

Éclairages théoriques et implications pratiques

Les questions d'égalité entre filles et garçons restent encore d'actualité et se déclinent de multiples manières. De quelle façon l'école (re)produit-elle des inégalités et constitue en même temps un levier pour les contrecarrer ?

Des avancées ont été réalisées, notamment en termes d'accès aux filières de formation scolaire et professionnelle, de programmes et critères d'évaluation identiques, de diplômes équivalents. Cependant, une logique de genre est toujours prégnante à travers la **division socio-sexuée des savoirs** et les orientations scolaires et professionnelles, le type d'étude et de diplôme ainsi que par les interactions et les violences qui se déploient dans le contexte scolaire.

Les mots en vert sont définis dans le lexique (p. 239).

Afin de saisir ces phénomènes, chausser des lunettes de genre se montre éclairant. En effet, le concept de **genre** n'est ni « une théorie » ni « une idéologie » mais constitue un outil d'analyse (Scott, 1988). Il permet d'appréhender les rapports sociaux de sexe et les inégalités entre femmes et hommes. S'inscrivant dans un champ interdisciplinaire et se fondant sur une diversité de terrains, il invite à ouvrir et à croiser les regards.

C'est dans cette même dynamique de décroisement que des activités pédagogiques sont proposées à travers différents domaines disciplinaires ou thématiques.

Appréhender les pratiques éducatives et d'enseignement à travers une perspective de genre permet d'analyser la construction sociale du féminin et du masculin ainsi que leur hiérarchisation (Dayer, 2014/2017). En tant que système, le genre crée des dualismes (féminin/masculin) dont les termes n'ont pas la même attribution de valeur et instaure des rapports de pouvoir. Les thématiques de l'éducation et de la formation ne fonctionnent pas de manière isolée. Elles sont articulées à différentes sphères sociales (famille, travail, politique, sport, etc.), traversées elles aussi par des inégalités et des composantes genrées (Duru-Bellat, 2008).

En regard de cette asymétrie, qu'en est-il plus précisément du contexte scolaire ? Étant donné que le genre s'apprend (**socialisation différenciée**, intériorisation de **stéréotypes fondés sur le sexe**, etc.), il est possible d'agir concrètement sur ces questions à l'école. Tout d'abord, comment le genre s'apprend-il ?

Socialisation différenciée

Le gène des maths n'existe pas et celui de l'aspirateur non plus. Avant même la naissance, des projections sont effectuées sur l'enfant à venir en fonction du sexe : de quelle couleur sera sa chambre ? Quel type d'habits et de jouets lui seront proposés ? Quelles activités seront encouragées ou découragées ?

Les adultes ont tendance à ne pas se comporter de la même manière si l'on indique que le bébé qu'on leur présente est une fille ou un garçon : le vocabulaire (par exemple : elle est jolie, il est vigoureux) et les gestes ne sont pas les mêmes. Les attributions de passivité et d'activité, de docilité ou d'affirmation entrent ainsi déjà en jeu. Des messages explicites de réprobation (« ne grimpe pas aux arbres » pour une fille, « ne pleure pas » pour un garçon) ou de renforcement sont énoncés. Ceux-ci sont sous-tendus par une logique de genre, ce qui est également le cas des messages implicites (comme froncer les sourcils ou acquiescer avec la tête). Ces messages, intériorisés par les adultes et bien souvent véhiculés de manière inconsciente, ont un impact sur les enfants et il s'agit de les débusquer.

De plus, des jouets aux jeux, des lectures aux médias, le genre s'intègre progressivement (par exemple, les jouets, très différenciés, indiquent que l'intérieur, le domestique, les soins, etc., seraient dévolus aux filles; l'extérieur, l'exploration, le travail, etc., seraient dévolus aux garçons). Ces exemples et ces modèles amènent les enfants, par l'exercice répété d'habiletés différentes, à développer et à acquérir des compétences différenciées (par exemple les jeux de construction, davantage attribués aux garçons, permettent de développer des capacités relatives à l'espace (Ferrez, 2006).

