



Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes et les sexualités. L'effet de *l'Atelier Filé* sur l'adhésion des élèves au système de genre

Anthony Coppola, Assistant et doctorant, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, GRAFE

Stéphane Colognesi, Professeur, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, IPSY

Isabelle Collet, Professeure, Université de Genève, Grife-GE

© Publié en 2019 par la Revue GEF, numéro 3, www.revuegef.org

Pour citer cet article

COPPOLA, A., COLOGNESI, S. & COLLET, I. (2019). Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes et les sexualités. L'effet de *l'Atelier Filé* sur l'adhésion des élèves au système de genre. *Revue GEF* (3), 42-55. Repéré à <https://revuegef.org>

Résumé

En alliant didactique de l'oral et études du genre, nous avons élaboré et expérimenté un dispositif d'enseignement et d'apprentissage - l'Atelier Filé - pour faire débattre des élèves sur des questions d'(in)égalités entre les sexes et les sexualités dans trois classes primaires en Suisse romande pendant cinq semaines. Un tel dispositif, qui vise à former des citoyen·ne·s éclair·e·s, poursuit deux objectifs complémentaires, à savoir prendre conscience du genre en tant que système inégalitaire pour contribuer à s'en émanciper et offrir des outils pour gérer et évaluer un débat régulé par la pratique du jeu de rôle. Cette contribution souhaite montrer, à partir d'une méthodologie élaborée par Marro (2012), comment évolue la Dépendance-Indépendance des élèves à l'égard du genre suite à la mise en place de ce dispositif inédit.

Mot clés : genre ; débat régulé ; dispositif d'enseignement ; école primaire ; Dépendance-Indépendance à l'égard du Genre (DIG)

1. Introduction

Alors que la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) en Suisse romande défend l'égalité des chances (art.5, al.2) et l'égalité entre filles et garçons (art. 10, al.1), les violences genrées (et notamment le sexisme, l'homophobie et la transphobie) sont fréquentes, peu visibles et peu sanctionnées à l'école. Le genre, en tant que système hiérarchique et discriminatoire entre les sexes et les sexualités, peut engendrer des répercussions majeures sur la santé psychique et physique des apprenant·e·s (mauvaise estime de soi, sentiment de honte, anxiété, dépression, suicide) (Dayer, 2017), ainsi que sur leurs conditions d'apprentissage (absentéisme, décrochage scolaire, détérioration du climat de classe) (Chamberland, 2010). De plus, le genre, incarné le plus souvent par des micro-discriminations¹ (Rowe, 2008), contribue

¹ Il s'agit de discriminations infralégales, c'est-à-dire en deçà du seuil fixé par la loi pour interdire ce genre de pratiques. Par exemple, un papa qui questionne son fils lorsqu'il lui demande de lui acheter une poupée, alors que

à offrir, dès le plus jeune âge, des expériences sociales très différentes aux individus en fonction de leur sexe assigné à la naissance (Collet, 2017), ce qui va, par la répétition, conditionner et imposer une manière de se définir (identité de genre), de se mouvoir et de se présenter (expression de genre), les choix d'activités (rôle de genre), ainsi qu'influencer la sexualité (orientation affective et sexuelle). À bien des égards, l'école est complice de la (re)production de ce système inégalitaire : un curriculum caché qui renvoie à des exigences et activités différentes proposées aux filles et aux garçons (Duru-Bellat, 1995) ; des manuels scolaires stéréotypés (Sinigalia-Amadio, 2011) ; des interactions verbales inégales entre enseignant·e et élèves dans lesquels les garçons, surtout au secondaire, monopolisent l'espace sonore de la classe pour des enjeux de compétition (Jarlégan, 1999) ; une division socio-sexuée des savoirs (Mosconi, 1989) et des orientations (Vouillot, 2007) qui met en évidence que, dès qu'un choix d'orientation apparaît dans le cursus scolaire, universitaire et professionnel, filles et garçons, contraignent leur choix non pas en fonction du hasard, mais bel et bien en raison des mécanismes qui opérationnalisent le système de genre (Collet & Dayer, 2014). Pour ces raisons, « les filles ne parviennent pas à transformer, de manière équivalente aux garçons, leur réussite scolaire en réussite professionnelle » (Fassa, 2014, p. 69). Si l'école choisit de fonctionner comme un milieu « normal » ou « neutre » dans une société autant marquée par le genre, les inégalités qui en découlent vont continuer à se (re)produire (Duru-Bellat, 2008). Il est donc nécessaire de (ré)agir.

