7</sup> ? À quelles sphères d'activités<sup>8</sup> renvoient les différents phénomènes mis en

<sup>6</sup> Pour une réflexion qui avance qu'on peut tout à fait reconnaître le caractère essentiel des relations de *care* au sein de la vie des femmes et des hommes tout en considérant qu'il y a des domaines de l'expérience humaine (la politique internationale, l'économie, l'armée, etc.) qui ne sont pas compatibles avec ce modèle d'interaction, voir Diller (1996).

<sup>7</sup> Dans la liste des vingt métiers contribuant le plus à l'indice de ségrégation professionnelle (pour la France, en 2011), on trouve, parmi les métiers comptant beaucoup de femmes (au-dessus de 85 %) : aides à domicile, aides ménagères/assistantes maternelles et assistants maternels (part des femmes dans l'emploi : 97,7 %) ; secrétaires (97,6 %) ; employées et employés de maison (94,3 %) ; aides-soignantes et aides-soignants (90,4 %) ; infirmières et infirmiers, sages-femmes/maïeuticiennes et maïeuticiens (87,7 %) (INSEE, 2013). Pour les enseignantes et enseignants, la part des femmes n'est « que » de 65,7 % (2011), mais il est tout à fait intéressant de considérer la répartition dans le détail. En 2013-2014, les femmes représentent 66,3 % des enseignantes et enseignants du secteur public ; mais, au sein de celui-ci, elles représentent 82,2 % des enseignantes et enseignants du premier degré (et 92,5 % des effectifs pour le préélémentaire ou école « maternelle »), 57,3 % des enseignantes et enseignants du second degré, et 37,6 % des enseignantes et enseignants dans le supérieur (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2014).

opposition par Nedelsky, et par qui ces sphères sont-elles plus particulièrement « habitées » ? Les théories et pratiques qui valorisent l'isolement au nom de l'autonomie ne dévalorisent pas seulement un ensemble de pratiques mais également certaines institutions, en l'occurrence celles « qui domestiqu[ent] le petit enfant humain » (Martin, 1992, p. 178). Par conséquent, si l'autonomie gagne à être rapprochée de l'éducation pour être conceptualisée, c'est si et seulement si l'éducation est appréhendée dans ses différentes échelles de relations.

## Conclusion

D'après Catriona Mackenzie et Natalie Stoljar, cinq critiques féministes de l'autonomie méritent d'être distinguées : la critique symbolique, la critique métaphysique, la critique du *care*, la critique postmoderne et la critique de la diversité (2000, p. 5). Les critiques symboliques visent moins une théorie déterminée qu'un idéal culturel de l'autonomie ; les critiques métaphysiques visent l'ontologie atomiste de l'individu fondant certaines définitions de l'autonomie ; les critiques du *care* portent sur l'occultation de l'importance de la dépendance et de l'interconnexion et la survalorisation de l'autosuffisance et de la séparation ; les critiques postmodernes passent par une critique du sujet comme transparent à lui-même, psychologiquement unifié et capable de se maîtriser ; et enfin, les critiques de la diversité s'appuient sur l'idée que tout agent porte une identité multiple et conflictuelle. Dans leur classification, les autrices prennent Jennifer Nedelsky comme exemple pour illustrer (avec Nancy Chodorow et Virginia Held, notamment) la catégorie « critique du *care* ». Je considère toutefois qu'elle relève également de la première et de la deuxième catégorie, à savoir la critique symbolique (compte tenu de son travail sur le modèle de la propriété dans la culture occidentale) et la critique métaphysique (compte tenu de l'ontologie relationnelle qu'elle défend).

Les trois aspects de l'éducation que Nedelsky retient, à savoir la temporalité, la relationalité et la sensibilité, offrent trois façons de définir l'autonomie — une définition plutôt procédurale, une définition plutôt génétique et une définition plutôt substantielle. Dans le contexte de chaque définition, c'est une dialectique entre capacité d'être affectée ou affecté et puissance d'agir qui est en jeu — dialectique qui articule autonomie et vulnérabilité. Autrement dit, nous sommes autonomes au même titre que nous sommes vulnérables : en tant qu'êtres dans le temps, en tant qu'êtres dépendants et en tant qu'êtres sensibles. À partir de l'éducation, Nedelsky propose donc à la fois un symbole culturel, une métaphysique et une éthique qui permettent d'articuler vulnérabilité et autonomie, en les considérant non pas comme antinomiques, mais bien comme l'endroit et l'envers de la même étoffe.

---

<sup>8</sup> On peut faire un rapprochement entre ce que Nedelsky affirme au sujet de la bureaucratie et la définition du « territoire » masculin comme étant ce qui est gouverné par des lois abstraites chez la sociologue Dorothy Smith (1996).

Cependant, j'avance que cette éthique gagne à être prolongée dans une politique, sans quoi elle risque de réduire les relations à leur forme interpersonnelle dyadique, forme qui peut être aliénante, asservissante, voire violente. Joan Tronto admet que « le concept de *care* n'est pas suffisamment spécifique pour nous orienter [...] vers une compréhension complète de ce qu'est le *care* » (Tronto, 2009, p. 16, 17). La définition qu'elle livre avec Berenice Fisher est en effet relativement indéterminée :

Au niveau le plus général, nous suggérons que le *care* soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde », de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie. (Tronto, 2009, p. 143)

À partir de l'enjeu particulier de l'éducation, j'ai cherché à souligner la nécessité de concevoir cette activité générique au-delà de sa seule incarnation interindividuelle. Penser le *care* comme une responsabilité collective dont la prise en charge relève aussi d'institutions est une façon de rappeler les différentes échelles de relations qui rendent possible l'autonomie. C'est pour cette raison que les travaux sur le *care* en éducation qui réduisent ce dernier à un seul enjeu éthico-pédagogique et/ou qui « dépolitisent » l'usage du concept en occultant son ancrage féministe originel (Gilligan, 2008) – le féminisme étant d'abord une lutte qui vise la justice sociale – restent problématiques, d'un point de vue tant théorique que pratique.

## Références

- Banerjee, A. (2008). « Follett's Pragmatist Ontology of Relations: Potentials for a Feminist Perspective on Violence », *The Journal of Speculative Philosophy*, vol. 22, n° 1, p. 3-11.
- Brison, S. (1997). « Outliving Oneself. Trauma, Memory, and Personal Identity », dans D. T. Meyers, (dir.), *Feminists Rethink the Self*, Boulder, Westview Press, p. 12-39.
- Diller, A. (1996). « The Ethics of Care and Education: A New Paradigm, Its Critics, and Its Educational Significance », dans A. Diller, B. Houston, K. Morgan et M. Ayim (dir.), *The Gender Question in Education: Theory, Pedagogy, and Politics*, Boulder, Westview Press, p. 89-104.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.
- Dorlin, E. (2011). « *Dark Care*. De la servitude à la sollicitude », dans P. Paperman et S. Laugier (dir.), *Le Souci des autres : éthique et politique du care*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, p. 117-127.
- Fisher, B. (2018). « Qu'est-ce que la pédagogie féministe ? », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 37(2), p. 6475.

- Friedman, M. (1997). « Autonomy and Social Relationships. Rethinking the Feminist Critique », dans D. T. Meyers (dir.), *Feminists Rethink the Self*, Boulder, Westview Press, p. 40-61.
- Friedman, M. (2000). « Feminism in Ethics. Conceptions of Autonomy », dans M. Fricker et J. Hornsby (dir.), *The Cambridge companion to Feminism in Philosophy*, Cambridge / New York, Cambridge University Press, p. 205-224.
- Gilligan C. (2008). *Une voix différente. Pour une éthique du care*, Paris, Flammarion.
- Haraway, D. (2007). *Manifeste cyborg et autres essais*, Paris, Exils.
- INSEE (2013). « Enquête Emploi 2013 », *Dares Analyses. Publication de la direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques*, 79, p. 1-13.
- Mackenzie, C. et Stoljar, N. (2000). « Introduction. Autonomy Refigured », dans C. Mackenzie et N. Stoljar, (dir.), *Relational Autonomy. Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*, New York / Oxford, Oxford University Press, p. 3-31.
- Maillard, N. (2011). *La vulnérabilité : une nouvelle catégorie morale ?*, Genève, Labor et Fides.
- Martin, J. R. (1992). *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families*, Cambridge, Harvard University Press.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2014). « Les personnels », *Repères et Références Statistiques (enseignements, formation, recherche)*, p. 289-345.
- Nedelsky, J. (1989). « Reconceiving Autonomy: Sources, Thoughts and Possibilities », *Yale Journal of Law and Feminism*, vol. 1, n° 7, p. 7-36.
- Nedelsky, J. (1990). « Law, boundaries, and the bounded self », *Representations*, 30, p. 162-189.
- Nedelsky, J. (1993). « Reconceiving rights as relationship », *Review of Constitutional Studies*, 1, p. 1-26.
- Nedelsky, J. (1995). « Meditations on embodied autonomy », *Graven Images*, 2, p. 159-170.
- Smith D. (1996). « Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology », dans E. F. Keller et H. Longino (dir.), *Feminism and Science*, Oxford, Oxford University Press, p. 17-27.
- Stoljar, N. (2018). « Feminist Perspectives on Autonomy », dans Edward N. Zalta (dir.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter Edition. [En ligne] <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/feminism-autonomy/>.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley / Los Angeles, University of California Press.

- Paperman, P. (2009). « D'une voix discordante : désentimentaliser le care, démoraliser l'éthique », dans S. Laugier, P. Molinier et P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot, p. 89-114.
- Tronto, J. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*, New York, New York University Press.
- Tronto, J. (2009). *Un Monde vulnérable : pour une politique du « care »*, Paris, La Découverte.

# Explicite et consentement. Critique individualiste de la séduction à l'usage des éducateurs soucieux des questions de genre

Camille Roelens, attaché temporaire d'enseignement-recherche  
INSPE Hauts-de-France

**Résumé :** Cet article propose une critique philosophiquement individualiste de la notion de séduction, laquelle mérite d'être pleinement saisie comme objet de réflexion éthique en éducation aujourd'hui, particulièrement face aux interpellations qui posent le concept de genre. Quelques distinctions essentielles entre éducation, séduction et autorité sont d'abord posées dans une première partie. Une deuxième partie précise comment ce propos s'inscrit dans une perspective d'éducation à l'autonomie, qui elle-même gagne heuristiquement et éthiquement à intégrer les questions et enjeux du genre. Une troisième et dernière partie élabore une critique de la séduction comme mode de rapport entre individus, dans l'optique d'en proposer une solution qui soit à la fois à promouvoir dans le cadre d'une éducation soucieuse des questions et enjeux éthiques du genre et davantage compatible avec le fait de faire de l'autonomie individuelle de chacun le but de l'éducation et un idéal social à poursuivre.

**Mots-clés :** éducation, individualisme, consentement, explicite, genre

**Abstract :** This article discusses a philosophically individualistic criticism of the notion of seduction. Nowadays, seduction deserves ethical reflection in connection with education, particularly regarding issues that arise when dealing with the concept of gender. First, essential distinctions between education, seduction and authority are initially posed. The second part of the article specifies how this statement fits into a perspective of education towards autonomy, the latter gaining, heuristically and ethically, from integrating questions and issues of gender. Finally, we develop a criticism of seduction as a mean to establish relationships between individuals. We seek to propose an alternative to seduction that is both promotable in the context of education concerned with gender and ethics issues, and also more compatible with the aim of placing the achievement of individual autonomy at the heart of education, and a social ideal to be pursued.

**Keywords :** education, individualism, consent, explicit, gender

## Introduction

Nombre d'institutions éducatives, en particulier scolaires, affichent aujourd'hui leur volonté de lutter contre les stéréotypes, le harcèlement et les inégalités liées au genre<sup>1</sup>. Le but de cette contribution, conduite du point de vue de la philosophie politique de l'éducation<sup>2</sup>, est de montrer que les rapports de séduction<sup>3</sup>, ainsi que leurs épigones historiques ou linguistiques (galanterie, drague, etc.), constituent une des principales zones grises où peut persister ce que Gazalé appelle *Le mythe de la virilité* (2017). Or ce mythe est, selon elle, un rouage essentiel de rapports inégalitaires. Cela est donc problématique quant à la volonté d'assomption de ces ambitieux programmes institutionnels. L'enjeu est d'importance, à la mesure en tout cas de la force d'une critique telle que celle formulée sur des bases sociologiques par Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard lorsqu'ils qualifient l'école de « lieu de fabrication de l'ordre du genre » (2012, p. 152). Ils pointent notamment ce qu'ils considèrent comme une certaine tolérance des personnels éducatifs dans les lieux de socialisation mixte envers « les jeux où les garçons "embêtent" [...] ou "poursuivent" les filles pour les embrasser » (p. 154), ces comportements étant alors plus ou moins implicitement associés à un apprentissage de ce que serait la vie en mixité et les rapports de séduction qu'elle impliquerait. Stéphanie Rubi<sup>4</sup> note, pour sa part, au terme d'une étude sur l'influence du sexe et du genre portant sur la légitimation ou la contestation de l'autorité éducative, que le genre davantage que le sexe « marque les représentations et les perceptions du sens commun à l'égard de l'autorité » (2010, p. 81). Étudiant un groupe d'adolescentes qu'elle nomme « déviantes » — en défiance par rapport à l'ordre scolaire —, Rubi montre que le thème de la séduction est très présent dans le discours de certaines

---

<sup>1</sup> Nous empruntons la définition qu'Annette Jarlégan mobilise lorsque qu'elle défend l'intérêt d'une prise en compte du genre en éducation, à savoir les « différences de sexes socialement et culturellement construites » (2009, p. 2), permettant de remettre en cause la centralité explicative du biologique quant aux différences sociales et psychologiques entre les individus. Nous n'ignorons pas qu'une discussion plus approfondie de ce terme, polémique et polyphonique, peut être entreprise. Pour entrer dans ces nuances et divergences, on lira avec profit le dense ouvrage de Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait et Anne Revillard (2012).

<sup>2</sup> À la suite de Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi (2002/2013, 2008), nous considérons en effet qu'aujourd'hui « la source dernière des problèmes auxquels nous avons affaire [dans l'éducation] tient à la conversion du projet démocratique en pratiques éducatives » (2002/2013, p. 9) et qu'en cela les conditions de l'éducation « sont à réinventer de fond en comble » (2008, p. 9). Précisons enfin qu'il est ici question d'éducation dans son sens le plus large, soit « ce qui conditionne le devenir-homme de l'homme » (2002/2013, p. 9).

<sup>3</sup> Philippe Foray soutient que l'expérience « non pas au sens scientifique, mais au sens courant » (2016a, p. 68), constitue un point d'appui précieux pour le philosophe de l'éducation. L'« expérience constitue une voie possible pour saisir la réalité éducative. Elle donne au discours philosophique un ancrage, un rapport au réel, quel que soit le degré d'abstraction des concepts et des arguments utilisés » (2016a, p. 68). Un prime étonnement, en tant que jeune professeur des écoles (renouvelé ensuite, devenu formateur, par le prisme des échanges avec les étudiants stagiaires) quant à la place que prennent pour les enfants d'âge scolaire les « histoires d'amoureux et d'amoureuses » (*dixit* un ancien élève) et à la pertinence des questions qu'ils peuvent parfois soulever à ce sujet (Roelens, 2019a), n'est pas pour rien dans la genèse du présent texte.

<sup>4</sup> Stéphanie Rubi est une spécialiste de l'étude des déviations éducatives et des questions de genre en éducation.

éducatrices décrites par ces mêmes jeunes comme celles qui « font leur belle » (p. 73), accusation dont les acteurs éducatifs masculins ne feraient pas l'objet. Ce ne sont là que quelques exemples<sup>5</sup> qui permettent de prendre la mesure du nœud problématique que peuvent constituer ensemble la séduction, l'éducation et le genre.

Une prise en compte conséquente des questions et des enjeux de genre dans l'éducation (Jarlégan, 2009 ; Solar, 2010) paraît donc exiger, en amont de la *praxis* éducative, une exploration critique de ce que peut être une conception des rapports entre les êtres compatibles avec l'exigence portée par la récente « attribution [effective] du statut d'individu de droit » (Gauchet, 2017, p. 554) à chacun, quel que soit son âge ou son genre. En d'autres termes, cela passe par une critique de la notion de séduction, ici proposée, qui s'inscrira dans le cadre de la société des individus et du système de légitimité individualiste tels que Gauchet les a décrits (2017, p. 487-632). La question sera donc également de savoir comment l'éducateur peut favoriser l'appropriation critique par les élèves des éléments genrés et sexués de leur construction identitaire, et leur projection dans leur rapport aux autres.

Une première partie permettra de poser quelques distinctions essentielles entre éducation, séduction et autorité, et de préciser une orientation de notre texte : il n'y sera pas question de quelque forme de séduction comme « moyen » éducatif éventuel (ce que nous justifierons succinctement) mais de la séduction comme « objet » de réflexion éthique en éducation (en précisant le contexte dans lequel cette proposition s'inscrit).

Une deuxième partie permettra de préciser comment notre propos s'inscrit dans une perspective d'éducation à l'autonomie, qui elle-même gagne heuristiquement et éthiquement à intégrer les questions et les enjeux du genre.

Une troisième et dernière partie, plus longue, fera fond sur une critique de la séduction (comme mode de rapport entre les individus) pour en proposer une solution (à promouvoir dans le cadre d'une éducation soucieuse des questions et enjeux éthiques du genre) davantage compatible avec le fait de faire de l'autonomie individuelle de chacun le but de l'éducation et un idéal social à poursuivre.