À travers les processus de socialisation primaire (principalement la famille, la crèche et l'école) et secondaire (c'est-à-dire les autres sphères telles que le contexte professionnel), les normes s'intériorisent. Elles ne sont ni innées, ni naturelles, ni universelles. Autrement dit, elles sont le produit de décisions sociales culturellement et historiquement situées. Ce qui est considéré comme féminin ou masculin ici ne l'est pas forcément ailleurs (perspective anthropologique) et les codes d'aujourd'hui ne sont pas forcément les mêmes que ceux d'hier ou de demain (perspective historique). Par exemple, le bleu était au Moyen Âge assigné aux filles et le rose aux garçons.

Puisque les normes ne sont pas gravées dans le marbre, elles ouvrent un pouvoir d'action et de transformation. Dans ce sens, la notion de construction de compétences se montre incontournable dans le cadre de l'école, au sens où il s'agit d'accompagner les élèves dans leurs processus d'apprentissage et de développement de soi en évitant de reconduire des stéréotypes, dont les stéréotypes de genre qui sont particulièrement saillants.

Stéréotypes de genre

De façon générale, les **stéréotypes** réfèrent, sur le plan de leur contenu, à des croyances et, sur le plan cognitif, à un processus de catégorisation sociale. Ils effectuent une généralisation abusive (mettre toutes les personnes dans le même panier) et une réduction identitaire (ne voir une personne qu'à travers ce prisme). Les stéréotypes peuvent avoir une connotation positive (les garçons sont courageux) ou une connotation négative (les garçons sont distraits). Le **préjugé**, quant à lui, renvoie à une attitude et comporte une composante émotionnelle. Il s'agit d'une prédisposition à adopter une conduite négative envers un groupe ou ses membres. Pour sa part, la **discrimination** correspond à une action. Il s'agit d'un traitement défavorable qui se fonde sur un critère illégitime (par exemple le fait de payer une femme moins qu'un homme pour un poste égal).

Déconstruire les stéréotypes permet de contrecarrer les discriminations et analyser une situation de discrimination pousse à déceler les stéréotypes qui les nourrissent.

Les stéréotypes de genre portent plus précisément sur les caractéristiques et les conduites qui seraient « typiquement » féminines ou masculines. Ils fonctionnent comme si la catégorie des femmes était uniforme et homogène, tout comme celle des hommes, et qu'elles seraient étanches. Ils gomment les différences au sein du groupe et accentuent celles entre les groupes. Ces stéréotypes engendrent des attentes différenciées selon le sexe et ont un effet sur la façon de percevoir et de traiter les enfants.

Ils ont un fort impact à l'école à travers les traitements effectués et les attentes portées – de façon plus ou moins consciente – sur les élèves en fonction de leur sexe. Par exemple, des examens à l'aveugle ne sont pas notés de la même manière si le prénom est féminin ou masculin; un même critère (s'affirmer) peut être perçu comme favorable pour un garçon et défavorable pour une fille, ce qui relève de l'utilisation d'un **double standard**. L'ensemble de ces attentes et traitements différenciés a des répercussions sur l'élève, au niveau tant de ses performances que de sa propre perception (**effet Pygmalion**).

Par exemple, les différences d'aptitudes verbales et spatiales entre femmes et hommes se développent avec l'apprentissage. Dans les sociétés occidentales, les petits garçons sont rapidement initiés à des jeux ou des sports collectifs en plein air favorisant la capacité à mémoriser l'espace et à s'y repérer. En revanche, cette compétence est moins exercée chez les filles, qui sont plutôt encouragées à réaliser des activités faisant recours à la communication (Vidal, 2002).