2. L'école : lieu d'apprentissage de l'égalité ?

On peut supposer que l'école, en tant que lieu de socialisation essentiel, peut jouer un rôle de résistance et de rempart pour contrer ces systèmes de domination que légitime le genre en choisissant de manière consciente de s'y opposer. C'est dans cette perspective que la pédagogie de l'égalité (Collet, 2016) interroge les dimensions matérielles des processus de domination en vue de développer chez les élèves un savoir critique. Cette pédagogie, inscrite dans la filiation des pédagogies critiques², est politiquement engagée. Elle propose notamment de favoriser le dialogue, sans tabou, avec les apprenant·e·s dans un but de conscientisation et d'émancipation (Pereira, 2017). Cette démarche rejoint la vision habermassienne de l'éthique de la discussion, qui considère que le langage est une particularité humaine permettant de promouvoir, par la médiation du dialogue, la construction collective des savoirs, des valeurs et des normes (Bronckart, 1996). Dans cette veine, l'enseignement de l'argumentation orale par le débat correspond à un moyen privilégié qui, lorsqu'il est bien mené, donne accès à la pensée de l'autre en amenant les élèves à construire leur identité, à développer leur esprit civique et critique, ainsi qu'à prendre position tout en respectant celle des autres (Dolz & Schneuwly, 2016). En outre, la confrontation argumentée d'idées « en présentiel » et au sein d'un collectif de discussion représente un outil utile et puissant pour comprendre le monde qui nous entoure en luttant contre les inégalités sociales (Garcia-Debanc, 2016). Se pose alors les questions de savoir comment amener les élèves à s'exprimer oralement dans le cadre scolaire sur cette thématique et quels seraient les effets d'interventions spécifiques visant le développement des compétences à débattre avec les élèves sur leurs représentations liées au système de genre. Dans l'espoir de relever ces défis, nous avons élaboré un dispositif d'enseignement/apprentissage, dans une perspective d'ingénierie didactique (Dolz & Nacelle, 2017), afin d'enseigner le débat régulé sur des questions citoyennes autour de l'(in)égalité entre les sexes et des sexualités. Nous allons présenter, ici, nos premiers résultats focalisés sur : (1) les effets du dispositif sur l'évolution de la Dépendance-Indépendance des élèves à l'égard du genre (DIG) et (2) les thématiques liées au genre qui sont les plus résistantes et les plus facilement modifiables.

Avant de présenter ce dispositif, nous allons préciser avec quelle acception nous utilisons le concept de genre et comment ce système de normes est enseigné à l'école de nos jours. Puis, nous aborderons le paradoxe de l'importance et de l'invisibilité que connaît l'enseignement de l'oral et nous définirons le genre textuel choisi (le débat régulé) dans le cadre de notre dispositif. Enfin, deux dispositifs d'enseignement/apprentissage sur lesquels nous nous sommes penchés pour créer notre propre modèle seront détaillés.

ce ne serait pas le cas s'il souhaitait un ballon. Le simple « t'es sûr ? » donne l'indication à l'enfant que ce jouet ne lui est pas « destiné ».

² En particulier : la pédagogie critique de la norme, ou les pédagogies féministes ou antiracistes, elles-mêmes inspirées par la pédagogie des opprimés du pédagogue brésilien Paulo Freire (1974).