---

<sup>5</sup> Nous renvoyons à nouveau ici, pour des raisons d'espace de texte, au panorama plus large et plus dense offert à propos de la socialisation de genre par Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard à la fois sur l'éducation familiale (2012, p. 121-134), les contenus culturels destinés à la jeunesse (p. 134-145), ainsi que les pratiques sportives, culturelles et sexuelles (p. 155-165).

## 1. Quelques précisions préalables

### 1.1. Éduquer ou séduire ?

Un préalable important est de rappeler une distinction essentielle entre éducation et séduction, ce qui nécessite de faire intervenir une troisième notion : l'autorité. Autorité et séduction sont deux moyens de faire agir autrui sans recours à la force. Ainsi, ils sont parfois confondus comme moyens économes d'une éducation non répressive.

Néanmoins, de nombreux philosophes de l'éducation ont pris soin de distinguer rigoureusement ces notions. Philippe Meirieu a souvent insisté sur la nécessité, en tant qu'éducateur, « de se méfier de toutes les formes de séduction et de manipulation, de toutes les opérations de captation » (2018). Se défier d'une conception de l'enseignant qui en ferait un personnage pour lequel « il s'agirait de séduire ou de capter un auditoire pour l'amener à reproduire un comportement intellectuel standardisé » (2001) est selon lui un enjeu éthique fondamental. Gérard Guillot insiste, pour sa part, sur les dangers qu'il y aurait à confondre « séduction subreptice » (2006, p. 175) et autorité. La séduction pourrait selon lui être « pourvoyeuse d'un prêt à penser » (p. 31) bien peu compatible avec l'ambition d'éducation d'un sujet autonome (car l'individu séduit y imiterait sans réfléchir celui qu'il admire). Elle risque d'amener à considérer l'autre en « objet désiré » (p. 17) et non en sujet libre. Eirick Prairat (2010, p. 46), lui, fait référence aux thèses de Mireille Cifali pour distinguer éducation et « séducation » (processus qui viserait à aliéner l'autre par l'emprise et la rouerie).

Le pédopsychiatre Daniel Marcelli (2003, 2009, 2012) est l'un de ceux à avoir le plus clairement et longuement affirmé l'importance de ces distinctions. Pour lui, la possibilité même que l'autorité soit reconnue exige le renoncement par celui qui l'exerce à l'usage de son pouvoir de contrainte par la force *ou la séduction* (2003, p. 6). Ce qui, pour Marcelli, fonde la légitimité de l'autorité, c'est la capacité de renoncement à la « jouissance à assujettir l'autre, à en faire un objet de satisfaction pulsionnelle. La pulsion ne connaît pas l'altérité, elle n'agit qu'à son profit » (2009, p. 244). Aussi propose-t-il comme distinction structurante entre éduquer et séduire le fait que l'éducation consiste « à tirer hors de soi, *ex ducere* » (2003, p. 128) et que « la séduction consiste à attirer vers soi, *se ducere*<sup>6</sup> » (2003, p. 128). Il ne s'agit pas pour autant pour lui de prôner le renoncement à l'influence éducative ou l'adoption d'une posture abstentionniste. Marcelli fait au contraire de l'illusion de l'autocréation d'un soi, qui serait « déconnecté, libre, indépendant, qui a réussi

---

<sup>6</sup> Notons cependant que le sens étymologique du terme « séduire » désigne plus précisément et plus largement le fait de faire commettre un écart à quelqu'un, de le détourner de son propre chemin (<https://www.cnrtl.fr/etymologie/séduire>, consulté le 2 octobre 2019). Remarquons également que Marcelli ne parle, comme nous le faisons également nous-mêmes dans ce texte, que des relations de séduction entre individus humains, à l'exclusion des formes de séductions que peuvent produire sur les êtres humains les beautés artistiques et naturelles.

à effacer de sa structuration intime toute forme d'appartenance » (2003, p. 129), l'une des causes d'un succès de la « séduction » (p. 128). Le sentiment d'abandon qui résulterait de ladite illusion rendrait sensible aux attraits d'un glissement sous emprise.

On peut dire que séduction et autorité sont deux réactions face à une vulnérabilité perçue chez autrui, mais que la première vise, pour celui qui en use, à en profiter pour son intérêt propre (au prix, si besoin, du maintien d'autrui en hétéronomie), alors que la seconde est au service de l'autonomie de l'autre, elle vise à le rendre auteur (Roelens, 2017, p. 96-97).

Notre réflexion sera ici menée plus généralement à l'aune : 1) des conditions de possibilité de l'autonomie individuelle pour toutes et tous dans le monde actuel ; 2) des conditions de possibilité d'une éducation à l'autonomie elle-même (Foray, 2016b, p. 19-49). En effet, le mouvement d'avènement de la démocratie décrit par Gauchet (2017) porte en lui une triple redéfinition de la manière dont l'exigence d'autonomie, le rapport éducatif et le rapport entre les gens et entre les genres peuvent être conçus, ce qui intéresse donc l'ensemble de notre objet d'étude.

## 1.2. La séduction comme objet d'étude ?

Ces distinctions entre éducation et séduction étant posées, la question de l'opportunité de faire de la séduction un objet sensible de la réflexion éthique en éducation demeure. Pour Blais *et al.*, « ce sont les conditions de possibilité mêmes de l'entreprise éducative qui se voient aujourd'hui remises en question par l'évolution de nos sociétés » (2008, p. 7). Les applications les plus immédiatement sensibles de cette proposition touchent aux moyens et méthodes considérés comme légitimement mobilisables en éducation (Renaut, 2002, p. 365-444). Mais il s'agit de prendre en compte deux autres types de conséquences des progrès de l'individualisme démocratique, sans doute plus massives encore. L'une d'entre elles, à laquelle nous reviendrons plus loin, est de faire de l'autonomie le but de l'éducation (Gauchet, 2015, p. 161, 2017, p. 556-557 ; Foray, 2016b, 2017). L'autre, peut-être la moins bien saisie *a priori*, est que relèvent désormais de l'éducation au sens large, donc exigent une conceptualisation de ce point de vue, des pans de la vie humaine, dont la part de la socialisation englobe les relations amicales, amoureuses et sexuelles, et pour lesquels on considérerait de longue date que les choses se faisaient par un mélange d'imprégnation, de non-dits, de reproduction du donné et de vie culturelle<sup>7</sup>, en tout cas hors de toute saisie en termes d'éducation intentionnelle. Toutefois, ces impensés dépendaient en fait de leurs intrications dans les cadres immémoriaux du

---

<sup>7</sup> Si l'on veut bien estimer, avec Ruwen Ogien, qu'il arrive parfois à la chanson populaire « de profiter de la liberté intellectuelle qu'on lui accorde (et dont ne bénéficient pas les philosophes) pour faire réfléchir autrement, sur l'amour plus particulièrement » (2014a, p. 35), on méditera en ce sens ces deux vers du *Fontenay-aux-Roses*, chantés par Maxime Le Forestier en 1973 : « Le soir dans votre lit, je vous devine nue, un roman à la main. / Monsieur Audiberti vous parle d'inconnu vous êtes déjà loin. »

mode hétéronome de gestion par les sociétés humaines de la question de leur « reproduction biologique et culturelle » (Gauchet, 2017, p. 555), à base de tradition et de hiérarchie symboliques des sexes et des générations. Toutes choses dont la radicalisation de la modernité (p. 201-210) a provoqué l'évanouissement, du moins sur le plan de la légitimité.

Dans un récent article<sup>8</sup>, Gauchet nomme ce phénomène, qui est pour lui peut-être l'évènement le plus important de notre temps : « La fin de la domination masculine » (2018). Cette domination est elle-même à inscrire dans ce qui est pour Gauchet le principe générateur du monde moderne : la sortie de la religion (1985) et l'avènement de la démocratie (2017). Le plein dégagement du principe de légitimité moderne, le principe individualiste, se parachève par l'attribution du statut d'individu autonome de droits à tous, y compris les femmes et les enfants, qui en ont longtemps été exclus (p. 551-560). À partir de là se pose la double question de l'appropriation subjective de ce statut pour chaque individu (p. 609-632) et du fonctionnement d'une société des individus chargée de faire vivre concrètement ce principe.

Or la domination masculine était depuis des millénaires « l'incarnation institutionnalisée de la supériorité de l'ordre culturel et de sa transcendance par rapport à la précarité de la vie biologique » (2018, p. 78), le ciment de la construction de l'identité personnelle par l'« identification des êtres par leur sexe » (p. 81), le principe organisateur de la distinction entre espace public et espace privé (p. 84-90), la pierre angulaire d'un ordre symbolique dont les conceptions de l'éducation, et tout particulièrement de l'autorité dans l'éducation, se déduisaient (p. 93-98). Des défis majeurs demeurent dans chacun de ces domaines, mais la fin à poursuivre en relevant ces défis et les moyens de les relever sont à repenser radicalement.

Bref, la domination masculine « est morte dans son principe, tout en laissant dans son sillage un cortège de séquelles » (p. 75). Détaillons-en certaines. Tout d'abord, une inégalité de fait persiste entre les hommes et les femmes dans nombre de dimensions de la vie sociale (une inégalité d'autant plus choquante qu'elle est désormais en contradiction avec les principes structurants de la vie collective). Ensuite, une nouvelle économie du symbolique est à rebâtir sur les décombres de l'ancien ordre patriarcal. Enfin, non seulement la structuration autonome de leur monde impose aux humains contemporains de « ne plus pouvoir compter que sur leurs propres forces » (2017, p. 713) pour faire face aux nouveaux défis qui se posent à eux, mais les défis constitutifs de la vie humaine sociale se posent sous un nouveau jour. Ces défis sont tout particulièrement ceux de l'individuation psychique (2002, p. 229-295), dont le genre est une dimension. On demande ni plus ni moins aux individus de se prendre en charge de manière autonome sur ce point.

---

<sup>8</sup> Nous renvoyons le lecteur à la lecture intégrale de cet article pour de plus amples détails.

## 2. Vers une éducation à l'autonomie... au prisme du genre

Ainsi, selon Gauchet, s'« il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est : qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions » (2015, p. 161). Foray montre bien qu'aujourd'hui, la part du « devenir sexué » (2016b, p. 83-85) dans le devenir autonome doit bien davantage se penser en termes d'influences et de médiations d'autres individus (parents, enseignants, proches, etc.) que de déterminisme naturaliste. Disons-le autrement : l'une des responsabilités des éducateurs contemporains est d'aider les élèves à gérer leurs confrontations singulières face à ces défis inédits, particulièrement en ce qui a trait au genre.

Or, dans ce domaine tout particulièrement, intervenir dans le respect de l'autonomie d'autrui<sup>9</sup> ne saurait signifier prescrire, fût-ce insidieusement. D'ailleurs, entrer dans un rapport de séduction avec autrui peut être un moyen insidieux de prescrire. C'est un moyen qui repose sur le souci de plaire, que l'on souhaite faire naître ou entretenir chez l'autre. En effet, nul besoin d'être activement et ouvertement viriliste (Gazalé, 2017) ou discriminant pour avoir, par les comportements les plus quotidiens dans la famille ou dans la classe (Foray, 2016b, p. 83-84), une forme d'action prescriptive implicite concernant le genre sur les individus en devenir. Pour qu'une autorité éducative puisse réellement rendre auteur sur ce point, deux garde-fous paraissent nécessaires.

Le premier est à chercher dans la mise en œuvre d'une éthique minimale (Ogien, 2007, 2013a, 2013b, 2014a). Les trois principes essentiels en sont : « 1. Indifférence morale du rapport à soi-même. 2. Non-nuisance à autrui. 3. Égale considération de chacun » (2007, p. 196). Ce positionnement éthique est rigoureusement antipaternaliste. Il désamorce en effet la possibilité de contraindre l'autre pour faire son bien contre sa volonté (au nom d'une violation de ses devoirs, qu'il aurait commise envers lui-même). Par cette égale considération de la voix de chacun ou chacune et de ses positions telles qu'il ou elle les exprime, il rend aussi caduque toute forme de justification selon laquelle seuls certains (les hommes, par exemple) sauraient vraiment ce qu'ils veulent, quand d'autres se laisseraient duper par leurs émotions ou leurs illusions. Ce principe d'égale considération de la voix de chacun et chacune permet aussi de prendre en charge une critique formulée par Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard (2012, p. 153), à savoir qu'une moindre attention serait accordée par les éducateurs à la parole des filles qu'à celles des garçons<sup>10</sup>. Cette option est aussi radicalement antimoraliste, car elle s'attache à maintenir une rigoureuse neutralité axiologique et à ne pas promouvoir une conception particulière du bien.

---

<sup>9</sup> C'est-à-dire en voulant favoriser ses capacités à agir, choisir et penser par lui-même (Foray, 2016b, p. 19-22) sans risquer de blesser par cette même intervention ces capacités en devenir.

<sup>10</sup> Cela concernerait dans une moindre mesure le cas de filles s'appliquant à correspondre aux « attentes stéréotypées » qui sont projetées sur elles, autrement dit, d'une certaine manière, à « plaire », et qui seraient alors valorisées.

L'attitude adéquate envers autrui est alors de l'aider, si besoin, à se doter des moyens de réaliser la conception de la vie bonne qui a ses préférences, même si cette conception diffère de la nôtre. Appliquée à notre thème, cette attitude implique que tout rapport d'un individu aux enjeux de genre doit être respecté pour lui-même. Cependant, si ces dimensions engendrent chez autrui une souffrance, il peut être justifié de faire preuve de sollicitude envers lui et d'être en cela ponctuellement au service de ce que lui-même souhaite réaliser.

Pour Roger Monjo, il est ainsi possible de penser sur cette base « un minimalisme d'attention plutôt que d'abstention, en comprenant l'injonction centrale de "ne pas nuire à autrui" en un sens plus substantiel (prendre soin<sup>11</sup> de ne pas lui nuire) » (2018, p. 32). Une prise en compte substantielle des questions et enjeux éthiques du genre en éducation implique alors « une attention active à l'autre » (p. 33), à ses expériences et à ses vulnérabilités sur ces points.

Autrement dit, il ne s'agit pas ici de nier les enjeux du genre pour ne pas risquer de mal les prendre en compte ou d'être discriminant, mais plutôt d'être attentif aux moyens concrets que l'on peut mobiliser pour parer en quelque manière aux vulnérabilités individuelles qui se déploient dans le contexte des démocraties occidentales contemporaines.

Le second garde-fou est donc qu'une telle autorité soit bienveillante, au sens large que nous avons donné à cette notion<sup>12</sup>, et il est basé sur trois dimensions de la bienveillance (Roelens, 2019b, p. 201-254). L'autorité bienveillante (dans sa dimension « bien veiller ») permet d'abord à l'éducateur d'allier une meilleure compréhension de chaque situation et de ses enjeux concernant le genre, en même temps qu'une dimension autoréflexive lui permettant de mieux se situer lui-même dans ladite situation et face auxdits enjeux. Elle impose ensuite (dans sa dimension « bien veiller sur ») d'agir avec la sollicitude inhérente à la difficulté du défi qui est posé à autrui, et avec le tact (Prairat, 2017) nécessaire. Elle ouvre enfin (dans sa dimension « bien veiller à ») sur l'exigence de permettre à autrui l'appropriation des outils intellectuels et culturels, ici en ce qui concerne le rapport éthique (Gauchet, 2012, p. 233) au genre, qui lui permettront de comprendre le monde dans lequel l'autre évolue et d'y progresser vers une vie qu'il ou elle estime bonne.

Il s'agit donc de permettre à chaque individu de développer des capacités<sup>13</sup> relativement au genre, dans le rapport à lui-même et le rapport à autrui. Ou encore, si

<sup>11</sup> L'arrière-plan théorique d'une telle proposition emprunte ainsi aux théories du *care* (Tronto, 1993/2009, Brugère, 2011/2014, 2013).

<sup>12</sup> Notamment dans les pages de la présente revue (Roelens, 2017).

<sup>13</sup> « Que sont les capacités ? Ce sont les réponses à la question : "Qu'est-ce que cette personne est capable de faire et d'être ?". Autrement dit, elles sont ce que Sen appelle des "libertés substantielles" : un ensemble de possibilités (le plus souvent interdépendantes) de choisir et d'agir. [...] Il ne s'agit donc pas simplement

l'autonomie consiste à être capable de se diriger soi-même dans un monde de culture (Foray, 2016b, p. 19) en mobilisant pour cela des « appuis de socialisation » (p. 26), il est nécessaire de penser un rapport interindividuel soucieux d'égalité et de respect de chacun et chacune, en particulier dans le cadre des relations amicales, amoureuses et sexuelles<sup>14</sup>. Un terme vient alors à l'esprit : celui de séduction. Il nous semble néanmoins désigner davantage ce qu'il faudrait aujourd'hui pouvoir repenser et dépasser que ce sur quoi on pourrait sans risque s'appuyer<sup>15</sup>.

### 3. La séduction, entre sujet et objet

#### 3.1. Un nouveau paradigme ?

On doit récemment à Gilles Lipovetsky (2017, 2018) l'un des traitements les plus ambitieux et systématiques du thème de la séduction<sup>16</sup>. Dans *Plaire et toucher. Essai sur la société de séduction*, il ne vise rien de moins qu'une saisie globale de la modernité démocratique par ce qu'il nomme « l'irrésistible extension du domaine de la séduction » (2017, p. 16-19). Cela irait jusqu'à l'émergence d'un nouveau paradigme séductif (p. 21), véritable clé heuristique du monde contemporain. Cette thèse doit ici être discutée. Ayant montré ailleurs (Roelens 2019b, p. 272-274) que ce principe séductif, tel que Lipovetsky le décrit, loin d'être fondamental, peut être dérivé du principe de légitimité individualiste dans son acception contemporaine (Gauchet, 2017, p. 2), nous nous concentrerons ici sur les questions éthiques soulevées, du point de vue du genre.