Dans la littérature enfantine et de jeunesse, l'asymétrie du monde en fonction du sexe reste également persistante : elle met en avant des représentations du féminin et du masculin qui ne sont pas le reflet du quotidien ou de la réalité. Il existe deux fois plus de livres racontant l'histoire d'un héros que d'une héroïne. Lorsqu'il s'agit de personnages animaux ou adultes, les personnages masculins sont quatre fois plus nombreux, et cet aspect est encore plus marqué dans les histoires anthropomorphiques (c'est-à-dire les histoires où les personnages sont dessinés sous les traits d'animaux mais avec des modes de vie humains) à destination des plus jeunes enfants (les personnages masculins y sont alors dix fois plus nombreux). Les garçons sont par ailleurs surreprésentés dans les illustrations par rapport aux filles. Les personnages féminins sont, dans la littérature jeunesse, sexués à travers des attributs humains tels que des bijoux ou de longs cils et sont principalement mis en scène s'occupant de bébés animaux, par exemple. Les attributs et les rôles ne sont pas équivalents. Ces représentations différenciées se transforment en modèles pour les enfants (Dafflon-Novelle, 2002).

Une grille d'observation des documents est proposée en p. 243.

Les stéréotypes enferment les filles et les garçons dans des rôles de genre (faire de la danse ou du foot) et des expressions de genre (porter du rose ou du bleu). Toutefois, les coûts de la transgression sont différenciés : un garçon se fera davantage railler s'il fait de la danse qu'une fille du foot en raison de la valorisation de ce qui est jugé comme masculin. En revanche, dans le contexte professionnel, les pionnières rencontrent généralement davantage d'obstacles et de résistances que les garçons.

Les instances éducatives jouent ainsi un rôle prépondérant par rapport à cette problématique, car les enfants acquièrent très rapidement des informations relatives aux stéréotypes de genre, informations qu'elles et ils « enregistrent » comme étant courantes dans leur environnement (familial, par les proches et les pair-e-s mais également dans les représentations des femmes et des hommes dans les médias, illustrations, etc.). Ainsi, lorsque les enfants perçoivent par exemple qu'autour d'elles et eux la plupart des représentations de femmes montrent des personnes avec les cheveux longs, ce critère devient alors une marque du féminin.

Accompagner les élèves dans le développement d'un sens critique quant aux stéréotypes permet d'ouvrir les possibles, tant dans leur vie quotidienne que dans les différentes dimensions du contexte scolaire.

Veiller aux exemples, aux supports et à la communication visuelle dans les enseignements permet d'amener des messages égalitaires. Quels types d'images ou de vidéos sont présentés ? Qui sont les personnes représentées ou invisibilisées ? Quelle sorte d'activité pratiquent-elles ? Comment sont-elles habillées ? Le domaine des images permet d'aborder la diversité de façon plus générale (origine sociale, appartenance ethnique, situation de handicap, configurations familiales, etc.). Il est possible de thématiser ces questions en analysant des cas avec les élèves, voire en créant des propositions non stéréotypées. Une telle démarche permet de visibiliser et de découvrir une diversité de modèles.

Acquisition des stéréotypes de genre : entre rigidité et flexibilité

Dès 2-3 ans, les enfants ont déjà des connaissances sur les activités, les professions, les conduites et les apparences qui sont stéréotypiquement associées à chaque sexe. À cet âge, la perception du sexe d'une personne se fonde sur des caractéristiques extérieures, comme les cheveux ou l'habillement.

Par ailleurs, dès 3 ans, les enfants perçoivent que les adultes opèrent une conduite différente en fonction du sexe de l'enfant. Les enfants modifient ainsi leur comportement en leur présence afin de répondre aux attentes socialement construites.

Les enfants traversent ensuite différentes phases de rigidité et de flexibilité par rapport à la conformité aux stéréotypes de genre.

C'est entre 5 et 7 ans que la valeur donnée à l'adéquation à ces stéréotypes est la plus marquée: les transgressions des rôles attribués au sexe sont généralement jugées comme inacceptables. Étant donné que les enfants pensent que leur sexe et celui d'autrui fluctue et se fonde sur le contexte social (apparence, activité, jouet, etc.), une attention particulière est portée au respect des conventions sociales.