3. Des enseignements qui ne vont pas de soi

3.1 Définition et conséquences du (système de) genre

Notion à l'origine scientifique et employée avec des nuances diverses dans le discours commun, le genre, selon une définition sociopolitique que nous soutenons, peut être compris comme un système de normes sexuées produit par des rapports sociaux qui définissent, hiérarchisent et légitiment ce qui est considéré comme féminin et masculin (Collet, 2017). Dès lors, le genre, en tant que système inégalitaire, enraciné dans une matrice hétérosexiste (Dayer, 2017), traverse toutes les sphères de socialisation dont l'école fait partie. Pour faire croire à sa légitimité et permettre à ce système de se (re)produire, Mosconi (2016) explique que le genre perpétue des croyances performatives dans les représentations collectives. Dès lors, l'adhésion à la croyance en la différence des sexes sous-tend une valence différentielle (Héritier, 1999) qui va encourager, de manière illusoire et antinomique, une masculinité hégémonique (Connell, 2014) et une féminité forcée et appréciée. Dans cette perspective, le genre contribue à favoriser une hétéronormativité qui, *de facto*, dévalorise les autres formes de sexualités (Rich, 2010). La puissance de ce système réside dans le fait qu'il s'autorégule en sanctionnant les individus transgressant ou remettant en question les frontières socialement construites du féminin et du masculin (Eribon, 1999). En ce sens, les injures ne représentent que la pointe de l'iceberg d'un système idéologique et normatif (Dayer, 2017). Lutter de front contre les soubassements des inégalités issues du genre semble fondamental sinon celles-ci vont continuer à se (re)produire. Par conséquent, éveiller les élèves à ces aspects est nécessaire pour leur permettre de déceler les inégalités.

3.2 L'étude du (système de) genre à l'école

Les enseignements sur le genre sont encore peu pratiqués et diffusés au primaire. Premièrement, les enseignant·e·s, n'échappant pas aux préjugés de la société, ne sont pas suffisamment formé·e·s ni sensibilisé·e·s sur ces thématiques qui peuvent, par conséquent, leur paraître désuètes et chronophages. Deuxièmement, le matériel pédagogique traitant de ces questions est mal connu³ (Collet & Dayer, 2014). Troisièmement, le genre peut mettre mal à l'aise, d'une part, parce que de manière plus ou moins consciente, les individus sont impliqué·e·s dans la (re)production de ce système (que ce soit par le choix de tenues vestimentaires, la manière de se mouvoir, les choix d'activités professionnelles ou de loisirs) et, d'autre part, parce que, lorsque les enseignant·e·s travaillent sur le sexisme ou l'homophobie, elles et ils sont rapidement amené·e·s à parler de sexualité et de sentiment amoureux. Or, dans le canton de Vaud, c'est un organisme indépendant et détaché de l'école qui enseigne ces contenus⁴. Dans ce cadre précis et limité, les enseignant·e·s ont même l'obligation de quitter la salle de classe pendant ces périodes de sensibilisation et de prévention, ce qui donne l'impression qu'il n'est pas de leur devoir de former les élèves sur ces questions citoyennes. En revanche, il est à noter qu'« une fois passé le stade de prise de conscience par les enseignant·e·s (...), elles et ils ne tardent pas à réclamer des outils leur permettant de mettre en œuvre ce nouveau savoir » (Collet & Dayer, 2014, p. 17). Enseigner l'égalité aux élèves peut se faire de multiples façons. Nous avons choisi d'opter pour un enseignement de l'oral.

3.3 L'enseignement de l'oral : le parent pauvre de l'enseignement du français

Alors que la quasi-totalité des enseignements de l'école primaire jusqu'à l'université repose principalement sur la production et la compréhension de l'oral (Nonnon, 1999), l'oral, dans les classes est utilisé, mais peu enseigné en tant qu'objet d'apprentissage pour lui-même dans une logique de séquence autour d'un genre textuel⁵. Ce constat provient du fait que les enseignant·e·s perçoivent l'oral

³ Il existe pourtant des ressources intéressantes mises à disposition par le bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes (BEFH) dont les nouvelles brochures sur *l'école de l'égalité* qui encouragent la prise en compte de l'égalité dans la formation à tous les degrés scolaires ; deux tomes *50 activités pour l'égalité filles-garçons* coordonnés par Virginie Houadec ; ou encore, l'ouvrage écrit par Naima Anka Idrisi, Fanny Gallot et Gaël Pasquier, *Enseigner l'égalité filles-garçons*, et publié en 2018.