Signalons d'abord que, si Lipovetsky déclare consacrer son essai à « la » séduction, il en mobilise au moins deux formes différentes. L'une est présentée par l'auteur comme une représentation traditionnelle, dans laquelle la séduction est « posée comme un instrument destiné à prendre au piège l'autre, un outil au service d'un désir malfaisant de pouvoir et de conquête » (p. 21). Tout en s'en défiant parfois, Lipovetsky lui-même parle

---

de capacités dont une personne est dotée, mais de libertés ou de possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social et économique » (Nussbaum, 2011/2012, p. 39). Voir également *Femmes et développement humain : L'approche par capacités* (2000/2008).

<sup>14</sup> Le lecteur remarquera que la suite de notre analyse traitera essentiellement de ces dernières. Outre une question d'espace textuel, qui impose des choix quant à ce qui peut ou non être développé, ce choix fait suite à une remarque d'Ogien (2007, p. 15-16) soulignant l'intérêt heuristique aigu, relativement à l'éthique, des questions en lien avec la sexualité, d'autant plus si l'on souhaite (comme le fait Ogien, et nous également) les aborder en se défiant du maximalisme moral.

<sup>15</sup> Dans cet esprit, nous nous sommes attaché à montrer au sein de notre conceptualisation la plus complète de l'autorité bienveillante (Roelens, 2019b) qu'une telle autorité peut être mobilisée, en particulier en éducation (p. 381-420), sans s'appuyer sur des critères genrés ni sur des procédés et comportements relevant de la séduction (p. 269-278) ou du charisme (p. 183-186).

<sup>16</sup> Dès *L'ère du vide* (1983), Lipovetsky écrivait : « Loin d'être circonscrite aux rapports interpersonnels, la séduction est devenue le processus général tendant à régler la consommation, les organisations, l'information, l'éducation, les mœurs. Toute la vie des sociétés contemporaines est désormais commandée par une nouvelle stratégie détrônant le primat des rapports de production au profit d'une apothéose des rapports de séduction. » (p. 25-26).

ainsi de procédés visant à « retenir » (p. 247) ou à « capter » (p. 254) l'attention d'autrui, emploie le lexique de la « conquête » (p. 262) et parle de capacité à « créer de l'adhésion » (p. 279) par la séduction.

Il pense néanmoins possible de dépasser une conception de la séduction comme « pure opération machiavélique destinée à duper et manipuler les individus » (p. 27). En d'autres points de l'ouvrage, Lipovetsky esquisse une séduction ni captatrice ni manipulatrice, « orientée non plus vers la conquête de l'autre, mais centrée sur ses besoins émotionnels du Soi » (p. 259). Il affirme notamment que, dans la société de séduction qu'il décrit, les individus sont souvent « moins dominés par les dispositifs du capitalisme affectif qu'acteurs en quête [...] de reconnaissance, d'expression de soi » (p. 261). Ainsi, ce qui ferait pour Lipovetsky le succès de certaines innovations telles que les réseaux sociaux numériques serait leur prise en compte de la dimension subjective des existences individuelles (p. 258), tout en dégageant les personnes d'une dimension contrainte et conflictuelle du collectif perçue par eux comme aliénation (p. 260). Face à une « demande de relationnel et de satisfactions narcissiques exacerbées par l'individualisation extrême de la société hypermoderne » (p. 261) se dresserait ainsi une offre correspondante. On remarquera toutefois que l'auteur tient un propos analogue lorsqu'il envisage non plus une relation intersubjective, dont le réseau numérique est le support, mais un rapport sujet/objet dans un acte d'achat : « ce qui fait la différence et séduit les consommateurs, c'est l'abondance de l'offre enrichie par les recommandations prédictives [...] la stimulation personnalisée, [...] ciblage sur mesure, [...] propositions hyperindividualisées des systèmes de suggestion » (p. 241).

Quelle que soit, donc, celle de ces deux définitions entremêlées que l'on retienne, il y a, dans le cadre d'une relation entre deux individus, le risque qu'un des deux membres de la relation soit objectivé par l'autre, au service de la propre construction subjective de celui qui séduit. S'il était établi que le risque augmente pour un individu de se trouver à l'un ou l'autre pôle (sujet ou objet) selon son genre, on peut dire que la situation serait éthiquement problématique du double point de vue de la lutte contre les stéréotypes de genre et de la promotion de l'égalité.

À ce titre, le traitement par Lipovetsky de la question de la « perpétuation de l'inégalité séductive » (p. 118-122) interpelle<sup>17</sup>. Précisons d'emblée qu'il se veut ici

---

<sup>17</sup> On peut aussi, sans pouvoir ici développer en longueur le propos, se demander pourquoi Lipovetsky consacre certaines des pages les plus sévères de son ouvrage à affirmer que « l'école ne doit pas s'aligner sur les principes séductifs à l'œuvre dans l'univers médiatique » (2017, p. 339) tout en s'en tenant aux conceptions institutionnelles et méthodes pédagogiques. Parlant de l'école en général, il court le risque d'éluder la dimension interpersonnelle des relations éducatives qui s'y déploient, or c'est précisément dans cet interstice qui échappe largement au cadrage institutionnel même le plus formel que l'installation de la séduction risque de contrevenir au devenir autonome de l'élève. Précisons néanmoins que Lipovetsky est plus disert sur ce point quant à l'éducation familiale, et aboutit à la conclusion suivante : « Entre l'autoritarisme et le "tout séduction", c'est une voie nouvelle qui doit se chercher et se développer : une

descriptif et non prescriptif, et qu'il précise bien qu'aujourd'hui, il n'est « plus illégitime pour une femme de faire des avances à un homme » (p. 119). Cependant, selon lui, il existerait une dimension anthropologique et transhistorique<sup>18</sup> des logiques de séduction, selon lesquelles « les hommes et les femmes obéissent à des codes dissemblables » (p. 121), la galanterie constituant une forme de manière moins mauvaise pour gérer cette dissemblance. Si l'on peut être en accord avec Lipovetsky lorsqu'il souhaite sortir d'une pensée entièrement polarisée autour de la question de la « domination masculine »<sup>19</sup> (p. 121), on peut craindre que sa position ne permette pas de penser hors de ce schéma et risque, par corollaire, de nous y ramener inlassablement<sup>20</sup>.

Manon Garcia nous semble plus conséquente lorsqu'elle soutient qu'il y a un certain continuum entre la promotion, aujourd'hui, de la « galanterie à la française » (p. 241) et celle de l'idée qu'il « est dans la "nature"<sup>21</sup> de l'érotisme d'être inégalitaire et violent » (p. 241). L'enjeu ne semble pas aujourd'hui de rendre, comme tente de le faire Lipovetsky, la « division sexuelle des rôles séductifs » (p. 120) et la « culture galante » (p. 120) solubles dans l'individualisme démocratique. L'ambition de se donner les moyens de penser un individualisme substantiel semble plus adaptée. Nous entendons un individualisme capable de considérer chacun *avant tout* comme un individu de droit et sur une base égalitaire, mais pensant également les conditions de possibilités pour chacun d'assumer concrètement son devenir individu, son devenir autonomie et la part qu'y prennent l'incarnation sexuée et les dimensions de genre.

### 3.2. Critiques du consentement (et de l'explicite ?)

Pour ce faire, un enjeu éthique massif dans le cadre de la lutte contre les stéréotypes de genre et contre l'inégalité entre femmes et hommes (et plus globalement entre les individus, sur la base des critères de genre) nous paraît être de penser « un érotisme qui ne soit pas fondé sur un schéma dans lequel "l'homme propose, la femme dispose", c'est-à-dire un schéma inégalitaire et sexiste » (Garcia, 2018, p. 241). Faute de quoi, c'est l'idée même de consentement, voire celle d'autonomie, qui peut être remise en question au nom d'une critique de la domination (en faisant, en quelque sorte, des victimes conceptuelles collatérales).

---

séduction "dans les limites de la raison" pourrait-on dire. Non pas une disqualification du principe de séduction mais des freins à ses excès » (p. 331).

<sup>18</sup> Une autre analyse au sujet de la continuité, proposée par Lipovetsky (1997) et méritant d'être questionnée, a bien été mise en évidence par Camille Froidevaux-Metterie, qui critique la thèse de « l'existence d'un "invariant maternel" » (2015, p. 364).

<sup>19</sup> Nous avons dit plus haut, avec Gauchet, notre propre position au sujet de cette question.

<sup>20</sup> Voir sur ce point un essai énergique de Noémie Renard (2018).

<sup>21</sup> Garcia précise ensuite : « Il n'y a pas plus de "nature" de l'amour et de l'érotisme, qu'il n'y a de "nature" violente de l'homme, ou de "nature" soumise de la femme » (p. 241). Cette formule marque bien la réciprocité entre les stéréotypes de genre et la conception stéréotypée des rapports entre les individus.

La notion de consentement a ainsi fait l'objet de discussions critiques plurielles dans une période récente. Fraisse et Garcia ont par exemple largement insisté sur la nécessité de distinguer rigoureusement ce que serait un consentement autonome d'une autre acception du terme qui l'entraînerait vers une signification plus proche de « céder face à des forces contre lesquelles on ne pourrait rien ». Bref, le consentement n'est pas la soumission face à la puissance, l'insistance ou la nécessité matérielle. Il conviendrait alors de rejeter une conception non dite et passive du consentement, voire de la présomption de consentement. Il semble néanmoins possible d'intégrer ces critiques sans renoncer à l'idée de consentement comme notion centrale pour penser les rapports entre des individus autonomes. L'idée de consentement positif ou affirmatif défendue par Garcia semble la plus indiquée pour sortir de la confusion existant entre consentir et se soumettre. « L'idée du consentement positif est de dire que consentir, ce n'est pas ne pas dire non mais c'est dire clairement oui » (2017), en d'autres termes « seul un "oui" exprimé et enthousiaste peut valoir le consentement » (2018, p. 241). Se pose alors la question concernant la manière dont ce consentement peut être demandé. Comment la porte peut-elle s'ouvrir à un « oui » ou à un « non » qu'il s'agira ensuite de respecter ?

Une telle proposition ouvre à son tour sur son lot de critiques, auxquelles il s'agit de pouvoir répondre. Une première critique, qui nous semble faible, est qu'une expression explicite des désirs érotiques, comme de n'importe quels autres désirs dans le cadre de la vie sociale, remettrait en cause l'érotisme et l'amour eux-mêmes<sup>22</sup>. À cela, Garcia répond avec justesse qu'« on peine à imaginer que chuchoter son désir au creux de l'oreille de l'amant.e soit nécessairement tue l'amour ! » (2018, p. 241). Nous avons ainsi montré ailleurs (Roelens, 2019d) comment, dans une perspective d'éducation à la sexualité s'appuyant sur un ouvrage de bande dessinée, la mise en cases et en bulles d'une telle scène (incluse dans une construction graphique et scénaristique permettant de poser les deux protagonistes, un jeune homme et une jeune fille, comme des individualités autonomes à part entière) peut être mobilisée pour contribuer à rendre chacun auteur de l'appropriation singulière de ses désirs.

D'autres doutent de la nécessité d'en passer forcément par une explicitation verbale. Ainsi Froidevaux-Metterie, tout en précisant que « le consentement court comme un fil rouge possible de toute relation<sup>23</sup> » (2018, p. 68) et que cela renvoie « au présupposé égalitaire qui devrait présider à toute intimité sexuelle », affirme qu'il n'est nul « besoin pour cela de se dire explicitement les choses » (2018, p. 68). Elle précise cependant que si les « modalités du consentement n'impliquent pas la formalisation, elles exigent [...] d'être

<sup>22</sup> La dessinatrice féministe Emma a donné une habile et mordante illustration de cette thèse (2018, p. 2-27). La bande dessinée constitue aujourd'hui un lieu important de la pensée et de l'expression féministe (Roelens, 2019c).

<sup>23</sup> Dans le même chapitre de l'ouvrage cité, Froidevaux-Metterie montre également comment ces relations consenties participent aussi au consentement que l'individu donne à l'appropriation de la dimension corporelle de son individualité.

entendues et acceptées » (2018, p. 68), ce qui suppose une forte attention et une empathie envers les significations émises par l'autre.

Michela Marzano (2006), entendant proposer une éthique de l'autonomie, interroge de son côté la possibilité d'une articulation fiable entre autonomie, consentement et manière de signifier ce dernier. Elle exprime une certaine méfiance quant à l'adéquation entre ce qui est dit (et peut être reçu comme un consentement éclairé) et ce qui est signifié, autrement dit entre les manifestations de pulsions et d'affects fugaces et les éléments signifiants de l'autonomie et d'un désir plus substantiel. D'une certaine manière, on ne serait jamais sûr que ce qui est explicité corresponde « vraiment » à une expression de la liberté d'un individu ou à ce qu'il désire, jamais sûr non plus que celui qui parle soit vraiment le sujet autonome de son consentement ou que sa parole n'ait pas été contrainte indirectement par des enjeux socioéconomiques. Ce disant, elle soulève en réalité deux ordres de questionnement : conceptuel (quand peut-on dire qu'un désir est une expression de l'autonomie individuelle ?) et contextuel (dans quelles conditions une expression autonome est-elle possible ?). Ces deux questions recourent en quelque sorte l'enjeu qui constitue le fil rouge de notre texte : comment saisir les potentialités permises par la fin de la domination masculine sur les plans de la légitimité et du droit, pour rendre possible, notamment par une éducation repensée à cette aune, une réelle égalité entre des individus concrets, incarnés, genrés, et devant faire face au défi de l'individualité autonome ?

Sur le premier point, nous répondrons avec Foray que « l'autonomie morale ne se joue pas tant dans ce que chacun fait que dans ce que chacun fait de ce qu'il découvre en lui-même, dans ce que chacun fait de ce qu'on a fait de lui » (p. 123), autrement dit dans l'appropriation singulière et critique de désirs, d'influences et de propositions. « Que ces capacités [à agir, choisir et penser par soi-même] s'enracinent ou non dans la liberté n'est pas essentiel » (p. 32).

Sur le second point, il nous semble soutenable qu'un excès d'explicitation vaut mieux qu'un défaut, et qu'un consentement doit toujours être envisagé non seulement comme un possible parmi une pluralité de choix<sup>24</sup>, mais aussi comme limité dans le temps, dans l'espace, dans la nature précise de ce qui est ou non consenti (Renard, 2018, p. 128-131).

Nous soutenons donc qu'une approche négative de la construction des stéréotypes de genre et des rapports qu'ils sous-tendent entre les êtres est nécessaire pour travailler à les déconstruire, mais insuffisante pour permettre à l'éducateur d'accompagner le devenir autonome des élèves sur ces points tout en maintenant un positionnement éthique compatible avec ce qui a été esquissé précédemment. Un éducateur qui pourrait dire aux

---

<sup>24</sup> Sur cette dialectique à maintenir entre les possibilités d'explicitation le consentement mais aussi le refus de consentir, on lira avec profit l'ouvrage important de Fraisse (2007/2017), en particulier l'épilogue « Et le refus de consentir ? » (p. 139-150).

éduqués ce qui n'est pas compatible avec un système de légitimité individualiste ne pourra prendre en charge que la première partie de cette proposition. Repenser les rapports entre les êtres sous le double régime de l'explicite et du consentement implique, ce qui est plus difficile, de faire l'effort de donner à chacun l'ensemble des éléments nécessaires pour faire ses choix sous une forme qui lui est appropriable ; les moyens, notamment par l'éducation, de formuler à l'avenir des propositions positives de rapports interindividuels éthiquement respectueux des égales libertés de chacun ; ainsi que la réception et la compréhension des libertés des autres.

Tel est plus globalement l'horizon de réinvention individualiste du lien social que nous avons appelé *connexions démocratiques* (Roelens, 2018, 2019e), et dans lequel cette critique de la séduction s'inscrit. Concilier l'hypersocialisation (Gauchet, 2017, p. 623) nécessaire au devenir individu contemporain et le primat du consentement au lien, porté par une logique individualiste, implique de gérer au mieux le fait qu'un individu soit obligé pour exister de consentir librement à *du* lien, sans que rien ne puisse l'obliger légitimement à maintenir *un* lien en particulier. Comment permettre à chacun de percevoir les connexions qui peuvent soutenir une autonomie toujours plus ou moins vulnérable (Foray, 2016b, p. 34-35) ? Comment permettre à chacun de se déconnecter lorsque ces liens deviennent aliénants ? Une prise en compte conséquente des enjeux éthiques soulevés par l'analyse concernant le genre impose de faire face à ces questions.

## Conclusion : responsabilités et limites de l'éducation intentionnelle

Que chaque sujet humain développe des capacités à formuler dans son rapport à l'autre (à n'importe quel autre) des consentements positifs et situés, ainsi qu'à produire ou à recevoir des explicitations bienveillantes, constitue donc des conditions de possibilités d'un rapport aux questions et enjeux éthiques du genre à la hauteur des ambitions formulées actuellement par les différentes instances et institutions démocratiques s'emparant de ces thématiques. Ces capacités sont de celles qu'un individu ne peut ni « former de son propre mouvement, par l'intérieur » (Blais *et al.*, 2008, p. 166), ni par quelque prédisposition naturelle, ni voir façonnées de l'extérieur par quelque discours volontariste. À l'instar des autres dimensions constitutives de l'autonomie individuelle, développer ces capacités exige des ressources intellectuelles, sociales, morales et affectives (Foray, 2017, p. 24-25), ainsi que des médiations pour se les approprier. Cela donne une certaine responsabilité aux éducateurs (Prairat, 2012), pour autant qu'ils se reconnaissent dans les ambitions ou que leur mise en œuvre relève de leur déontologie professionnelle (Prairat, 2014, p. 29-30) et de leurs prescriptions institutionnelles. Ils se doivent à des êtres dont l'autonomie est singulièrement vulnérable, sur ce point comme sur d'autres.