De 7 à 12 ans, les enfants font preuve d'une flexibilité grandissante par rapport à ce qui est estimé comme admissible pour chaque sexe concernant les apparences et les conduites.

Puis un retour à une certaine raideur relative aux rôles assignés au sexe s'opère lors de l'entrée dans l'adolescence, notamment liée à la transformation des corps ainsi qu'à l'orientation affective et sexuelle. Leurs projections quant à leur avenir (travail, couple, famille, etc.) sont fortement imprégnées par les représentations de ce qu'une femme ou un homme est censé-e être et faire.

Une plus grande flexibilité se déploie de nouveau à l'âge adulte. Par exemple, une fois l'adolescence passée, les parcours des pionniers et pionnières sont beaucoup plus nombreux (Dafflon-Novelle, 2006).

Dans ce sens, proposer une diversité de modèles aux enfants permet de travailler ces stéréotypes et de développer une plus grande flexibilité.

Des interactions aux conditions d'apprentissage

En classe, le système de genre structure également les interactions entre élèves et adultes dans le sens où les garçons occupent davantage l'espace sonore et matériel. Le temps qui leur est accordé est plus important et le type de questions qui leur sont posées porte davantage sur la réflexion, alors que les filles sont plutôt interrogées sur la restitution d'un contenu. De façon générale, les garçons reçoivent plus d'encouragements et de reconnaissance que les filles. Le corps enseignant sollicite davantage les garçons (Jones et Dindia, 2004). Il ne s'agit pas uniquement de qualité et de quantité des interactions régies par une logique de genre, mais aussi des stratégies de prise de parole mises en œuvre par les garçons (répondre vite plutôt que bien) (Collet, 2015).

Ce type d'interactions est plus saillant dans le cadre de cours de mathématiques et de sciences, autrement dit dans des disciplines où, selon les stéréotypes de genre, les garçons sont perçus comme plus compétents, ce qui influe sur les attentes portées envers eux (Meece *et al.*, 2006). Les dispositifs didactiques jouent également un rôle, car ces interactions sont plus marquées dans des modalités d'enseignement frontal que dans des travaux de groupe. Ces traitements différenciés se mettent en œuvre de manière généralement inconsciente de la part des professionnel-le-s. Étant le produit des processus de socialisation, ils peuvent donc être décryptés et transformés.

Porter attention aux interactions en classe, qu'elles soient entre élèves ou entre enseignant-e et élèves, contribue à favoriser une prise de parole et un investissement équitable pour chacun-e.

En tant qu'enseignant-e et en regard des relations pédagogiques, il est donc judicieux de s'interroger sur les élèves qui sont davantage sollicité-e-s et encouragé-e-s, sur le caractère des questions et des réponses qui sont formulées, sur la manière dont les interventions sont gérées et sur le temps respectif accordé, sur ce qui se joue dans les interactions non verbales (sourire, regard, etc.).

Une grille d'observation des interactions est proposée en p. 241.

Des objectifs prescrits au curriculum caché

Les élèves n'apprennent pas à développer seulement les compétences prévues par le curriculum prescrit durant leur scolarité. Certains apprentissages réalisés dans le parcours d'éducation et de formation ne figurent pas dans les plans d'études officiels. Il s'agit du **curriculum caché**. Les élèves apprennent ainsi implicitement à développer des compétences non prévues formellement et, notamment, des compétences sociales. Celles-ci peuvent être liées au système de genre, les élèves apprenant des attitudes et comportements respectant les stéréotypes de genre. Le fait de travailler le caractère non neutre des savoirs (Le Dœuff, 1998) et des systèmes permet de saisir les dimensions formelles et informelles des cursus scolaires.