⁴ Effectivement, la fondation PROFA offre des cours d'éducation sexuelle aux élèves. Seulement, il y a tant de contenus à enseigner et si peu de temps à disposition (environ deux période toutes les deux années) que ces questions d'inégalités sont peu discutées. Pour plus d'information : <http://www.profa.ch/services-2/education-sexuelle>

⁵ Un genre textuel (à l'écrit et/ou à l'oral) peut être défini comme un outil culturel socio-historiquement construit qui permet de réaliser une action langagière (communiquer) dans une situation particulière émanant de pratiques

comme chronophage, ayant un rapport trop intime avec le corps, délicat à évaluer et à analyser, instantané et éphémère et exigeant en ingéniosité didactique (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dolz & Schneuwly, 2016). Pourtant, au-delà des prescriptions institutionnelles qui exigent son enseignement et son évaluation, faire évoluer les capacités langagières à l'oral (autant la production que la compréhension) des élèves est utile pour développer la pensée et la connaissance de soi (Gaussel, 2017), se socialiser, résoudre des conflits (Plane, 2000), faire circuler les savoirs (Langlois, 2012), faciliter l'entrée dans le monde de l'écrit, ainsi que lutter contre l'échec scolaire et les inégalités sociales (Nonnon, 2016). Notons qu'en tant que marqueur social, l'oral est parfois perçu comme un instrument de pouvoir et d'ascension (Plane, 2015). En bref, son enseignement se justifiant aisément, l'enseignement de l'oral est encouragé de manière à figurer dans les programmes au même titre que les autres disciplines scolaires (Pietro, Gagnon & Fischer, 2017). Dans notre séquence, nous proposons aux élèves de pratiquer le débat régulé en guise de genre textuel à l'oral.

3.4 L'enseignement du débat régulé

Le débat régulé peut être défini comme une discussion qui se déroule en public entre plusieurs partenaires, organisée et dirigée par un modérateur ou une modératrice à partir d'une question controversée en vue de modifier les opinions ou les attitudes du public (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Dans les sociétés démocratiques, le débat constitue une des formes de délibération des affaires publiques, puisqu'il permet de rendre visibles les opinions politiques. Sa présence est donc relativement fréquente dans les émissions de radio et de télévision ainsi que dans les tribunes et assemblées publiques (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

L'initiation précoce à la pratique du débat à l'école est conseillée à plusieurs égards. Pédagogiquement, elle permet de renverser le contrat didactique habituel en donnant l'occasion aux élèves d'occuper l'espace sonore de la classe (Dias-Chiaruttini, 2017). Linguistiquement, cette pratique permet d'enseigner divers objets tels que la technique de reformulation, l'acte de questionnement, les marques de réfutation, la modalisation, l'étayage argumentatif. Cognitivement, cet enseignement vise à développer l'esprit critique et de discernement des élèves utiles pour contrer les effets de manipulation omniprésents dans notre société. Socialement, perfectionner ses compétences à débattre s'avère utile pour développer l'esprit civique des élèves, leur écoute, et le respect de l'autre. Enfin, sur le plan individuel, apprendre à jouer un jeu de rôle améliore la capacité à se situer, à prendre position et à construire son identité. En outre, la pratique du débat régulé sensibilise les élèves à l'importance de l'oral dans la vie quotidienne et professionnelle et favorise une éducation citoyenne utile à la prise de décision démocratique (Dolz, Erard & Schneuwly, 1995). Pour organiser notre enseignement, nous nous sommes appuyés sur deux dispositifs existants.

3.5 La prise en compte de deux dispositifs pour enseigner l'oral

Le développement du dispositif mis en œuvre dans notre séquence - *l'Atelier Filé* - s'enracine dans deux dispositifs existants, à savoir *les séquences didactiques* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) et *le dispositif Itinéraires* (Colognesi, 2015).