Froidevaux-Metterie pointe ainsi « l'immense bouleversement que représente l'apparition d'un sujet englobant l'exigence universaliste des droits individuels et

l'irréductible incarnation de toute existence » (2015, p. 362). D'une certaine manière, l'exigence éducative accrue d'aujourd'hui (Blais *et al.*, 2008, p. 163-165) est fille du premier de ces deux termes (visant à donner à tous les moyens d'exercer leurs droits), alors que l'exigence éthique d'humilité quant à ce que peut l'éducation intentionnelle est fille du second.

[L]es individus de droits, pour abstraits et égaux qu'ils soient, continuent bel et bien de vivre et de se penser comme des sujets incarnés et sexués. C'est même le défi principal de leur existence. D'un côté, la légitimation de tous les choix sexuels, amoureux et familiaux ouvre un large champ de possibles vis-à-vis desquels il peut être malaisé de se situer. De l'autre côté, la disparation des prescriptions sociales en matière de modèle genré<sup>25</sup> laisse chacun bien seul face à la nécessité de se définir dans sa singularité sexuée du dedans de soi. (Froidevaux-Metterie, 2015, p. 365)

Les éducateurs, face à ce défi, ne peuvent éthiquement, du point de vue défendu dans cet article, prétendre situer ou définir autrui à sa place, mais ils ne sauraient non plus se dérober à leur rôle de médiateur. Disposer d'une proposition positive de ce que peut être un rapport interindividuel basé sur l'explicite et le consentement — et permettre aux éduqués de se l'approprier — constitue une médiation certes indirecte, qui ne détermine pas les connexions que les éduqués vivront, mais qui influe sur les conditions dans lesquelles ces connexions pourront se dérouler. Or cette médiation indirecte est essentielle.

Notre dernier mot voudrait cependant souligner les limites de ce que peut l'éducation intentionnelle sur ces points. Précisons d'emblée que lesdites limites ne nous semblent pas devoir être considérées comme des imperfections, mais bien comme des conditions, elles aussi, de l'autonomie individuelle. Chaque lieu éducatif contribue à une éducation à l'autonomie (Foray, 2017, p. 26-27), mais cette dernière trouve son indispensable complément dans « l'éducation que la vie donne à chacun » (p. 28) via, notamment, « le travail, la vie affective et amoureuse, les engagements sociaux » (p. 28). C'est en ce sens que Foray écrit que, même si l'on suppose qu'on ne se trouve pas dans une situation où l'on parviendrait effectivement à annuler tout le poids des stéréotypes contre lesquels on lutte, le « combat pour l'égalité des sexes [...] peut compter sur les singularités personnelles et encourager la façon proprement unique que chacun a de devenir soi-même » (p. 84-85). Au sein d'un système de légitimité traditionnelle et holiste, cette singularité peut être contestée au nom de l'exigence de conformité sociale. Au sein d'un

---

<sup>25</sup> On aura saisi que cela n'est pas à comprendre comme une éventuelle disparition des stéréotypes, par exemple dans les œuvres culturelles. Il s'agit plutôt de signaler que, par exemple dans le domaine éducatif, la volonté traditionnelle de produire des unités sociales conformes du point de vue des cadres et des hiérarchies sexués entre masculin et féminin laisse souvent place à « une volonté explicite des éducateurs de contrecarrer l'influence de ce qui inscrit de force les personnes dans des cadres sexués préétablis » (Foray, 2016b, p. 85).

système de légitimité individualiste, chacun peut disposer d'un précieux point d'appui pour faire valoir cette même singularité, elle-même féconde.

## Références

- Bereni, L. *et al.* (2012). *Introduction aux études sur le genre*, Louvain-la-Neuve, Éditions De Boeck Supérieur.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Éditions Arthème Fayard / Pluriel.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi (2008). *Conditions de l'éducation*, Paris, Éditions Stock.
- Brugère, F. (2011/2014). *L'éthique du « care »*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Brugère, F. (2013). *La politique de l'individu*, Paris, Éditions du Seuil.
- Emma (2018). *La charge émotionnelle et autres trucs invisibles*, Paris, Éditions Massot.
- Foray, P. (2016a). « La description de l'expérience comme objet et méthode de la philosophie de l'éducation », *Le Télémaque*, n° 50, p. 67-72.
- Foray, P. (2016b). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, Paris, Éditions ESF.
- Foray, P. (2017). « Autonomie », *Le Télémaque*, n° 51, p. 19-28.
- Fraisse, G. (2007/2017). *Du consentement*, Paris, Éditions du Seuil.
- Froidevaux-Metterie, C. (2015). *La révolution du féminin*, Paris, Éditions Gallimard.
- Froidevaux-Metterie, C. (2018). *Le corps des femmes. La bataille de l'intime*, Paris, Philosophie magazine éditeur.
- Garcia, M. (2017). « "Le mot consentir sous entend une forme de passivité", entretien avec Cécile Daumas », *Libération*. [En ligne] [https://www.liberation.fr/debats/2017/10/19/manon-garcia-le-mot-consentir-sous-entend-une-forme-de-passivite\\_1604293](https://www.liberation.fr/debats/2017/10/19/manon-garcia-le-mot-consentir-sous-entend-une-forme-de-passivite_1604293), consulté le 3 novembre 2019.
- Garcia, M. (2018). *On ne naît pas soumise, on le devient*, Paris, Éditions Climats.
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2012). « Vers une anthroposociologie transcendantale », *L'Anthropologie de Marcel Gauchet*, Paris, Éditions Parole et Silence, p. 219-236.
- Gauchet, M. (2015). « L'enfant imaginaire », *Le Débat*, n° 183, p. 158-166.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2018). « La fin de la domination masculine », *Le Débat*, n° 200, p. 75-98.
- Gazalé, O. (2017). *Le mythe de la virilité. Un piège pour les deux sexes*, Paris, Éditions Robert Laffont.

- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation*, Paris, Éditions ESF.
- Jarlégan, A. (2009). « De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation », *Recherches & éducations*, n° 2, p. 11-21.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Éditions Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1997). *La troisième femme. Permanence et révolution du féminin*, Paris, Éditions Gallimard.
- Lipovetsky, G. (2017). *Plaire et toucher. Essai sur la société de séduction*, Paris, Éditions Gallimard.
- Lipovetsky, G. (2018). « L'effet harcèlement sexuel : l'avenir de la séduction », *Le Débat*, n° 200, p. 45-62.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant, chef de la famille. L'autorité de l'infantile*, Paris, Éditions Albin Michel.
- Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*, Paris, Éditions Albin Michel.
- Marcelli, D. (2012). *Le règne de la séduction. Un pouvoir sans autorité*, Paris, Éditions Albin Michel.
- Marzano, M. (2006). *Je consens, donc je suis...*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Meirieu, P. (2001). « L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 », Paris, UNESCO.[En ligne] <https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>, consulté le 3 novembre 2019.
- Meirieu, P. (2018). « Éducation et émotion(s), entretien avec Régis Guyon ». [En ligne] [https://www.meirieu.com/ARTICLES/education\\_et\\_emotions.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/education_et_emotions.pdf), consulté le 14 novembre 2019.
- Monjo, R. (2018). « Le *care* en éducation : quelles reconfigurations ? », dans M. Derycke et P. Foray (dir.), *Care et éducation*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 19-38.
- Nussbaum, M. (2008). *Femmes et développement humain : L'approche par capacités*, Paris, Éditions des Femmes.
- Nussbaum, M. (2011/2012). *Capacités*, Paris, Éditions Flammarion.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, Éditions Gallimard.
- Ogien, R. (2013a). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*, Paris, Éditions Grasset & Fasquelle.
- Ogien, R. (2013b). *L'État nous rend-il meilleurs ? Essai sur la liberté politique*, Paris, Éditions Gallimard.
- Ogien, R. (2014a). « La morale minimale à l'école », *Recherches en Éducation*, Hors Série n° 6, p. 13-24.

- Ogien, R. (2014b). *Philosopher ou faire l'amour*, Paris, Éditions Grasset.
- Prairat, E. (2012). « La responsabilité », *Le Télémaque*, n° 42, p. 19-34.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*, Paris, Éditions ESF.
- Prairat, E. (dir.). (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Renard, N. (2018). *En finir avec la culture du viol*, Paris, Éditions Les petits matins.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*, Paris, Éditions Calmann-Lévy.
- Roelens, C. (2017). « Autorité éducative bienveillante et éthique », *Ethique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, n° 4, p. 92-107.
- Roelens, C. (2018). « Les connexions démocratiques : influences consenties et légitimité. Rendre l'individu auteur », *Colloque scientifique Ludovia 2018*. [En ligne] [http://culture.numerique.free.fr/publications/ludo18/Roelens\\_Ludovia\\_2018.pdf](http://culture.numerique.free.fr/publications/ludo18/Roelens_Ludovia_2018.pdf), consulté le 14 novembre 2019.
- Roelens, C. (2019a). « Les vertus des discussions informelles », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 553, p. 16-17.
- Roelens, C. (2019b). *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique : entre éducation, pédagogie et politique*. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02141874/document>, consulté le 14 novembre 2019.
- Roelens, C. (2019c). « Féminismes d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui », *Neuvième art 2.0*. [En ligne] <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article1230>, consulté le 14 novembre 2019.
- Roelens, C. (2019d). « Mettre le SIDA en bulles, sortir les malades des cases. Approche herméneutique de l'album Jo (Derib, 1991) », *Recherches & éducatives*, n° 21. [En ligne] <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/6785>, consulté le 14 novembre 2019.
- Roelens, C. (2019e). « Individualisme contemporain et distance : appropriations des technologies numériques et médiation des savoirs », *Colloque international ÉDUCATION 4.1! Distances, médiations des savoirs et des formations*, CNED Poitiers. [En ligne] <https://education4-1.sciencesconf.org/215435/document>, consulté le 14 novembre 2019.
- Rubi, S. (2010). « Le sexe de l'autorité », dans E. Prairat (dir.), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 67-84.
- Solar, C. (2010). « Apport des études genre à l'éducation et à la formation des adultes », *Savoirs*, n° 22, p. 53-62.
- Tronto, J. (1993/2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, Éditions La Découverte.

# Facteurs déterminants de la réussite des femmes et de leur positionnement dans les carrières scientifiques en Côte d'Ivoire

**Goïta Ouattara Kanndanan Insiata, maître-assistante**

École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire

**Résumé :** Dans cet article sur les femmes scientifiques en Côte d'Ivoire, nous nous interrogeons sur les circonstances qui les ont conduites dans des filières traditionnellement conquises par les hommes. Il s'agit notamment d'identifier et d'analyser les facteurs déterminants qui ont contribué à leur réussite dans des filières où elles étaient sous-représentées. Pour répondre à cette préoccupation centrale, nous avons eu recours à l'analyse de contenu du récit de vie de 26 femmes ayant étudié dans différents domaines scientifiques (mathématiques, ponts et chaussées, physique moléculaire, physique nucléaire, chimie, informatique, microbiologie). Leurs histoires font comprendre leurs parcours scolaires et professionnels, et fournissent des explications concernant leur réussite et leur positionnement dans leurs métiers. En effet, si les résultats obtenus indiquent que des facteurs intrinsèques liés à leurs performances, à la classe et à la composition sociale des familles les ont fait s'orienter vers les études scientifiques, un certain nombre de facteurs extrinsèques (discours politique, identification à un modèle, soutien extérieur, etc.) ont également influencé leurs parcours.

**Mots-clés :** facteurs déterminants, réussite, carrière scientifique, femme

**Abstract :** In this article on women scientists in Ivory Coast, we question the circumstances that led them into traditionally male-dominated sectors. This consists primarily of identifying and analyzing the determinants that contributed to their success in sectors where they were underrepresented. To address this central concern, we used content analysis on the life stories of 26 women who had studied in various scientific fields (mathematics, bridges and roadway, molecular physics, nuclear physics, chemistry, computer science, microbiology). Their stories help students understand their academic and professional backgrounds and provide explanations concerning their success and positioning in their professions. Indeed, if the results obtained indicate that intrinsic factors related to their performance, class and social composition of families have led them to scientific studies, certain extrinsic factors (political discourse, identification with a model, external support, etc.) also influenced their course.

**Keywords :** determining factors, success, scientific career, woman

## Introduction

Consciente de l'importance primordiale accordée dans le monde entier à la science et à la technologie, l'UNESCO considérait déjà en 1995 comme un problème mondial le moindre accès des filles à l'éducation, à la recherche et aux métiers dans les secteurs scientifiques et technologiques. En Afrique, cette préoccupation a fait l'objet de conférences importantes organisées par l'UNESCO : il s'agit de la Conférence panafricaine sur l'éducation des filles (Ouagadougou, du 28 mars au 1<sup>er</sup> avril 1993)<sup>1</sup> et du Forum mondial sur l'éducation (Dakar, avril 2000)<sup>2</sup>. En outre, le Forum africain sur l'accès des filles à la science et à la technologie, qui s'est tenu à Ouagadougou en janvier 1999, a débouché sur un plan d'action régional et sur une déclaration. Cette déclaration a insisté sur la promotion des femmes dans les métiers de la science et sur leur éducation scientifique et technologique. Elle a aussi souligné la nécessité de promouvoir l'accès des filles à une éducation de base de qualité et de réviser systématiquement les manuels scolaires pour en éliminer les aspects dévalorisants pour la femme.

Enfin, la déclaration a recommandé des dispositions en faveur des filles qui s'orientent vers les filières scientifiques et technologiques. Malgré ce signal fort, l'analyse de la participation des femmes dans les professions liées au domaine de la recherche scientifique et aux différents cycles de l'enseignement supérieur indique que leur pourcentage reste encore faible. En effet, sur 89 pays ayant des données disponibles en 2006, les femmes ne représentaient que 27% des chercheurs scientifiques<sup>3</sup>. En 2018, les femmes constituaient encore une minorité des chercheurs dans le monde avec une représentation de 28 %. Les régions les plus avancées dans ce domaine sont l'Europe centrale et orientale, avec une représentation de 39,5 %, et l'Amérique du Nord, avec une représentation de 32,3 %<sup>4</sup>.

Or, en faisant leur le célèbre slogan de l'UNESCO « éduquer une femme c'est éduquer une nation », de plus en plus, les gouvernements comprennent l'intérêt qu'ils ont à ne pas laisser à l'écart une partie du potentiel humain indispensable au développement d'une nation. C'est pourquoi la Côte d'Ivoire, qui a adhéré à toutes les déclarations mondiales sur l'éducation, avait exprimé dans le Plan national de développement du secteur éducation/formation, qui couvre tous les niveaux d'enseignement et de formation, sa volonté de réduire toutes les disparités en matière d'éducation. Ce plan poursuivait, entre autres objectifs, le développement d'une culture scientifique et technologique nationale dans la période 1998-2010. Des efforts ont été faits pour améliorer l'accès des filles à

<sup>1</sup> Cette conférence avait pour objectif d'obtenir un consensus des décideurs africains sur l'éducation des filles.

<sup>2</sup> Le forum de Dakar consacré à l'éducation, tenu en avril 2000, a posé le cadre d'action de la communauté internationale d'ici 2015.

<sup>3</sup> Bulletin de l'Unesco, Sciences et technologie, novembre 2006.

<sup>4</sup> Fiche d'information de l'Institut de la statistique de l'Unesco, n° 51, juin 2018.

l'école et son maintien. Pour l'année scolaire 2016-2017, on a enregistré dans le cycle primaire pratiquement autant de filles (47,5%) que de garçons. Elles représentaient 44,14 % en 2006-2007. Dans le cycle secondaire, le pourcentage des filles était de 42,3 %<sup>5</sup>. Dans le cycle supérieur, en 2015-2016, les étudiantes constituaient 37 % des effectifs à l'université Félix-Houphouët-Boigny de Cocody et 36 % à l'université Alassane-Ouattara de Bouaké, contre respectivement 28,39 % et 27,95 % en 2006-2007.

Lorsque l'on s'intéresse aux filières d'étude, l'on constate que l'orientation vers les filières scientifiques de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire est marquée par une faible présence des filles, tandis qu'elles sont mieux représentées dans les filières littéraires. En effet, en 2016, à l'université Félix-Houphouët-Boigny, les filles représentaient 12 % des effectifs en mathématiques et informatique (MI) et 13 % en sciences des structures de la matière et technologie (SSMT), alors qu'elles faisaient 51 % des effectifs en information, communication et arts, et 43 % en langue, littérature et civilisation. Quant aux effectifs d'enseignants-chercheurs, les femmes ne représentaient que 3 % des effectifs à l'Unité de formation et recherche de mathématiques et informatique (UFR MI), 12 % à l'UFR SSMT et 10 % à l'Institut national polytechnique Félix-Houphouët-Boigny (INPHB) en 2016. Il apparaît clairement que l'orientation vers les filières scientifiques du supérieur reste fortement masculinisée. On peut toutefois remarquer une nette progression de la présence d'étudiantes dans les filières scientifiques en comparant les pourcentages précédents de 2016 à ceux de 2006 en mathématiques et informatique (6,84 %) et en SSMT (6,87 %).

Ainsi, en s'interrogeant sur la faible représentativité des femmes dans les carrières scientifiques en Côte d'Ivoire, cet article vise à identifier les facteurs qui ont permis leur orientation vers les filières scientifiques ainsi que leurs positionnements dans leurs métiers. En clair, cette étude cherche à répondre aux questions suivantes : Quel est le profil des femmes qui exercent dans les carrières scientifiques ? Quels sont les facteurs intrinsèques et extrinsèques de leurs réussites et de leur positionnement ?