Quelle que soit la discipline, utiliser un **langage épiciène**, à l'oral comme à l'écrit (dans les consignes et les textes travaillés), est une manière de donner des messages égalitaires, sans même entrer dans des éléments de contenu. Il est évidemment possible d'en faire un sujet de réflexion et d'apprentissage sur le langage, notamment en cours de français et de langues, en soulignant par exemple qu'un même terme peut être féminin en français et masculin ou neutre dans une autre langue. Il est donc également faisable de travailler sur l'arbitraire du signe en tant que convention sociale et sur les langues comme matériau vivant.

L'intériorisation de stéréotypes de genre et les affects éprouvés envers les disciplines teintent le rapport au savoir (Mosconi, 1994). En effet, les apprentissages ne se composent pas uniquement de connaissances mais aussi d'aspects émotionnels (négatifs ou positifs), d'investissement subjectif, de la valeur accordée par les élèves à la matière. Le fait de savoir que, selon le groupe auquel vous êtes rattaché-e, vous êtes censé-e moins bien réussir une activité engendre une pression évaluative qui diminue la probabilité d'y réussir effectivement. Ce phénomène est appelé la menace du stéréotype, et il peut avoir comme conséquence l'inhibition de l'apprentissage. Par exemple, les scores des filles sont meilleurs dans le cadre d'une épreuve de géométrie si elle est annoncée comme étant un exercice de dessin que de mathématiques. La peur de l'échec et le stress sont plus marqués chez les filles que chez les garçons dans les disciplines considérées comme masculines, comme les mathématiques. Les sentiments d'anxiété et de plaisir chez les élèves ainsi que le degré d'utilité estimé pour la discipline en question ont des répercussions sur les processus d'apprentissage et, en retour, sur la perception de soi. En écho aux stéréotypes de genre, les filles ont généralement une moins bonne image d'elles-mêmes et ont davantage tendance à interpréter leur échec comme relevant de leur responsabilité.

Ces stéréotypes se cristallisent dans le contexte professionnel, notamment à travers des filières dites féminines ou masculines.

Les élèves comprennent dans les interstices ce qu'une fille ou un garçon est censé-e dire ou ne pas dire, faire ou ne pas faire. Les dynamiques de groupe, notamment en lien avec la construction sociale de la féminité et de la masculinité, accentuée pendant l'adolescence, peuvent jouer un rôle considérable dans les relations entre camarades.

La construction des féminités et des masculinités fabrique des représentations multiples et mouvantes. La pression à une forme de virilité qui serait univoque et immuable façonne non seulement les relations entre filles et garçons mais aussi entre garçons, laissant peu de place à ceux qui ne se reconnaissent pas dans le standard de ce qui est estimé comme masculin dans leur culture et leur époque.

Ce sont ainsi des constructions sociales qui sous-tendent les rôles et comportements attendus des catégories femmes ou hommes. Ces attributions cantonnent les hommes, les femmes, les personnes qui ne s'identifient pas à ces étiquettes dans des cahiers des charges qui seraient prédéfinis et à respecter.

Les injonctions explicites et implicites se traduisent également par des rappels à l'ordre tels que les injures. Par conséquent, la promotion de l'égalité et de la santé s'articule à la prévention des discriminations et des violences – dont le (cyber)harcèlement (intimidation) – à l'école.

De la classe à la cour

Le genre traverse les différents espaces de l'école. La cour de récréation constitue par exemple un intéressant laboratoire d'observation de l'espace matériel, symbolique et sonore occupé par les filles et les garçons (Delalande, 2001 ; Gayet, 2003).

De la classe à la cour, la coexistence des sexes dans le contexte scolaire ne rime pas automatiquement avec démocratie et égalité (Baudoux, 1992). La mixité en tant que processus demande donc à être pensée et mise en œuvre, en veillant aux rapports de pouvoir qui se (re)configurent.