Une *séquence didactique*, qui développe - sur un ensemble de périodes scolaires - les genres textuels à l'oral et à l'écrit, a pris naissance dans le courant de la « rénovation de l'enseignement du français » des années 1980 selon laquelle une pédagogie de la communication fonctionnelle et motivante pour l'enfant doit être valorisée (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2019). Pour transformer le rapport de l'élève à sa propre parole, cet enseignement s'organise sur deux niveaux : des activités de communication visant à libérer la parole des apprenant·e·s dans des situations de communications diverses, ainsi que des activités de structuration par lesquelles les élèves prennent conscience des dimensions de l'oral, les observent, les analysent et les exercent (Dolz & Schneuwly, 2016). Les activités proposées se veulent intégrées et non décontextualisées pour viser à la secondarisation (c'est-à-dire à une réappropriation des apprentissages dans un autre contexte) des connaissances, au réinvestissement des nouvelles acquisitions dans les pratiques globales de communication (Simard et al., 2010).

sociales de référence en prenant en compte des unités et des règles linguistiques spécifiques. Par exemple, la recette de cuisine, le débat, le conte, la poésie, l'exposé oral (Bronckart, 1996).

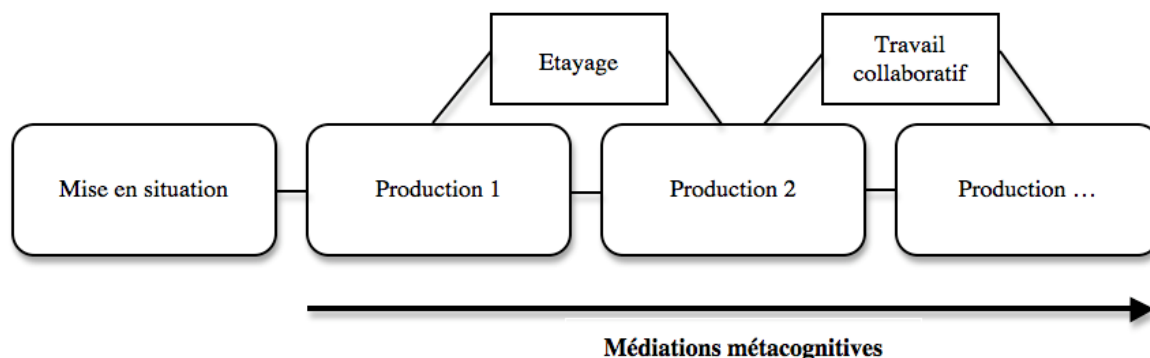
Une *séquence didactique*, comme l'illustre la figure 1, s'organise selon des étapes agencées de manière chronologique. En vue de motiver les élèves à s'engager dans la tâche, une mise en situation est proposée en expliquant d'emblée le projet communicatif de classe dans lequel s'inscrit la séquence. Puis, une production initiale, en guise d'évaluation diagnostique, sert à apprécier les possibilités et les difficultés sous-jacentes des élèves avant la phase d'apprentissage. En fonction des difficultés répertoriées, l'enseignant·e propose des modules d'apprentissage afin de combler les lacunes préliminaires. Pour terminer, une production finale, donnant souvent lieu à une évaluation certificative, permet d'apprécier le parcours et l'évolution des capacités de chaque élève depuis la production initiale.

Figure 1 : Schéma simplifié d'une séquence didactique



Le *dispositif Itinéraires* propose un développement aux *séquences didactiques* en donnant l'occasion aux apprenant·e·s de faire évoluer leurs capacités de production et/ou de compréhension de l'oral ou de l'écrit par plusieurs activités de réécriture ou de réoralisation, en activant trois leviers en alternance (Colognesi & Dolz, 2017). Premièrement, en fonction des obstacles identifiés inhérents au genre textuel, l'enseignant·e propose des étayages aux élèves. Deuxièmement, des moments de réécoute/relecture collaborative par les pairs sont organisés permettant de mettre à jour les éléments positifs du texte, ainsi que ceux qui pourraient être améliorés. Troisièmement, tout au long du processus d'apprentissage, des médiations métacognitives sont suggérées pour que les élèves se questionnent et explicitent leurs actes, leurs stratégies et leurs progrès.

Figure 2 : Schéma simplifié du dispositif Itinéraires



Nous allons, à présent, préciser les différentes étapes qui ont permis à notre dispositif, l'*Atelier Filé*, d'émerger, ainsi que décrire son déroulement dans les classes.