## 1. Méthode

Cette étude réalisée en Côte d'Ivoire porte sur les femmes de carrières scientifiques. C'est une étude qualitative qui concerne un échantillon de 26 femmes obtenu après un échantillonnage raisonné. Afin de recueillir des données pertinentes auprès de celles-ci pour répondre aux préoccupations soulevées dans ce travail, nous avons eu recours au récit de vie comme technique de collecte des données. Le choix a été porté sur cette technique, car dans un premier temps, elle a permis aux enquêtées de raconter leurs histoires. Ensuite, au moyen de questions, les enquêtées ont été amenées à donner des précisions sur des pans

---

<sup>5</sup> Extrait des statistiques scolaires de poche 2016-2017 du ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle.

de leurs récits. En effet, les questions relatives à la catégorie socioprofessionnelle des parents, à leurs performances dans les disciplines scientifiques, aux motivations de choix de carrières et au positionnement actuel dans leurs métiers ont permis de recueillir les données de l'étude. Le matériau recueilli qui constitue leurs histoires de vie a été analysé selon la méthode dialectique. Cette méthode d'analyse a permis, à partir de l'expérience personnelle de chacune des 26 enquêtées, de mettre en relief les points communs ainsi que ceux qui divergent.

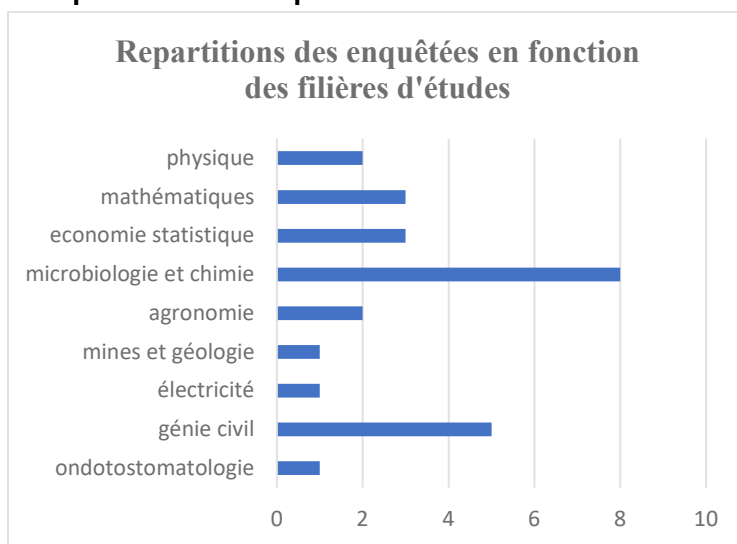
## 2. Résultats et discussion

Cette partie présente et discute les résultats de l'étude relatifs à l'origine sociale des enquêtées et aux facteurs intrinsèques et extrinsèques de leur choix d'orientation vers les filières et métiers scientifiques.

### 2.1 Qui sont les femmes de carrières scientifiques en Côte d'Ivoire ?

Les femmes enquêtées proviennent de diverses spécialités (physique, chimie, génie civil, économie statistique, mines et géologie, agronomie, microbiologie, électricité, odontostomatologie, mathématiques), comme le montre le graphique ci-dessous, dont les données proviennent de l'enquête.

**Figure 1. Répartition des enquêtées en fonction des filières d'études<sup>6</sup>**



<sup>6</sup> Tableau réalisé par l'auteure à partir de donnée d'enquête.

Parmi elles, 12 sont actuellement ingénieures, dont 2 en économie statistique, 3 dans le domaine du bâtiment et 2 en ponts et chaussées — constituant les 5 femmes en génie civil —, 2 en agronomie, 1 en électricité et 2 en chimie. Quant aux 14 femmes qui ont choisi la carrière d'enseignante-chercheuse, il ressort de l'enquête que 6 ont atteint le grade de professeure titulaire d'université dans leur spécialité (physique nucléaire, physique moléculaire, mathématiques, chimie minérale) et que les 8 autres sont des maîtres-assistantes d'université en mines et géologie, en mathématiques et en microbiologie.

Relativement à la catégorie socioprofessionnelle des parents, ces femmes proviennent de familles socialement et culturellement différentes. En effet, si l'on se réfère au niveau d'étude des parents, il ressort des récits de vie que seulement 3 sur les 26 enquêtées sont issues de parents qui n'ont pas été scolarisés. Les parents, notamment les pères des 23 autres, avaient soit un niveau d'études supérieures soit un niveau d'études secondaires. Ils exerçaient des métiers variés, tels qu'expert immobilier, ingénieur agronome, pharmacien, professeur de lycée, comptable, receveur, greffier en chef, inspecteur, technicien ou banquier.

Or, selon Delavault (2000), l'information reçue par les enfants dépend de la classe sociale de la famille, car ce sont les parents les plus instruits qui sont les mieux informés. Il affirme qu'ils sont les plus ambitieux pour leurs filles parce que pour eux, la question essentielle est celle de la rentabilité des diplômes et de leur rôle protecteur contre le chômage. Wolff (2012) a également montré qu'il existe un lien entre la présence dans une filière d'études et le fait que les parents soient diplômés. En effet, il a indiqué que ceux-ci, du fait de leur position sociale, investissent plus dans la formation de leurs enfants. Ainsi, la présence d'individus d'origine sociale favorisée à un niveau d'études supérieures d'une filière est plus importante lorsque les parents sont eux-mêmes diplômés. Il soutient que cette relation est plus forte lorsque le père et la mère sont diplômés. On note en effet dans notre étude qu'elles sont 7 dont les mères diplômées avaient un emploi salarié, soit en tant qu'éducatrice préscolaire, institutrice, professeure de lycée, éducatrice de collège, femme d'affaires ou assistante sociale.

Par ailleurs, nous avons noté à partir de l'histoire de vie des femmes de carrières scientifiques que plus de la moitié des enquêtées (14 sur 26) occupe soit le premier rang dans la fratrie soit celui d'aînée des filles. Or plusieurs études ont montré que le rang de naissance a une incidence significative sur le niveau de diplôme. En effet, cet aspect est mis en exergue dans l'étude de Thomas (1983), qui a mesuré l'effet entre la variable du sexe et le rang d'un enfant dans la fratrie sur les plans du soutien à l'autonomie et de l'engagement. Il a indiqué que les filles aînées reçoivent plus de soutien de la part des parents. Ces résultats sont confirmés par Bumpus *et al.* (2001) lors de leur étude sur les liens existant entre le développement des adolescents et la dynamique familiale. Toutes choses étant égales par ailleurs, les derniers nés obtiendraient en moyenne des diplômes

d'un niveau moins élevé que les aînés dans les fratries. Dès lors, on comprend aisément que les parents de certaines femmes aînées de la fratrie ont pu avoir des attentes élevées comme le soulignent les propos de cette enquêtée :

À l'époque, les gens de ma culture ne percevaient pas l'importance de scolariser une petite fille. Malgré ce préjugé, mon père, qui était inspecteur, a scolarisé toutes ses filles. Pour mon père, qui n'avait pas de garçons, il fallait absolument que ses filles réussissent afin de prouver d'abord à la famille et à la société que ce préjugé défavorable concernant la fille est faux.

On note donc que les attentes des parents, notamment la volonté de voir l'aîné de la fratrie réussir et servir de modèle, sont indépendantes du sexe des enfants, puisque pour ceux ayant uniquement des filles, il fallait aussi qu'elles réussissent pour servir d'exemple afin de déconstruire les préjugés sociaux.

## **2.2 Des facteurs intrinsèques aux motivations externes de l'engagement et du positionnement**

### **2.2.1 À propos des facteurs intrinsèques**

En plus de leurs très bonnes performances qui les ont fait s'orienter dans les filières scientifiques, puisqu'elles sont 17 à avoir obtenu le baccalauréat de série scientifique (C) avec la mention assez bien, on note que l'exercice d'un métier dans le secteur de la science représente pour 96,15 % des enquêtées (25 sur les 26 femmes) un moyen pour mieux affirmer leur présence dans le milieu professionnel, comme l'atteste les propos de cette enquêtée :

J'ai toujours rêvé être différente des autres femmes. Et comme je voulais me faire remarquer, j'ai décidé de faire un bac technique. Après l'obtention du bac, j'ai réussi brillamment au concours d'entrée à l'École nationale supérieure des travaux publics (ENSTP), où j'étais la seule fille de ma classe à l'époque. Je savais qu'en exerçant un métier comme celui d'ingénieur en bâtiment, je réalisais entièrement mon désir.

Se sentant aussi compétentes que les hommes à assumer des responsabilités, ces femmes que nous avons interrogées occupent différentes fonctions en tant que chef de service aéroportuaire, chef d'unité de recherche scientifique, vice-doyenne et doyenne dans les UFR (unités de formation et de recherche) de sciences des structures de la matière et technologie, présidente d'université et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique.

Pour comprendre leurs aspirations de carrière et leurs positionnements, la théorie de Bandura (1980) sur le sentiment de compétence est l'une des pistes à laquelle nous avons eu recours. Selon cette théorie, une personne s'engage plus ou moins facilement dans une activité particulière en fonction du système d'attentes et d'images de soi (en particulier du sentiment de compétence) que la personne s'est construite antérieurement. C'est également ce que révèlent les études de Post-Kammer *et al.* (1985), ainsi que celles de Blanchard et Vrignaud (1994). Ces différents chercheurs ont souligné que certains facteurs, en particulier l'importance du sentiment de compétence des adolescents, influencent leurs aspirations.

En outre, si la curiosité scientifique a conduit certaines à étudier dans un domaine (physique nucléaire) très peu exploré par leurs concitoyens, il n'en demeure pas moins qu'elles ont été influencées par leur origine sociale favorisée. Le recrutement social en fonction des filières d'étude a été également mis en exergue dans les travaux de Pigeyre (1986) et ceux de Marry (1987, 1992) sur les filles de première année de l'Institut National des Télécommunications de France. Ils ont montré dans leurs travaux qu'il existe un lien entre la présence de ces filles dans cette filière et la classe sociale de leurs parents. Le recours à la théorie de la reproduction permet aussi de comprendre le fait que 88,46 % des femmes (23 sur 26) de notre échantillon appartiennent à une origine sociale favorisée. En effet, selon Bourdieu et Passeron (1970), les individus, notamment les filles, agissent en fonction d'une « disposition » sociale qu'ils ont inconsciemment intégrée pendant leur enfance et qui dirige leur comportement. Le capital culturel constitué par le diplôme des parents permet aux filles de milieux favorisés d'accorder de l'importance aux projets scolaires scientifiques. C'est pourquoi Barrère et Sembel (1998) ont affirmé que la nécessité de la réussite scolaire s'impose aux enfants des familles privilégiées, car elles ont compris que l'école est devenue une institution incontournable et la position scolaire, un intermédiaire obligatoire pour les positions sociales. De même, les travaux adeptes des théories déterministes, notamment ceux de Sauvy (1970) et de Baudelot et Estabiet (1971), ont également montré le lien entre la réussite scolaire et l'appartenance à une classe sociale favorisée. Pour expliquer la réussite scolaire, ils ont privilégié les facteurs relatifs au passé de l'individu tout en soulignant les différences qualitatives entre les sous-cultures de classe dans lesquelles les individus sont socialisés.

En revanche, Boudon (1973), adepte des théories actionnistes ou individualistes, s'est appuyé plutôt sur les variables liées aux projets sociaux et scolaires ainsi qu'au pouvoir de décision rationnelle des individus pour expliquer leurs réussites. Cherkaoui (1999) s'est appuyé aussi sur cette thèse pour expliquer la réussite des personnes en dépit de leurs conditions socioéconomiques difficiles.

Dès lors, en nous appuyant sur les théories actionnistes, on peut comprendre comment ces trois femmes de l'échantillon qui avaient des parents non scolarisés et à faible

revenu ont pu réussir. Elles considèrent que la situation de leurs parents a été une source de motivation supplémentaire. Leur engagement et leur réussite dans la filière scientifique ont été l'occasion d'une ascension sociale, puisque leurs parents ne manquaient aucune occasion de leur rappeler que « l'éducation est une chose sérieuse ». De plus, ils percevaient la réussite de leurs filles comme une sorte de revanche par rapport au mépris dont ils ont été l'objet en tant que personnes n'ayant pas eu la chance d'être scolarisées. Enfin, pour nos enquêtées, le défi à relever en tant que femmes exerçant dans certains domaines d'activité qui semblent réservés aux hommes a été une source de motivation, comme en témoigne ce récit :

Pour moi, la meilleure compétition scolaire est celle qui oppose les filles aux garçons. Et j'appréciais me comparer à ces derniers. Je voulais briser le mythe de l'étude des moteurs. Par ailleurs, les garçons savent reconnaître et apprécier une fille qui excelle dans une discipline.

### 2.2.2 À propos des motivations extrinsèques

Même si les compétences en mathématiques, en physique ou en chimie ont été citées comme moyens d'accès aux filières scientifiques, il ressort des différents récits de vie que la plupart des enquêtées ont bénéficié d'un bon encadrement familial. Le lien entre le soutien familial et la réussite a été l'objet d'étude de plusieurs recherches. Celle réalisée auprès de Mexicano-Américaines par Flores et Brian (2002) a souligné que le soutien de leurs parents pour la poursuite des études les a aidées à choisir des carrières prestigieuses. Quant à Turner et Lapin (2002), ils ont montré que chez l'adolescent, le soutien parental agit de manière significative et a un impact sur le sentiment de compétence pour exercer un métier. En effet, si pour certaines, les parents suivaient régulièrement leur travail à la maison en leur faisant faire des exercices en mathématiques et en sciences physiques parce qu'ils étaient eux-mêmes des scientifiques, d'autres ont pu bénéficier de prestations privées d'enseignants pour renforcer leurs capacités dans les matières scientifiques. On note également que des parents n'ont pas hésité à financer eux-mêmes les études de troisième cycle de leurs filles, ce qui a permis à ces dernières d'avoir une carrière de recherche en microbiologie. D'ailleurs, elles ont toutes affirmé avoir été régulièrement soutenues et encouragées par leurs parents :

Lorsque j'ai décidé d'aller le plus loin possible dans les études pour faire un doctorat en mathématiques, malgré le bénéfice de la bourse, mes parents m'ont tout de suite rassurée que je bénéficierais de leur soutien moral et matériel. D'ailleurs, ils ne manquaient pas une occasion de me féliciter et de m'encourager.

En outre, l'estime de soi qui provient de la façon dont les filles et les garçons sont élevés au jour le jour est susceptible, selon le psychologue Horner (1972), de marquer profondément la trajectoire scolaire des filles. Il apparaît clairement qu'une fille qui a

évolué dans un contexte où la famille investit financièrement dans son éducation se surestime. En effet, les femmes enquêtées qui ont fini par choisir un métier scientifique ont une estime de soi élevée, puisqu'elles attestent se sentir « bien dans leur peau » et avoir une bonne opinion d'elles-mêmes. C'est en s'appuyant sur le regard porteur de leurs parents qu'elles ont pu s'affranchir des stéréotypes qui entravent la voie vers une carrière d'autant plus difficile qu'elle est située sur un terrain traditionnellement masculin.

L'analyse des récits de vie de plus de la moitié (17 sur 26) des femmes de l'échantillon a également révélé l'existence de liens entre la réussite scolaire et les expériences vécues en situation de mixité tout comme de non-mixité des classes. Celles ayant fréquenté des écoles de filles soutiennent l'idée d'une certaine émulation dans les classes non mixtes, comme l'atteste ce propos de l'une d'elles :

Nous n'étions que des filles au lycée Sainte-Marie de Cocody. Il fallait donc travailler pour être parmi les meilleures et pour être citées en exemple dans l'école.

C'est aussi l'opinion des enquêtées qui étaient en situation de mixité. Elles estiment qu'il y a plus d'émulation entre les filles et les garçons lorsque celles-ci sont en sous-effectifs, comme en témoignent ces propos :

Nous étions trois filles dans toute l'école : une Blanche et deux Noires. Les garçons de la classe étaient certes sympathiques, mais il ne fallait pas se laisser faire. C'était la concurrence au niveau du travail entre les garçons et moi. Je devais donc faire beaucoup d'exercices pour tirer mon épingle du jeu et cela m'a été profitable, puisque j'ai obtenu le bac C avec la mention assez bien.

Bien que la question de la compétition entre élèves ait été relevée par les unes et les autres en fonction du type d'école, on peut affirmer que les valeurs telles que la détermination, l'affirmation de soi et l'entraide dans un groupe mixte de travail ont été essentielles dans la réussite :

J'étais la seule fille dans une classe de vingt-cinq garçons. Dans cette classe de garçons, certains m'appelaient la mécanicienne et d'autres, « la fille-garçon ». Il ne fallait pas que je me laisse affecter par ces propos de phalocrates. Pour les décourager à tenir désormais de tels propos au sujet d'une fille de la filière technique, j'ai travaillé de façon rigoureuse et assidue. Finalement, j'avais des résultats meilleurs que les leurs.

L'influence des enseignants en tant que facteur important dans le développement des compétences dans les disciplines scientifiques et dans le choix d'orientation est également évoquée de façon récurrente par les enquêtées. L'impact des enseignants sur les apprenants dans la relation pédagogique a été mis en évidence dans les recherches de Rosenthal et

Jacobson (1971). On sait à travers leur étude que les attitudes et le jugement des enseignants peuvent être décisifs dans la réussite de l'élève. D'ailleurs, parlant de leurs enseignants, les enquêtées évoquent leur influence de façons diverses. Pour certaines, c'est l'identification à un modèle de même sexe qui a semblé avoir compté beaucoup plus dans le choix de filière et de carrière, comme l'affirme cette enseignante-chercheuse en mathématiques :

Il n'y a qu'une femme pour donner le meilleur exemple à une fille. Quand je voyais mon professeur de mathématiques, qui était une dame, faire les démonstrations au tableau, je rêvais de faire comme elle... Et voilà, j'y suis aujourd'hui.