Les injures, courantes dans les cours de récréation, participent fréquemment d'une hiérarchisation du masculin et du féminin. L'injure agit comme une épée de Damoclès et n'est que la pointe de l'iceberg des violences (Dayer, 2017). Les injures sexistes et homophobes sont récurrentes dans le contexte scolaire ; elles ont en commun de dévaloriser ce qui est considéré comme féminin et de sanctionner les personnes qui ne se plient pas aux codes socialement construits. Le **sexisme** et l'**homophobie** ont des répercussions sur le sentiment d'appartenance et de sécurité à l'école, sur la santé et l'accrochage scolaire. L'homophobie touche plus du tiers des élèves qui se considèrent comme hétérosexuel-le-s. Elle touche près des deux tiers des élèves lesbiennes, gays, bisexuel-le-s ou qui se questionnent quant à leur **orientation affective et sexuelle** (Chamberland *et al.*, 2013). Ces violences se fondent fréquemment sur des aspects genrés, qui ne sont pas des indices fiables de l'orientation affective et sexuelle – qu'elle soit avérée ou supposée – ou de l'**identité de genre**. Des enquêtes menées en Suisse relèvent par ailleurs que les jeunes en fin de scolarité obligatoire dont l'orientation affective et sexuelle n'est pas exclusivement hétérosexuelle constituent une population en situation de vulnérabilité, étant davantage confrontée à différentes formes de violence et de harcèlement (intimidation) (Lucia *et al.*, 2017). La déconstruction des stéréotypes de genre participe à l'enrayement de telles violences et l'enjeu consiste donc à faire en sorte que l'école ne soit pas un espace de rejet mais de protection pour chaque élève.

Intervenir face à toute forme d'injure (quelle qu'elle soit) contribue à véhiculer un message d'égalité et à créer des conditions d'apprentissages sereines où les élèves se sentent protégé-e-s, soutenu-e-s et en sécurité. Prévenir les violences à travers la posture professionnelle et les enseignements permet de travailler la cohérence pédagogique et la pérennité d'une telle dynamique.

Du plancher au plafond

L'orientation scolaire et professionnelle demeure un «butoir de la mixité»; sa division sexuée constitue une anticipation de celle du travail (qui la précède historiquement) et, en retour, elle maintient la division du travail (Vouillot, 2010).

Les trajectoires scolaires et professionnelles des élèves demeurent encore nettement conditionnées par le système de genre (articulé notamment à l'origine sociale), au détriment de leurs compétences et de leurs aspirations personnelles. Les jeunes femmes optent davantage pour des formations professionnelles et des études dans le secrétariat, les soins, la santé, le travail social et l'enseignement ou les sciences humaines et sociales, alors que les jeunes hommes se dirigent principalement vers des professions techniques et des domaines d'études tels que l'ingénierie, l'architecture et le bâtiment, la technique et l'informatique (OFS, 2013). Face à une telle division des orientations et du travail, les notions de «choix» et d'égalité des «chances» montrent ainsi leur limite.

Les filles ont globalement de meilleurs résultats scolaires que les garçons, elles doublent moins souvent une classe, elles sont plus nombreuses à s'engager dans de longues études, mais elles se confrontent à davantage d'obstacles sur le plan professionnel et quant à leur position dans le marché du travail (Fassa, 2016).

Les phénomènes de **ségrégation horizontale** (concentration des femmes et des hommes dans des filières d'études, des secteurs de travail et des métiers différents) et de **ségrégation verticale** (ensemble des obstacles visibles et invisibles qui empêchent les femmes d'accéder aux échelons élevés des hiérarchies professionnelles et organisationnelles) mettent en évidence qu'il ne s'agit pas de hasard. En effet, les femmes ne s'évaporent pas soudainement au fil de la hiérarchie professionnelle mais sont confrontées à différents obstacles (tels que des processus de sélection et d'exclusion). Les métaphores des parois (ségrégation horizontale) et du plafond (ségrégation verticale) de verre (Laufer, 2005) ont été déployées afin d'illustrer ces mécanismes. Ces éléments ne fonctionnent pas de manière isolée mais s'inscrivent dans une architecture.