4. Démarche méthodologique

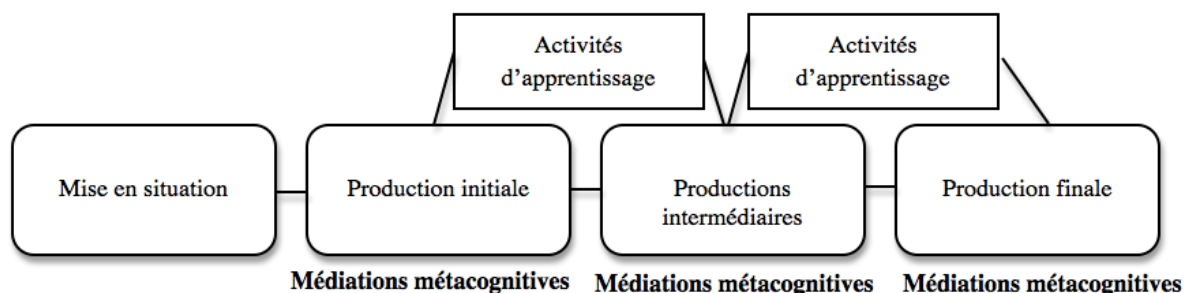
4.1 Élaboration et expérimentation du dispositif « Atelier Filé »

Dans un premier temps, en guise d'expérimentation exploratoire, nous avons organisé un atelier de philosophie en vue d'ouvrir la discussion avec les élèves sur des thématiques de genre dans une autre classe d'élèves de même âge. À partir d'une question ouverte, les élèves, placé·e·s en cercle, ont tenté d'y répondre conjointement à tour de rôle. En analysant les échanges, nous avons réalisé que les conflits sociocognitifs étaient peu présents puisque les élèves, prudent·e·s, n'osaient que peu s'écarter des normes sociales. Dès lors, il a fallu faire évoluer le dispositif préalable, qui a pourtant inspiré la première partie du nom de notre dispositif actuel, pour veiller à faire émerger des prises de position et des opinions

différentes. En conséquence, dans un deuxième temps, nous avons expérimenté l'enseignement du débat régulé opportun à la prise de distance et à la confrontation d'opinions par la pratique du jeu de rôle (Patin, 2005).

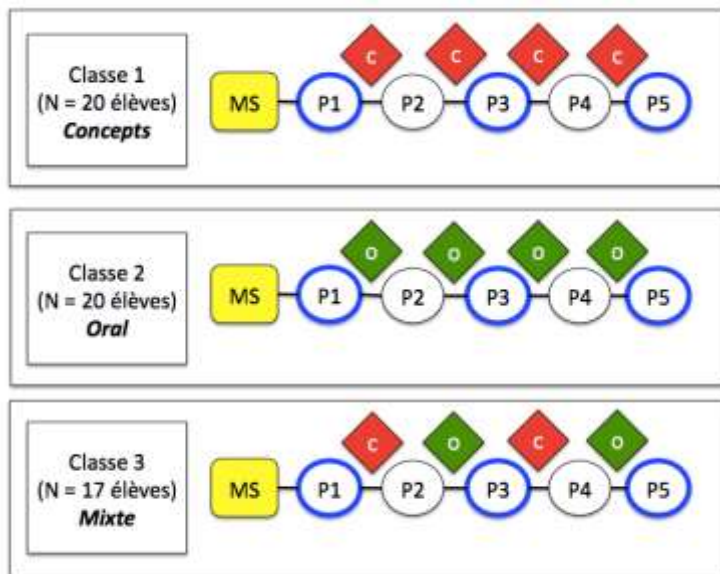
Ainsi, notre dispositif propose aux élèves, suite à une mise en situation, de produire des débats régulés d'une dizaine de minutes hebdomadairement pendant cinq semaines : une production initiale, trois productions intermédiaires et une production finale. Ces multiples occasions d'exercer le débat dans toute sa complexité ont amené, à l'instar de la figure de style de métaphore filée, la deuxième partie du nom de notre dispositif. Le déroulement d'un débat régulé, dans le cadre de l'*Atelier Filé*, s'organise toujours de la même manière. L'enseignant·e pose une question de controverse. Les élèves inventent et notent individuellement des arguments pour et contre sur une feuille. Ensuite, elles et ils se mettent en groupe pour se partager leurs arguments en fonction d'un des 4 rôles fictifs à incarner : Madame Joba, directrice d'une association pour l'égalité entre les femmes et les hommes et Monsieur Kafo, coiffeur comme débatteurs soutenant un point de vue égalitaire. Monsieur Toto, entraîneur de football et Madame Lala, responsable d'un magasin de jouets comme débatteurs défendant l'inégalité. Par groupe de cinq (un débatteur et une débatteuse qui soutiennent l'égalité, un modérateur ou une modératrice, ainsi qu'un débatteur et une débatteuse partisan·ne·s de l'inégalité) les élèves produisent un débat régulé devant les autres élèves qui font partie du public à convaincre. Comme l'indique la figure 3, en nous inspirant des deux dispositifs présentés précédemment, l'*Atelier Filé* prévoit de poser des questions métacognitives aux élèves avant et après chaque débat en vue de proposer un retour réflexif sur la pratique, autrement dit, de développer une prise de conscience des comportements langagiers. Enfin, entre chaque production orale, en fonction des difficultés des élèves, l'enseignant·e organise des activités d'apprentissage en favorisant la collaboration entre les élèves afin de faire progresser les échanges oraux.