En revanche, chez d'autres, c'est la pratique pédagogique de l'enseignant, au-delà de son sexe, qui a le plus compté. En effet, la manière d'enseigner et celle de considérer l'apprenant sont des éléments soulignés par les enquêtées. Elles ont le souvenir que les enseignants étaient de véritables conseillers qui les préparaient à la vie professionnelle. L'une d'elles a affirmé avoir choisi de s'orienter vers une série scientifique à la suite des conseils avisés de son professeur de mathématiques de la classe de troisième, car ses bonnes performances dans les matières littéraires tout comme dans les disciplines scientifiques lui offraient la possibilité de choisir aussi bien une série scientifique qu'une série littéraire. Parfois, lorsque cela était nécessaire, certains enseignants n'hésitaient pas à échanger avec les parents sur les habiletés scientifiques décelées chez leurs enfants. L'une des enquêtées rapporte que son professeur de mathématiques avait convoqué ses parents à l'époque pour leur dire qu'elle pouvait réussir dans une filière scientifique. Sans cette intervention, elle serait sans doute aujourd'hui une juriste, comme le souhaitait son père, malgré ses aptitudes intellectuelles élevées en mathématiques. Il faut noter par ailleurs à travers leurs récits que l'influence de la mère sur les aspirations des adolescentes a été déterminante. Turner *et al.* (2004) ont indiqué dans leur étude que les filles envisagent des carrières prestigieuses en sciences lorsque leurs mères les aident par leur soutien et leurs encouragements à explorer des carrières en mathématiques et en physique.

Enfin, on peut retenir, parmi les facteurs externes de l'engagement dans la filière scientifique, l'impact positif du discours politique tenu par feu le président de leur pays, la Côte d'Ivoire, concernant la science, à savoir que l'avenir appartient à la science et à la technologie. En effet, ce discours s'était traduit par la construction de grandes écoles supérieures d'excellence avec toutes les commodités (salles équipées en matériel didactique et internat) et l'octroi systématique de bourses aux meilleurs élèves qui y accédaient. Ces mesures ont été jugées déterminantes dans le choix d'orientation :

Un jour, alors que je regardais la télévision, j'ai vu passer une publicité sur les grandes écoles de Yamoussoukro [École nationale supérieure des travaux publics (ENSTP), École supérieure d'industrie (ESI), École nationale supérieure de

l'agronomie (ENSA)]. J'ai trouvé le cadre de ces écoles très beau. En plus, j'entendais dire que tous ceux qui rentraient sur concours dans ces écoles bénéficiaient automatiquement de la bourse. J'ai alors pensé que cette situation était meilleure pour quelqu'un comme moi, dont les deux parents ne travaillaient pas.

## Conclusion

Plusieurs facteurs (l'origine sociale, la performance dans les matières scientifiques, l'identification à un modèle, etc.) interagissent et expliquent l'engagement des femmes dans les filières scientifiques. Le rôle joué par l'école est central dans leur histoire, car le rapport au savoir scientifique et la compétence de l'enseignant ont été essentiels dans la représentation que les enquêtées ont des filières scientifiques. Certains enseignants ont su communiquer à leurs élèves leur passion pour une discipline. Cela a marqué les femmes enquêtées et a même déterminé leur choix pour la filière scientifique, et parfois pour la profession. Il est également à noter que la présence d'un modèle dans l'environnement immédiat a orienté le choix et la réussite de ces femmes. Il est à signaler qu'elles sont plus nombreuses (23 sur 26) que les femmes de l'échantillon issues d'un milieu social favorisé. On note aussi que leurs succès dans les études les ont amenées à se sentir aptes à assurer des fonctions de direction. Indépendamment du statut social des parents (scolarisés ou non scolarisés), certaines caractéristiques (le rang dans la fratrie) ont eu une incidence sur la réussite de ces femmes et le capital social acquis. Enfin, la problématique soulevée dans ce travail, à savoir les facteurs déterminants de l'orientation et de la réussite dans la filière scientifique, a pu se comprendre par un ensemble de théories sociologiques que l'on peut classer en deux groupes. En effet, nous avons eu recours aux théories déterministes avec des tenants comme Bernstein, Bourdieu et Passeron, qui ont expliqué les différences d'orientation et de réussite dans la filière en se référant aux différences qualitatives entre les sous-cultures de classe. Ils considèrent que le passé de l'individu, notamment les conditions de sa socialisation dans une famille de classe sociale favorisée, influence positivement sa réussite. Quant aux théories actionnistes ou individualistes développées par des économistes néoclassiques et certaines écoles sociologiques, dont celle de Boudon, elles s'appuient sur le pouvoir de décision rationnelle des individus pour expliquer leur présence et leurs réussites dans les filières scientifiques.

## Références

- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga, p. 81-82.
- Barrère, A. et N. Sembel (1998). *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan.
- Baudelot, C et R. Establet (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classe sociale codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.

- Blanchard, S. et P. Vignaud (1994). « Intérêts professionnels et sentiment de compétences », *Questions d'Orientation*, n° 4, p. 31-41.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité dans les industrielles*, Paris, Armand Colin.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction, élément pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Édition Minit.
- Bumpus, M. F., A. C. Crouter et S. M. McHale (2001). « Parental Autonomy Granting During Adolescence : Exploring Gender Differences in Context », *Developmental Psychology*, 37(2), p. 163-173.
- Cherkaoui, M. (1999). *Sociologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Delavault, H. (2000). *Les femmes dans les filières de l'enseignement supérieur évaluation du système éducatif*, France, Ministère de l'Éducation nationale.
- Flores, Y et M. K.Brien (2002). « The Career Development of Mexican American Adolescent Women : A Test of Social Cognitive Career Theory », *Journal of Counseling Psychology*, 49 (1), p. 14-27.
- Horner, M.S. (1972). « Toward an understanding of achievement related conflict in women », *Journal of Social Issues*, 1, p. 28.
- Marry, C. (1992). « Femme et Ingénieur: la fin d'une incompatibilité ? », *La recherche*, 23 (241), p. 362 -363.
- Pigeyre, F. (1986). *Socialisation différentielle des sexes, le cas des futures femmes cadres dans les grandes écoles d'ingénieurs et de gestion*, Thèse de doctorat, Université Paris VII.
- Post-Kammer P. et P. L. Smith (1985). « Sex Differences in Career Self-Efficacy, Consideration and Interests of Eighth and Ninth Grades », *Journal of Counseling Psychology*, 32 (4), p. 551-559.
- Rosenthal, R. et L. Jacobson (1971). *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.
- Sauvy, A. (1970). *Les diverses classes sociales devant l'enseignement population et enseignement*, Paris, INED.
- Ministère de l'éducation Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (2017). *Statistiques scolaires de poche 2016-2017*, République de Côte d'Ivoire.
- Thomas, J. H. (1983). « The Influence of Sex, Birth Order, and Sex of Sibling on Parent-Adolescent Interaction », *Child Study Journal*, 13(2), p. 107-114.
- Turner, S. et T.R. Lapin (2002). « Career Self-Efficacy and Perceptions of Parent Support in Adolescent Career Development », *Career Development Quarterly*, Septembre 2002.
- Turner, S. et al. (2004). « Family Factors Associated with Sixth-Grade Adolescents' Math and Science Career Interests », *Career Development Quarterly*, Septembre.
- UNESCO (2006). « Bulletin de l'Unesco », *Sciences et technologie*, Novembre.

UNESCO (2018). *Fiche d'information de l'Institut de la statistique de l'Unesco*, n° 51, juin.

UNESCO (1996). « Éducation des filles et des femmes en Afrique », *Rapport de la Conférence panafricaine sur l'éducation des filles*, Abidjan, UNICEF / Paris.

Wolff, F.-C. (2012). « L'influence du rang dans la fratrie sur le niveau d'éducation », *Informations sociales*, n° 173, p. 61-69.

# La formation au genre des futurs enseignantes et enseignants à l'épreuve des normes et des valeurs

**Muriel Guyaz, professeure formatrice**

**Boris Martin, professeur associé**

**Sylviane Tinembart, professeure**

Haute école pédagogique du canton de Vaud

**Résumé :** La présente contribution analyse les effets des modalités et des contenus de la formation au genre dispensée aux étudiantes et étudiants (300 personnes par année) de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) qui se destinent à l'enseignement dans les huit premiers degrés de la scolarité (élèves âgées et âgés de 4 à 12 ans). Notre intention est d'observer dans quelle mesure les concepts développés dans les enseignements dispensés sont mobilisés et compris par les étudiantes et étudiants dans le cadre de la certification.

**Mots-clés :** formation, enseignement, genre, égalité, certification

**Abstract :** This paper analyzes the effects of the modalities and content of gender training provided to students (300 persons per year) at the University of Education of the Canton of Vaud (Switzerland) who wish to teach in the first eight levels of schooling (ages 4 to 12). Our intention is to observe the extent to which the concepts developed in the courses provided are mobilized and understood by students in the context of certification.

**Keywords :** training, education, gender, equality, certification

**Zusammenfassung :** In diesem Beitrag werden die Auswirkungen der Art und Weise, wie die Studierenden an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt (Schweiz) bezüglich Geschlecht sensibilisiert werden (300 Personen pro Jahr) analysiert, die in den ersten acht Schulstufen unterrichten möchten (Schüler-innen zwischen 4 und 12 Jahren). Unsere Absicht ist es, zu beobachten, in welchem Maße die im Rahmen der Ausbildung entwickelten Konzepte von den Studierenden im Rahmen der Zertifizierung mobilisiert und verstanden werden.

**Stichwort :** Ausbildung, Unterrichten, Geschlecht, Gleichheit, Zertifizierung

## Introduction

En vue de la *Déclaration de Beijing* (2020), le Bureau fédéral de l'égalité entre hommes et femmes de la Suisse a dressé un bilan de la situation helvétique à l'attention de l'ONU en juin dernier (Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes, 2018). Ce dernier relève avec satisfaction les dispositions prises au niveau national en matière de lutte contre les violences faites aux femmes. Cependant, il constate que l'inégalité des chances dans la vie professionnelle entre hommes et femmes perdure (conditions de travail dans les professions majoritairement féminines, discrimination salariale, conciliation entre travail et famille). Les principes d'égalité ne sont donc pas encore incarnés dans la société suisse et la nécessité de former des citoyennes et des citoyens égaux reste un défi majeur pour les autorités. Le canal de l'éducation leur paraît ainsi une évidence pour sensibiliser la population suisse dès le plus jeune âge. Sur le plan fédéral et cantonal, la nécessité d'offrir une formation dans le cadre du cursus de base des futurs enseignantes et enseignants du primaire est ainsi induite par plusieurs impulsions légales, notamment la Constitution fédérale et son article sur l'égalité entre les femmes et les hommes, ainsi que les lois scolaires cantonales et les recommandations de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP, 1993/2006). Néanmoins, sans l'adhésion du corps enseignant, le processus d'évolution vers l'égalité est compromis. Des résultats récents (PNR60, 2014) montrent que pour près de 90 % des enseignantes et enseignants, il n'y a pas de traitement inégalitaire dans le contexte scolaire. Cette absence de prise de conscience de la problématique des inégalités de genre se retrouve aussi auprès du public en formation à l'enseignement, et cela, malgré les données statistiques existantes (OFS, 2019) ou autres témoignages journalistiques. De ces constats découle une problématique pour les institutions de formation du corps enseignant.

Force est de constater que la plupart des programmes scolaires ne prévoient pas de cours spécifique d'éducation au genre et que les enseignantes et enseignants se concentrent essentiellement sur les disciplines scolaires et les contenus prescrits. En conséquence, la mise en pratique d'activités ou de cours d'éducation au genre dans les classes dépend de leur bon vouloir, même lorsqu'elles et ils sont en formation initiale. Au vu de cette situation, les ingénieries de formation à l'enseignement, qu'elles soient initiales ou continues, ne devraient-elles pas renforcer l'acquisition de connaissances conditionnelles ou stratégiques en proposant une variété de situations de l'éducation au genre et une mise en pratique plutôt que de viser l'acquisition de connaissances déclaratives, voire procédurales (Tardif, 1997), ceci afin de permettre aux enseignantes et enseignants de secondariser les savoirs relatifs à l'égalité entre les sexes ?

Ainsi, en tant que formatrices et formateur d'enseignantes et d'enseignants, nous remettons en cause notre manière d'aborder la thématique du genre et sommes motivées et motivés à analyser notre modèle de formation à travers la présente recherche, qui devrait

permettre de relever les éléments de formation pertinents ou non en vue d'effectuer des régulations.

## 1. Un demi-module de formation

La formation à l'égalité entre les sexes dispensée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP) aux futurs enseignantes et enseignants des degrés primaires a lieu en deuxième année de formation et occupe la moitié d'un module de trois crédits ECTS, dédié pour son autre part à l'interculturalité. Elle est composée de deux séances de cours magistraux de 90 minutes et de trois séminaires consécutifs, également de 90 minutes. Durant les séminaires, les interactions entre étudiantes et étudiants sont privilégiées. Les apports théoriques alternent avec les moments d'échanges sur les thématiques étudiées. Un travail personnel est attendu de la part des étudiantes et étudiants sous la forme d'une lecture obligatoire (Collet, 2017), d'une participation active lors de débats portant sur des questions relatives aux inégalités hommes-femmes, ainsi que d'analyses réflexives liées aux pratiques enseignantes.

La certification de ce module — cours et séminaires — se déroule sous la forme d'un examen écrit, individuel, sans documentation et d'une durée de deux heures. Ce dernier comprend au choix une citation ou une étude de cas à analyser et à expliciter en faisant référence aux lectures et aux contenus du cours ou des séminaires.

Ce demi-module de formation est conçu dans le but de sensibiliser les étudiantes et étudiants aux inégalités de genre entre filles et garçons de même qu'entre femmes et hommes (Gianettoni *et al.*, 2015). Il comprend une analyse des différents agents de socialisation tels que la famille, les objets de l'environnement, les médias et l'école (Collet, 2017). Il tend aussi à faire comprendre comment l'enseignante ou l'enseignant participe au processus d'instauration des stéréotypes sociaux de genre (Duru-Bellat, 2016). En référence au processus historique et aux cadres légaux et réglementaires, un autre but poursuivi est de mettre en lumière les moyens d'agir sur les pratiques professionnelles en interrogeant le contenu des manuels scolaires en usage et celui d'ouvrages de littérature jeunesse (Dafflon Novelle, 2006), l'impact des interactions au sein de la classe (Hatchuel, 1997 ; Le Prevost et Lootvoet, 2010 ; Mosconi et Loudet-Verdier, 1997) ainsi que les représentations véhiculées par la langue française. Enfin, des moyens pédagogiques favorisant l'appréhension de conduites égalitaires entre filles et garçons sont analysés afin de veiller à réduire le risque de reproduction des stéréotypes de genre tout en proposant aux étudiantes et étudiants des pistes d'actions.

Les objectifs de formation visés et certifiés sont :

- La maîtrise d'un certain nombre de concepts tels que le genre, le sexe, les rapports sociaux de sexe, le curriculum caché, la socialisation différenciée, les stéréotypes, etc.
- L'élargissement des connaissances au sujet des études de genre et de leur origine.
- La sensibilisation aux enjeux relevant du genre dans le champ de la formation et du travail.
- Le développement d'une pratique d'enseignement égalitaire.

Les critères de certification comprennent :

- La prise en compte de la citation ou de l'étude de cas pour approfondir l'argumentation et l'étayer avec des références théoriques.
- La différence entre le sexe biologique et le genre, mise en lien avec l'idéologie exprimée dans la recherche.
- L'identification des phénomènes sociaux ayant un impact sur le développement de l'identité.
- La présence des processus d'intégration et de transmission des inégalités.
- La mise en évidence du rôle et de l'influence de l'école, de ses acteurs et actrices, notamment le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans le processus de différenciation genrée.

Les deux cours magistraux sont donc mis à profit pour contextualiser le thème de l'inégalité hommes-femmes et apporter des connaissances au sujet des contextes sociétal et scolaire à travers les sources statistiques et historiques. Les concepts fondamentaux, issus principalement de la sociologie, sont présentés lors des cours magistraux et mis en action durant les séminaires pour l'analyse de situations et l'éclairage de faits relevant des inégalités genrées souvent relayés dans la presse. La plupart des étudiantes et étudiants ont entendu parler des inégalités hommes-femmes, mais la majorité d'entre elles et d'entre eux découvrent alors les processus sociologiques qui en sont les causes. Lors des cours magistraux, il s'agit de transmettre aux étudiantes et étudiants une culture commune quant aux définitions conceptuelles avant d'analyser durant les séminaires les effets concrets sur les interactions et les pratiques en classe. Durant la formation, quelles que soient les modalités, nous veillons à placer les étudiantes et étudiants en posture réflexive par l'analyse critique, la mise en débat, le conflit sociocognitif, etc.