La division des disciplines et des métiers (poussant les filles à se projeter dans un nombre de professions plus restreint dont les filières, dites féminines, sont généralement dévalorisées) préfigure des positionnements sur le marché du travail et des possibilités de carrière qui sont inégales pour les femmes et les hommes.

Cependant, avant de se heurter aux obstacles plus ou moins visibles des organisations de travail, faut-il encore pouvoir décoller. L'image du **plancher collant** permet de relever les nuances entre égalité d'accès et égalité de succès. Elle souligne aussi que la catégorie des femmes n'est pas homogène et que ces dernières n'ont pas les mêmes aspirations et objectifs, ni les mêmes parcours et ressources (économiques, matérielles, culturelles, sociales, etc.). Il en va de même pour la catégorie des hommes. Tous les hommes ne décollent pas (principalement ceux des milieux dits défavorisés) et certaines femmes brisent les plafonds. Les inégalités produites par le système de genre (et non pas par nature) ne sont pas dissociables d'autres types de discriminations (fondées sur la classe socio-économique, la nationalité, etc.).

L'école peut agir sur les représentations qu'ont les jeunes des formations et des métiers, sur l'orientation dans les filières et accompagner le développement de compétences qui ne soit pas entravé par des stéréotypes de genre.

Du sexisme aux discriminations, de la posture enseignante à la culture scolaire

L'école n'est pas la seule à pouvoir œuvrer pour davantage d'égalité, mais son implication est fondamentale. En outre, prévenir le sexisme permet de lutter contre d'autres formes de discrimination (le racisme par exemple) et leurs intrications, notamment à travers la mise en œuvre d'une pédagogie égalitaire au quotidien et d'une mission éducative collective.

Une réflexion au prisme du genre sur ses propres représentations et gestes pédagogiques ainsi que sur leurs répercussions vise à éviter de reconduire des attentes et des traitements stéréotypés, à passer de la mixité de surface à la coéducation, à créer un contexte d'apprentissage plus équitable et à mieux prendre en compte l'hétérogénéité dans la gestion des classes. Favoriser la participation de l'ensemble des élèves aux enseignements et aux débats participe d'une pédagogie émancipatrice (Magar-Braeuner, 2017).

Dans ce sens, les interactions et les conditions d'apprentissages, le langage et les images, le programme et le curriculum caché, les espaces tels que la classe et la cour de récréation, l'intervention face aux violences, l'orientation scolaire et professionnelle, les parois et plafonds dans le champ du travail, la dimension collective de la mission éducative et de la culture scolaire, la prévention des discriminations demandent à être réfléchis et analysés au sein de l'école.

La concrétisation d'une pédagogie égalitaire ne se contente pas d'intégrer des contenus et des questionnements relatifs aux différentes formes de sexisme. Le cœur de cette perspective consiste à incarner une posture professionnelle – en l'occurrence une posture enseignante – non discriminante. Ce sont donc les pratiques éducatives qui deviennent égalitaires (Dayer, 2015).

L'école constitue dès lors un vecteur indispensable pour déconstruire les stéréotypes qui enferment les filles et les garçons, les élèves et les adultes. Incarner une posture enseignante égalitaire (contenus, dispositifs pédagogiques, communication, langage, etc.) déjouant le système de genre et ancrer une culture scolaire du respect en acte participent à la création de conditions d'apprentissage et de développement propices pour l'ensemble des élèves ainsi qu'à l'exercice de la démocratie et de l'égalité.

De la prise de conscience au développement de la posture professionnelle, travailler sur la communication sur le plan tant du langage que des images permet aux élèves de se sentir inclus-e-s, de pouvoir s'identifier à une diversité de domaines et de construire des compétences orales et écrites. La diversité des modalités didactiques et d'évaluation constitue aussi une manière de prendre en compte l'hétérogénéité des types d'apprentissages des élèves (visuels, auditifs, etc.). Les supports pédagogiques utilisés se trouvent ainsi au cœur des réflexions et des pratiques égalitaires, à travers ce qui est transmis de manière explicite et implicite.