Figure 3 : Schéma de l'Atelier Filé



En vue d'évaluer la pertinence des choix d'enseignements spécifiques sur l'oral et/ou sur les concepts discriminatoires et d'identifier comment ceux-ci sont réinvestis par les élèves dans les débats régulés, nous avons choisi d'expérimenter notre dispositif dans trois classes. Ainsi, notre étude, réalisée dans un établissement primaire du canton de Vaud en Suisse, comprenait 57 élèves âgés de 8-10 ans dont : 20 élèves pour la classe 1 (9 filles, 11 garçons) ; 20 élèves pour la classe 2 (8 filles, 12 garçons) et 17 élèves pour la classe 3 (9 filles, 8 garçons). Ces classes ont été engagées dans ce projet de début novembre jusqu'à mi-décembre 2018. Dans chacune des trois classes, nous avons testé une condition différente illustrée par la figure 4. L'ambition étant d'identifier, au final, le modèle le plus efficace.

Figure 4 : Déroulement des trois conditions de l'Atelier Filé



MS : Mise en situation ; P : production orale (débat régulé) ; o : étayage sur l'oral ; c : étayage sur les concepts

Dans la condition *concepts*, nous avons proposé un enseignement spécifique sur les contenus des débats, à savoir les mécanismes discriminatoires (norme, catégorisation, stéréotype, préjugé, discrimination, racisme) sur le sexisme et l'homophobie en vue d'interroger l'organisation sexuée et sexuelle de notre société. Par exemple, concernant le racisme, à partir de quelques photos provenant du projet d'Angélica Dass baptisé *Humanae*, les élèves ont catégorisé les portraits en deux groupes : les Noirs d'un côté et les Blancs de l'autre, l'idée étant de constater que cette distinction a été construite pour des enjeux de pouvoir et que la réalité est bien plus riche et complexe que la vision binaire imposée. Concernant le sexisme, les élèves ont été confrontés à un spot publicitaire sur le yaourt « Petits musclés » dans lequel un garçon suscite l'admiration des filles uniquement lorsqu'il parvient à pulvériser le Punching-Ball. L'objectif est de les amener à comprendre cette publicité de manière critique en focalisant leur regard sur les actions, les intentions et les sentiments des enfants de la vidéo en fonction de leur sexe. En vue de faire prendre conscience de la visibilité et de la transmission des stéréotypes sexués à travers les médias, les élèves ont également analysé les messages implicites provenant des magazines de jouets. Puis, concernant l'homophobie, après avoir vu le court-métrage « *In a heartbeat* », qui met en scène un garçon secrètement amoureux d'un autre, les élèves ont discuté de leurs impressions. Enfin, les élèves ont observé une affiche présentant plusieurs couples provenant des dessins animés Disney pour prendre conscience que la totalité des paires amoureuses est hétérosexuelle. Une activité de découverte des ouvrages de leur bibliothèque de classe est prévue pour confirmer que la société actuelle peut être considérée comme hétéronormée, ce qui conduit à penser que les autres formes de sexualités n'existent pas ou doivent rester cachées et peuvent, dès lors, être moins bien comprises et perçues.