**Tableau 1. Contenus des cours et séminaires du demi-module BP33PIG**  
**Genre et éducation pour l'année scolaire 2018-2019**  
**(Guyaz, Martin et Tinembart, 2018)**

|                  | <b>COURS 1<br/>90 minutes</b>                                                                                                      | <b>COURS 2<br/>90 minutes</b>                                                                                                                                                                                                         | <b>SÉMINAIRE 1<br/>90 minutes</b>                                                                                                                                          | <b>SÉMINAIRE 2<br/>90 minutes</b>                                                                                                                                                                                     | <b>SÉMINAIRE 3<br/>90 minutes</b>                                                                                                                                                                                                             |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>THÈMES</b>    | Présentation du module<br><br>Les inégalités salariales H/F<br><br>Les agents de socialisation (la famille, l'école et la société) | Statistiques et résultats de la recherche démontrant les inégalités H/F<br><br>Définitions des concepts : genre, sexe, égalité genrée, stéréotype genré, identité sexuée, etc.<br><br>Contextualisation historique des inégalités H/F | Socialisation genrée hors de l'école et dans l'école – mise en situation<br><br>Les agents de socialisation genrée (les jouets, les ouvrages destinés à la jeunesse, etc.) | Les manuels scolaires<br><br>Le rôle des enseignant·e·s et de l'école et les moyens dont celle-ci dispose                                                                                                             | Le langage inclusif et l'écriture épicienne<br><br>Activités et pratiques égalitaires                                                                                                                                                         |
| <b>MODALITÉS</b> | Cours magistral                                                                                                                    | Cours magistral                                                                                                                                                                                                                       | Alternance entre présentation en collectif et moment de réflexion en individuel et en sous-groupes                                                                         | Présentation du concept de manuel scolaire et de la grille d'analyse de Brugeilles et Cromer (2008). Travail en sous-groupes pour analyser des manuels de diverses disciplines actuellement en usage dans les classes | Présentation des travaux de Gyax (2015) sur le langage inclusif<br><br>Exercice en duos sur la mise aux normes épiciennes de textes variés<br><br>Analyse d'activités en sous-groupes tirées du matériel officiel <i>L'école de l'égalité</i> |
| <b>MATÉRIEL</b>  | PowerPoint<br>Sélection de textes et de vidéos variés mis à la disposition des étudiant·e·s                                        | PowerPoint<br>Sélection de textes et de vidéos variés mis à la disposition des étudiant·e·s                                                                                                                                           | PowerPoint<br>Sélection de textes et de vidéos variés mis à la disposition des étudiant·e·s                                                                                | PowerPoint<br>Sélection de textes et de vidéos variés mis à la disposition des étudiant·e·s                                                                                                                           | PowerPoint<br>Sélection de textes et de vidéos variés mis à la disposition des étudiant·e·s                                                                                                                                                   |

## 2. Corpus et méthode d'analyse

Lors des dernières sessions d'examens, force a été de constater que les arguments et les propos des étudiantes et étudiants, relevés dans leurs copies, semblaient conformistes, peu approfondis, voire manquant d'étayage conceptuel. C'est pour cette raison que nous avons décidé de remettre en question notre ingénierie de formation à partir d'une analyse

comparative des copies de certification des étudiantes et étudiants. Nous postulons que la faible densité d'enseignement et l'impossibilité d'une mise en pratique dans les classes incitent les apprenantes et apprenants à émettre des discours convenus, et empêchent une réelle incarnation de la problématique de l'égalité genrée.

Ainsi, en analysant qualitativement un corpus d'environ trois cents travaux certificatifs, notre contribution tente de répondre à la question suivante : dans quelle mesure, notre dispositif de formation permet-il aux étudiantes et étudiants de secondariser les contenus et les concepts de l'égalité genrée travaillés durant les cours et séminaires ?

Cette notion de secondarisation empruntée à Bautier et Goigoux (2004) peut être définie comme « une transformation et une reconfiguration cognitives des individus [...] », ici des futurs enseignantes et enseignants, « consistant à se hisser du niveau de la maîtrise pratique du monde et des savoirs, à celui d'un rapport et d'une maîtrise symboliques du monde » (Philippot et Baillat, 2009, p. 64). Pour ce faire, nous avons récolté les copies de deux volées d'étudiantes et étudiants (320 travaux certificatifs) et avons établi une grille de critères et d'indicateurs permettant de questionner le niveau d'appropriation par l'enseignante ou l'enseignant novice des concepts pertinents à mobiliser pour analyser et adapter ses futures pratiques afin qu'elles soient égalitaires. Nos premiers résultats, retranscrits dans la présente communication, se fondent sur un corpus de 60 copies analysées anonymement et successivement par trois personnes à l'aide d'une grille de critères commune. Celle-ci se focalise sur la présence ou l'absence des concepts étudiés (sexe biologique et genre, socialisation différenciée et genrée, agentification, identité genrée, etc.), sur le niveau des définitions (propos de sens commun ou définition conceptuelle étayée), sur l'étayage théorique de l'argumentation (références à des autrices et auteurs articulées aux propos) et sur des propositions de pratiques enseignantes efficaces pour respecter l'égalité de genre en classe. Cette analyse qualitative relève et retranscrit systématiquement toutes les réponses des étudiantes et des étudiants en les introduisant dans la grille critériée qui se présente sous la forme d'un tableau à double entrée. Ainsi, il est possible de repérer à la fois les réponses de chaque étudiante et de chaque étudiant (axes horizontaux) et d'analyser l'ensemble des réponses par critère et indicateur (axes verticaux). Puis, les trois tableaux ont été mis en commun et confrontés pour isoler les différences de traitement des données. Celles-ci ont été observées à nouveau en équipe afin qu'il y ait consensus dans l'analyse. Enfin, les constats ont été discutés et formulés par l'équipe.

### **3. Premiers résultats**

#### **3.1 Présence ou absence des concepts étudiés**

Afin de concrétiser nos résultats de recherche, nous relevons ci-après les propos des étudiantes et étudiants concernant des concepts qui nous semblent fondamentaux pour

comprendre les inégalités genrées. Ainsi, nous choisissons de présenter le traitement des concepts de « genre et sexe biologique », de « socialisation genrée » et d'« inégalité genrée ».

### 3.1.1 Genre et sexe biologique

Dans une majorité de copies, une distinction sexe biologique/genre apparaît. Cependant, nous relevons que le premier concept n'est pas systématiquement défini, comme si son sens allait de soi et ne nécessitait pas qu'on s'y arrête, alors que le genre fait l'objet de définitions dans plus de 75 % des cas.

Sylvain<sup>1</sup> : « Le genre est une construction socioculturelle et contient des caractères acquis selon l'environnement genré de l'enfant, contrairement au sexe, qui a une dimension biologique et contient des éléments innés.

Antoine : Le sexe d'un enfant est inné, il est défini biologiquement, il permet de définir s'il est mâle ou femelle, alors que le genre caractérise l'homme et la femme selon la société ! »

Lorsqu'il est défini, le sexe est compris strictement au sens des organes génitaux externes et visibles. Toute personne naîtrait donc mâle ou femelle, le sexe étant considéré comme un élément inné, stable et définitif.

Alisée : « Lorsqu'on parle de sexe, on évoque des différences sexuelles, on parle donc de mâle et femelle et c'est un caractère inné. »

Nathalie : « Ainsi, si l'individu vient au monde avec un sexe biologique, il acquiert au travers du processus de socialisation différenciée et genrée, un sexe social correspondant au genre. »

Deux dimensions sont donc absentes de la majorité des productions : la bicatégorisation à l'œuvre dans nos sociétés et l'assignation du sexe à la naissance. Cette bicatégorisation est le fruit d'une construction sociale, d'une volonté de catégoriser les individus en deux groupes distincts en ne considérant aucun autre facteur que celui des organes génitaux externes. La science démontre depuis plusieurs décennies que la bicatégorisation ne répond pas aux réalités vécues par l'ensemble des individus et qu'elle tend à enfermer une partie d'entre eux dans une catégorie à laquelle ces derniers ne s'identifient pas (Daye, 2017).

---

<sup>1</sup> Les prénoms mentionnés ont été changés pour conserver l'anonymat des étudiantes et étudiants.

Le concept de genre est également défini de manière partielle. La dimension de construction sociale est celle qui est la plus développée. On lit que le genre fait référence à un contexte donné et à une période donnée.

Quelques étudiantes et étudiants seulement font référence à Mosconi (2013, 2014) ou à Collet (2017) en évoquant les rapports de pouvoir induits par la bicatégorisation. Ainsi les étudiantes et étudiants semblent avoir intégré que chacune et chacun connaît des stimulations et répond à des attentes distinctes selon le sexe assigné à la naissance, mais que les individus ne sont pas nécessairement conscients de la hiérarchisation à l'œuvre.

Nathalie : « Le genre engendre donc des rapports hiérarchiques entre les sexes, offre des opportunités ou limite les possibilités en fonction du sexe (Mosconi, 2013, 2014). »

Céline : « L'idée que [*sic.*] le genre est un rapport social de pouvoir du groupe des hommes sur le groupe des femmes, qui institue des normes de sexes différenciatrices (Collet, 2017). »

Une même notion de valence différentielle, développée par Héritier (1996) est présente en très faible proportion. Cette différence d'appréciation de la valeur du féminin et de celle du masculin n'est donc pas comprise. Pourtant, nous abordons au cours 2, au travers de diverses recherches et statistiques, la problématique des choix professionnels au prisme du genre. Une division du travail entre les femmes et les hommes est très présente dans la profession enseignante par exemple. De fait, nous observons actuellement une surreprésentation des femmes dans les premiers degrés de la scolarité primaire en Suisse (environ 98 %) et, inversement, une majorité d'hommes occupent les postes du secondaire et de l'université, postes considérés comme les plus valorisés sur les plans financier et symbolique. Le concept d'orientation scolaire et professionnelle s'avère central pour comprendre les enjeux en présence pour les individus et la société. Le prendre en considération, de même que ses enjeux, tendrait à moyen et long termes à un meilleur équilibre dans la société et le monde du travail. Il apparaît que les femmes qui vont à l'encontre des normes sociales en se dirigeant vers une filière majoritairement occupée par les hommes peuvent gagner en valeur, alors que les hommes qui optent pour un choix atypique verront leur masculinité dépréciée (Cacouault-Bitaud, 2001).

### **3.1.2 Socialisation genrée**

L'ensemble des étudiantes et étudiants citent le processus de socialisation qui a lieu dès la naissance de l'enfant et qui se poursuit au cours de son enfance et de son adolescence.

Gabrielle : « Les enfants intègrent des comportements dès leur jeune âge. »

Cependant, très peu d'entre elles et d'entre eux décrivent les formes possibles de socialisation telles que l'imitation, l'injonction ou l'interaction. Les étudiantes et étudiants semblent pourtant conscientes et conscients que ces processus sont intrinsèquement liés à l'intégration de normes et de valeurs véhiculées dans le milieu socio-économico-culturel de l'enfant.

Line : « L'environnement social nous construit. »

Or, lorsqu'elles et ils présentent les étapes ou les mécanismes du processus de socialisation et les impacts genrés qu'il peut avoir, elles et ils se contentent d'affirmer que les parents interprètent différemment les comportements des filles et des garçons. Aucune ni aucun n'établit un lien de cause à effet entre la socialisation différenciée induite par les adultes et la construction d'une identité genrée chez l'enfant.

Robert : « Nous sommes tous confrontés à une socialisation genrée dès notre plus tendre enfance. »

Claudine : « Pendant le processus de socialisation, les enfants acquièrent des valeurs et des normes qui existent dans son [*sic.*] groupe culturel. »

L'enfant est présenté comme un acteur qui intériorise volontairement et consciemment un rôle genré sous l'impulsion d'agents tels que la famille, les enseignantes et enseignants, les jouets, la littérature jeunesse ou encore les manuels scolaires.

Elen : « L'enfant adhère ou n'adhère pas aux stéréotypes qui figurent dans les manuels. »

Dans l'ensemble des propos, les objets comme les manuels ou les jouets sont personnifiés et s'animent lorsqu'ils exercent une influence dans la construction de l'identité genrée de l'enfant. L'interaction objet-enfant est considérée comme une interaction entre « deux êtres vivants ».

Eliane : « Les médias, les manuels ont un effet genré sur les enfants. »

L'objet est considéré indépendamment de ses contenus. De fait, les stéréotypes sont toujours présentés comme émanant uniquement des individus et non pas comme étant véhiculés également par des objets.

Pascale : « Les stéréotypes sont transmis par les adultes. »

Laurence : « Les stéréotypes sont des valeurs partagées, des croyances à l'égard d'un groupe d'adultes qui influence l'enfant. »

Joanne : « Les parents transmettent plus ou moins des stéréotypes. »

L'école est aussi considérée comme une sorte d'entité agissante, mais n'est pas décrite comme un ensemble d'acteurs.

Joanne : « L'école est un agent de socialisation. »

La construction de l'identité genrée est ainsi dissociée de l'école bien que celle-ci soit considérée comme une zone d'influence.

Sylvie : « L'école a beaucoup d'influence sur la promotion de certaines idées. Elle peut diminuer ou au contraire augmenter les idées des élèves. »

En conséquence, la construction de l'identité genrée semble être vue comme un processus appartenant au cercle familial. Les étudiantes et étudiants n'emploient pas le terme « élève » lorsqu'elles et ils le relient au processus de socialisation, mais elles et ils utilisent uniquement le vocable « enfant », comme si l'institution scolaire était un monde à part qui a une influence sur l'enfant, mais qui ne participe pas au processus de socialisation proprement dit.

Diane : « L'institution scolaire influence le développement de l'enfant, car elle véhicule des stéréotypes. »

Le terme « élève » n'apparaît que lorsqu'il est mis en relation avec celui d'« enseignante ou enseignant ». La relation entre l'élève et la maîtresse ou le maître est alors décrite comme une interaction entre une personne adulte percluse de stéréotypes orientant ses choix, dont les pratiques ont un impact sur les élèves. C'est comme si les enseignantes et enseignants étaient toujours conscientes et conscients de leurs représentations stéréotypées et genrées.

Mireille : « L'enseignante fait des choix en se basant sur des stéréotypes. »

De fait, le phénomène de prise de conscience du stéréotype genré ou de la stéréotypisation n'est jamais évoqué. Il est décrit comme un état présent, une composante presque « biologique » de l'enseignante ou de l'enseignant.

Heidi : « L'enseignante a des stéréotypes genrés. »

### **3.1.3 Inégalité genrée**

Si le stéréotype (parfois aussi la menace du stéréotype) est défini correctement dans la majorité des copies en se référant aux écrits de Sanchez-Mazas (Collet, 2017), les étudiantes et étudiants n'expliquent pas les conséquences des stéréotypes genrés dans

l'attribution des rôles aux filles ou aux garçons ou dans la socialisation différenciée des enfants. Certes, elles et ils évoquent leurs influences potentielles sur les orientations scolaires et professionnelles des élèves, mais les phénomènes de transmission et de reproduction des inégalités sont souvent passés sous silence.

François : « La confrontation régulière à ces stéréotypes, qui sont définis par Sanchez-Mazas comme des croyances partagées au sujet des caractéristiques de personnes en fonction de leur appartenance à un groupe, a aussi une influence sur les choix à long terme des élèves, puisque les filles feraient preuve d'une anticipation raisonnable dans le choix de leurs études afin de pouvoir assurer leur rôle ménager. »

Les étudiantes et étudiants relèvent correctement le fait que les parents ou les enseignantes et enseignants n'agissent pas ou ne réagissent pas de la même manière lorsqu'elles ou ils font face à une fille ou un garçon. Les étudiantes et étudiants déclarent souvent que les adultes attribuent des rôles en fonction du sexe, et constatent qu'il y a dans la famille une socialisation genrée, mais ne relie pas ces processus à la production d'inégalités entre les filles et les garçons et entre les femmes et les hommes.

À nouveau, les conséquences ne sont pas mises en lien avec les divers processus. De même, les enjeux ne sont pas pris en considération. Aucune étudiante ni aucun étudiant ne relève les inégalités dans la société actuelle, que ce soit en ce qui touche les salaires, les choix professionnels, la répartition des tâches au sein du foyer ou encore la possibilité de faire carrière et d'appartenir aux classes dirigeantes.

### **3.2 Pertinence des définitions conceptuelles et étayage**

Comme nous avons pu le constater précédemment, la plupart des concepts étudiés lors des cours et des séminaires sont présents et définis correctement dans les copies des étudiantes et étudiants. Ces concepts sont rattachés avec pertinence aux autrices et auteurs présentés par les formatrices et le formateur et dont les textes ont été mis à leur disposition sur une plateforme de partage de données. L'ouvrage de référence (Collet, 2017) qui est une synthèse des études de genre est régulièrement cité sans pour autant qu'un concept particulier ne soit spécifié.

Les étudiantes et étudiants émettent des affirmations et les attribuent aux autrices et auteurs correspondants. N'ayant pas leurs notes de cours à leur disposition, elles et ils sont donc forcés de les citer de mémoire, et c'est généralement congruent. Néanmoins, elles et ils n'arrivent pas à construire une véritable argumentation qui confronte l'avis de plusieurs autrices et auteurs. Les étudiantes et étudiants, pour ainsi dire, ne discutent pas les concepts. Leurs propos se cantonnent à une série d'affirmations dont la construction comporte trois éléments : la désignation du concept, la formulation d'une brève définition de sens commun et la mention de l'autrice ou de l'auteur correspondant entre parenthèses.

Les copies sont donc rédigées sous la forme de discours déclaratifs et non pas de discours argumentatifs. En effet, nous n'avons constaté aucune argumentation symptomatique ni aucune argumentation comparative<sup>2</sup>. Parfois se dégage une argumentation causale lorsque les étudiantes et étudiants abordent le processus d'agentification, notamment lorsqu'elles et ils font le lien entre les comportements respectifs des filles et des garçons et leur interprétation par les parents. Par contre, nous n'avons relevé que quelques liens causals entre le processus d'agentification, celui de socialisation différenciée et leurs impacts sur la construction de l'identité genrée. De fait, aucun lien causal entre les pratiques des enseignantes et enseignants et la production d'inégalités genrées n'apparaît dans les copies analysées.

### 3.3 Congruence de l'argumentation avec les concepts et les autrices et auteurs de référence

La plupart des réponses énoncent des concepts et des références à des autrices et auteurs. Une logique de restitution pour un examen est ainsi respectée. Les autrices et auteurs les plus présents concernent les chercheuses et chercheurs qui ont analysé les manuels scolaires, à l'instar de Sylvie Cromer et de Carole Brugeilles (2008), ou la littérature jeunesse, comme Anne Dafflon Novelle (2006). Les étudiantes et étudiants mettent en évidence la fonction transmissive des ouvrages quant aux modèles de rôles sociaux stéréotypés.

Yaelle : « Les manuels scolaires et la littérature enfantine véhiculent des stéréotypes et les idées reçues. Il faut une prise de conscience. »

Reine : « La lecture enfantine est véhicule de stéréotypes. »

D'autres étudiantes et étudiants relèvent également le concept de curriculum caché et font référence aux travaux de Nicole Mosconi (2004) et Philippe Perrenoud (1993), tout en se limitant à l'action enseignante et au contexte scolaire.

Christine : « L'enseignant-e véhicule de manière inconsciente des stéréotypes qui participent au curriculum caché. »

Cependant, les propositions énoncées par les étudiantes et étudiants sont rarement articulées avec la problématique de l'égalité genrée. Nous sommes confrontées et confronté à des logiques de discours juxtapositifs. La plupart des assertions relèvent de la nécessité de faire un résultat positif à une épreuve certificative. Nous faisons alors face au phénomène que nous pourrions assimiler au biais de désirabilité sociale. En effet, le corps estudiantin insiste d'abord sur la posture enseignante dans une logique injonctive : il faut

---

<sup>2</sup> Par argumentation symptomatique, nous entendons qu'il existe une relation concomitante entre les prémices de l'affirmation et la conclusion ; par argumentation comparative, nous entendons qu'il y a une forme de ressemblance ou dissemblance entre les prémices de l'affirmation et la conclusion.

être conscient de la problématique, il faut motiver les élèves à une pratique égalitaire, il faut dépasser les stéréotypes, il faut utiliser le langage épïcène, il faut promouvoir l'égalité, etc. Plus qu'une argumentation étayée conceptuellement, les étudiantes et étudiants optent pour des propos incitatifs, pensant qu'il y a un discours engagé et politique à produire en sus de la proposition de mise en place d'un dispositif didactique adéquat pour obtenir un résultat positif. Nous restons donc dans une logique de restitution ou d'injonction.

Nous constatons également le peu de curiosité de nos étudiantes et étudiants, qui se contentent des textes mis à leur disposition, sans interroger la littérature de référence de manière plus approfondie. Seuls les autrices et auteurs mis en évidence durant les cours et les séminaires apparaissent dans les copies. Nous constatons également que la partie historique présentée durant les cours est totalement absente des propos des étudiantes et étudiants. Elles et ils ne semblent pas relier la problématique de l'inégalité à un long processus historiquement situé et ne considèrent pas l'évolution de la partition genrée de la société comme un levier pour rendre intelligible la situation actuelle. C'est comme si, aujourd'hui, l'égalité entre les femmes et les hommes était réalisée et qu'il fallait juste mettre en évidence certains phénomènes qui lui sont liés. Les propos relevés dans les copies sont comme désincarnés.

### 3.4 Propositions de pratiques enseignantes

La plupart des propositions de pratiques enseignantes efficientes envisagées par les étudiantes et étudiants et tenant compte de l'égalité genrée peuvent être comprises et mises en œuvre dans une classe. Cependant, elles souffrent d'un manque d'étayage.

Régine : « Faire des groupes mixtes pour différentes activités et faire un retour après l'activité pour voir comment cela s'est passé et faire prendre conscience aux élèves que le genre n'agit pas sur la performance. »

Richard : « Répartir le temps de parole, éviter les commentaires sexués, mettre en débat les élèves (publicité). »

Christelle : « Proposer des activités qui intéressent à la fois les filles et les garçons, mettre en évidence les situations d'inégalité et mettre en débat, exploiter le langage épïcène et rejeter toute formulation sexiste. »

Les pratiques enseignantes égalitaires relevées ont été présentées lors des séminaires. Là encore, nous assistons à une restitution sans originalité. Les étudiantes et étudiants ne relient pas non plus ces pratiques à diverses disciplines et ne proposent pas d'adaptations subséquentes. De fait, les propositions, aussi pertinentes soient-elles, n'informent pas suffisamment sur la compréhension par l'étudiante ou l'étudiant des effets des pratiques sur les élèves. En effet, elles ne répondent pas à certaines questions, à savoir pourquoi cela

serait pertinent et non contreproductif, comment mettre en place ce dispositif et quels seraient les apprentissages susceptibles d'être réalisés par les élèves.

Un fait plus marquant à relever est celui de la présentation d'un matériel officiel qui n'est même pas cité. En effet, lors du dernier séminaire, les formatrices et le formateur ont présenté aux étudiantes et étudiants le matériel *L'école de l'égalité*, qui est élaboré par les bureaux de l'égalité cantonaux et validé par les autorités scolaires des différents cantons de Suisse romande.

Ceci est d'autant plus surprenant que ce matériel est composé de fiches reproductibles tenant compte du plan d'études officiel, adaptées à l'âge des élèves et proposant des séquences didactiques dans diverses disciplines. Or, nous faisons l'hypothèse que, comme les étudiantes et étudiants rencontrent peu ce matériel dans leur établissement de stage, elles et ils ne le considèrent pas comme permettant des pratiques égalitaires efficaces. Cependant, c'est une hypothèse qui reste à vérifier.

#### 4. Effets sur l'ingénierie de formation

L'analyse des données nous amène à redéfinir l'ingénierie du module. Nous distinguons pour ce faire quatre niveaux d'intervention afin d'optimiser à la fois l'intégration des savoirs chez les étudiantes et étudiants à plus long terme et leur capacité à les mobiliser en situation.

Le premier niveau concerne leur implication pendant les séminaires. À l'instar de Fisher (2018), nous postulons que la mise en œuvre d'une forme de pédagogie féministe, au sens d'un « enseignement qui est antisexiste, antihiérarchique et qui met l'accent sur l'expérience » (p. 64), mènerait à une conscientisation des phénomènes et des enjeux en présence. Cette pédagogie nécessite de créer un climat de travail de confiance pour ensuite engager les personnes dans une co-construction des connaissances, favorisant « la prise de parole et l'affirmation (devant le reste du groupe, incluant l'enseignante), permettant de réduire la distance entre l'enseignante et sa classe, entre autres bénéfices » (Hooks, 1994, cité par Lamperon, 2016, p. 171).

Nous percevons cependant deux types de limites à ce genre de démarche : les conditions de sa mise en œuvre restent délicates en regard des contraintes institutionnelles. La première limite concerne le volume de formation : uniquement trois interventions en séminaire de 90 minutes avec des groupes qui oscillent entre 20 et 29 participantes et participants. Une seconde réside dans la spécificité de notre public : relevons comme Shor (1980) la difficulté « d'ouvrir les étudiant·e·s à une autre approche de la vie quotidienne et à un type de pensée critique que leurs conditions de vie n'encouragent généralement pas » (Shor, 1980, cité par Fisher, 2018, p. 72).

Le deuxième niveau d'intervention complète le premier ; il consiste à élaborer une modalité d'accompagnement des étudiantes et étudiants à distance, tout au long du semestre. En effet, la difficile intégration des contenus par les participantes et participants, au-delà d'une mémorisation à court terme, s'explique par la temporalité des éléments de formation : deux cours magistraux et trois séminaires répartis entre mi-septembre et décembre, et une certification planifiée fin janvier. Nous envisageons d'engager chacune et chacun dans un forum de discussion, « un lieu virtuel où se construit le discours d'un groupe, où l'apprenant s'approprie de nouvelles connaissances en conversant avec d'autres. » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, cité par l'Institut national des Sciences appliquées, Toulouse, 2019). Cette modalité répondrait à nos préoccupations : chacune et chacun devant développer des arguments et les confronter à ceux du groupe et donc parfois se repositionner, s'exprimer en prenant le temps de réfléchir et de choisir ses mots. Les formatrices et formateurs auraient un rôle de médiation et d'accompagnement.

Les étudiantes et étudiants seraient invités à se connecter au forum de la formatrice ou du formateur qui anime son groupe de séminaire et chacune et chacun développerait un argumentaire sur au moins deux sujets proposés au cours du semestre, en se basant sur les contenus travaillés et les lectures effectuées. Les sujets seraient issus de situations de vie en classe, de faits d'actualité ou d'une lecture. Ils nécessiteraient une prise de distance et une mobilisation des concepts présentés, ainsi qu'un positionnement professionnel. Ces prises de position en ligne et les échanges qu'elles susciteraient devraient participer à une meilleure intégration des savoirs, voire provoquer un effet sur la posture même des futurs professionnelles et professionnels, et complèteraient par ailleurs le premier niveau développé ci-dessus.

Le troisième niveau, que nous nommons la politisation de la thématique, fait écho aux deux premiers. Il est question de davantage prendre appui sur des faits divers ou des situations relatées, notamment dans les médias, pour engager les étudiantes et étudiants à développer une pensée critique argumentée et étayée.

Enfin, l'analyse des copies d'examen a révélé une méconnaissance du matériel pédagogique à visée égalitaire et des ressources à la disposition des professionnelles et professionnels. Le lancement public de la nouvelle collection *L'école de l'égalité*, qui consiste en une méthodologie officielle qui couvre tous les degrés de la scolarité obligatoire et sera distribuée dans les cantons romands, aura lieu le 23 janvier 2020. Il s'agit de repenser à la fois la temporalité et la modalité de sa présentation. Comme évoqué précédemment, l'analyse en duo d'une fiche par cycle et sa restitution au collectif s'avère peu efficace. Comment donc amener les étudiantes et étudiants à s'emparer de ce moyen et susciter l'envie de le mettre en œuvre ?

## Propos conclusifs

Cette recherche, dans sa phase exploratoire, a permis de mettre en évidence les connaissances réellement acquises par les étudiantes et étudiants, sans pour autant avoir l'assurance de leur intégration ni de leur concrétisation dans des pratiques. Nous sommes donc confrontées et confrontés à des connaissances déclaratives (Tardif, 1997), fruits d'une simple mémorisation. Les connaissances procédurales sont perceptibles au fil des propos des étudiantes et étudiants, mais le problème majeur réside dans le fait qu'elles et ils ne semblent pas en mesure de les expliciter. En conséquence, il est difficile d'attendre de nos étudiantes et étudiants qu'elles et ils intègrent des connaissances stratégiques. Ce dernier constat met en évidence que, pour acquérir de telles connaissances, l'étudiante ou l'étudiant devrait être en présence de diverses situations dans lesquelles elle ou il serait amené à un choix de procédures à adopter. Or, toutes les activités proposées sont précédées d'un modèle à appliquer, à l'instar de l'analyse des manuels scolaires. Nous présentons la grille d'analyse de Cromer et Brugeilles (2008), puis nous demandons aux étudiantes et étudiants de l'appliquer aux ouvrages qu'elles et ils utilisent dans les différentes classes. Nous pourrions inverser la démarche : les étudiantes et étudiants établiraient leur propre grille d'analyse après avoir lu différents textes et listé les critères pertinents de manière consensuelle et étayée. Elles et ils éprouveraient ensuite leur grille et compareraient leurs résultats avec ceux de Cromer et Brugeilles (2008). Cela leur permettrait de s'impliquer davantage et surtout d'effectuer des choix étayés.

Ainsi, il apparaît nécessaire de revoir les contenus de formation, mais surtout la manière dont ils sont présentés à la population étudiante afin de la rendre plus autonome dans ses apprentissages et de lui donner la possibilité de mettre en action les connaissances déclaratives apprises. Il s'agirait également d'en favoriser la confrontation et de renforcer la collaboration entre les étudiantes et étudiants en augmentant la possibilité de débattre. Nous pourrions proposer des activités sous la forme de résolution de problème et non pas de questions-réponses. Le travail coopératif serait un bon levier pour que les effectifs étudiants apprennent à argumenter sur les inégalités hommes-femmes en possédant les étayages théoriques essentiels.

L'ingénierie de notre formation est donc à revoir dans une visée plus participative et plus active pour notre corps étudiant. Des outils tels que la classe inversée, la pédagogie coopérative ou l'étude de cas s'offrent ainsi à nous.

Nous sommes conscientes et conscients que cette première étape de recherche a des limites, notamment celle du peu de copies analysées, puisque celles-ci ne concernent qu'une seule volée d'environ 300 étudiantes et étudiants. Il serait intéressant de la comparer avec les volées précédentes pour éprouver nos constats.

De plus, la limite la plus discutable nous semble être celle de l'autocentrage. Nous avons formé nos étudiantes et étudiants, puis nous adoptons la posture de la chercheuse ou du chercheur pour faire l'analyse des résultats qui se basent sur des propos relevés dans des copies d'examens certificatifs. L'examen n'est pas forcément la source idéale — mais c'est la seule dont nous disposons — pour éprouver le niveau d'intégration des contenus d'un cours. En effet, l'évaluation certificative peut comporter de nombreux biais (Figari et Achouche, 2001) liés aux attentes des personnes formatrices ou étudiantes, aux consignes, aux conditions d'examens, etc. Il s'agirait donc de consolider également notre démarche de recherche par des entretiens semi-dirigés afin que les étudiantes et étudiants aient la possibilité de développer leurs propos.

Cependant, cette recherche s'est montrée porteuse d'autorégulation, puisque nous pouvons d'ores et déjà prendre des mesures en termes d'ingénierie de formation pour la prochaine volée d'étudiantes et d'étudiants. Elle incite à approfondir la réflexion visant à cerner au mieux les contenus et les modes de formation les plus efficaces pour faire prendre conscience aux futurs enseignantes et enseignants du rôle fondamental qu'elles et ils ont à jouer pour qu'une véritable parité soit réalisée dans nos sociétés actuelles.

## Références

- Bautier, E. et R. Goigoux (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- Brugelles, S. et C. Cromer (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par le manuel scolaire ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*, UNESCO. [En ligne] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158897>.
- Bureau fédéral de l'égalité (2018). *Rapport de la Suisse, Examen national Beijing+20*, BFEG. [En ligne] <https://www.ebg.admin.ch/ebg/fr/home/documentation/publications-en-general/publications-international.html#-193855773>.
- Cacouault-Bitaud, M. (2001). « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? », *Travail, genre et sociétés*, n° 5, p. 93-115.
- CDIP (1993/2006). *Vers l'égalité des sexes à l'école*, CSRE, CDIP. [En ligne] [https://www.skbf-csre.ch/information/publikation/tb10\\_csre.pdf](https://www.skbf-csre.ch/information/publikation/tb10_csre.pdf).
- Collet, I. (2017). *Comprendre l'éducation au prisme du genre*, Genève, Carnets des sciences de l'éducation.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). « Littérature enfantine : entre images et sexisme », dans A. Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée*, Grenoble, PUG, p. 303-325.
- Daye, C. (2017). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.

- Duru-Bellat, M. (2016). « À l'école du genre », *Enfances & Psy*, vol. 1, n° 69, p. 90-100.
- Figari, G. et M. Achouche (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- Fisher, B. (2018). « Qu'est-ce que la pédagogie féministe ? », *Nouvelles questions féministes*, 37 (2), p. 64-75.
- Gianettoni, L. et al. (2015). « Aspirations professionnelles des jeunes Suisses : rôles sexués et conciliation travail/famille », *Social Change in Switzerland*, n° 3, p. 1-9.
- Gygax, P. (2015). *Le langage comme véhicule de représentations faussées : Le cas du masculin et de son influence sur la représentation du genre*, Suisse, Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Hatchuel, F. (1997). « Dis Maîtresse, comment tu me vois ? Assignation et étiquetage en situation d'enseignement collectif. », dans C. Blanchard-Laville, *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « Lecture des grands nombres »*, Paris, L'Harmattan, p. 151-193.
- Henri, F. et K. Lundgren-Cayrol (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Héritier, F. (1996). *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.
- Institut national des sciences appliquées (2019). *Le forum, un outil pédagogique*, Toulouse, INSA. [En ligne] <http://c2ip.insa-toulouse.fr/fr/pedagogies/ameliorer-mon-enseignement/ingenierie-technopedagogique/le-forum-un-outil-pedagogique.html>.
- Lamperon, M.-E. (2016). « Pour une pédagogie féministe de l'enseignement des méthodologies (féministes) », *Recherches féministes*, 29 (1), p. 169-178.
- Le Prevost, M. et V. Lootvoet (2010). *Égal-e avec mes élèves. C'est tout à fait mon genre ! Petite littérature à l'usage des profs qui se soucient des filles et des garçons*, Bruxelles, Université des femmes.
- Mosconi, N. et J. Loudet-Verdier (1997). « Inégalité de traitement entre les filles et les garçons », dans C. Blanchard-Laville, *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « Lecture des grands nombres »*, Paris, L'Harmattan, p. 127-151.
- Mosconi, N. (2013-2014). *Système scolaire et stéréotypes sexistes*, Paris, Ouest Nanterre La Défense.
- Mosconi, N. (2004). « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, 11(1), p. 165-174.
- OFS (2019). « Statistique de l'éducation 2018 », OFS. [En ligne] <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science.assetdetail.8006700.html>.
- Perrenoud, Ph. (1993). « Curriculum : le réel, le formel, le caché », dans J. Houssaye, (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 61-76.
- Philippot, T. et G. Baillat (2009). « Les enseignants du primaire face aux matières scolaires », *Recherche et formation*, n° 60, p. 63-74.

PNR60 (2014). « Égalité entre hommes et femmes », *Programme national de recherche PNR 60*. [En ligne] <http://www.nfp60.ch/fr/Pages/Home.aspx>.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.