Dans la condition *oral*, les élèves ont reçu un étayage spécifique sur l'oral pour leur permettre d'acquérir les outils linguistiques, tels que jouer le rôle du modérateur ou de la modératrice, étayer une opinion à l'aide d'arguments, entrer en discussion avec les autres débatteurs et débatteuses en réfutant ou en soutenant les opinions des autres, utiliser des expressions de prise en charge énonciative en modulant ses propos (à mon avis, je ne partage pas votre opinion, je suis tout à fait d'accord avec vous, etc.) et enfin jouer un jeu de rôle en prenant de la distance avec sa propre personne : incarner un personnage (voix, corps, choix des arguments). Finalement, dans la condition *mixte*, nous avons alterné hebdomadairement des étayages liés aux contenus discriminatoires et au genre avec ceux se rapportant à l'oralité.

Enfin, les enseignantes ont reçu une formation à la fois sur le genre⁶ et sur les activités à mener en classe. Une fois par semaine, le chercheur était présent dans les classes pour s'assurer que les enseignantes respectaient bien le protocole imaginé et pour filmer les productions orales. Les questions de controverse qui ont été posées dans chaque débat ont été choisies en collaboration avec les enseignantes⁷. Les questions retenues ont été les suivantes :

- 1) doit-on séparer les filles et les garçons à la gym à l'école ?
- 2) les papas doivent-ils s'occuper autant des enfants que les mamans ?
- 3) faut-il encourager les garçons de cinq ou six ans à jouer aux poupées à l'école ?
- 4) faut-il parler d'homoparentalité à l'école ?
- 5) faut-il bannir les rayons pour filles et pour garçons dans les magasins ?

Dans chaque condition, un débat initial (question 1), un débat intermédiaire (question 3) et un débat final (question 5) ont été filmés et transcrits.

4.2 Instrument de mesure

Pour évaluer l'impact de chaque condition sur l'évolution des représentations genrées des élèves, nous avons utilisé le test de Marro (2012). Celui-ci permet de mesurer l'évolution de l'emprise du genre liée aux représentations et aux conduites impliquant l'un et l'autre « sexe » en termes de Dépendance-Indépendance l'égard du Genre (DIG). Ainsi, un questionnaire a été soumis aux élèves avant (pré-test) et après (post-test) la séquence. Ils ont dû se positionner à partir de cinq dialogues entre enfants, en choisissant l'enfant dont elles ou ils partagent l'avis. Les sujets suivants interviennent dans les discussions :

- 1) la différence de force physique entre filles et garçons ;
- 2) le choix des vêtements considérés comme féminins ou masculins ;
- 3) le cas d'un garçon jugé trop « efféminé » ;
- 4) la différence de traitement entre filles et garçons à l'école ;
- 5) la capacité des femmes et des hommes à s'occuper d'un·e enfant.

Les dialogues du pré-test et du post-test ne sont pas identiques, mais traitent des mêmes thématiques pour permettre la comparaison. L'extrait suivant, sur la force, donne à voir le type de tâche demandée aux élèves :

Sara et Dilan discutent d'une histoire lue par leur enseignant le matin. Le récit parlait d'une fille qui avait battu avec facilité un garçon qui semait la terreur dans la cour de récréation depuis la rentrée.

- **Dilan** : Elle était vraiment bizarre cette histoire. Tu ne trouves pas ? Une fille qui bat un garçon à la bagarre, n'importe quoi !
- **Sara** : Et pourquoi c'est n'importe quoi ? Moi je connais des filles qui sont de vraies brutes. Personne n'oserait les embêter.
- **Dilan** : Pfff, je ne te crois pas. Une vraie fille ne se bat pas et surtout pas contre des garçons parce qu'elle sait qu'elle ne peut pas gagner. On est plus fort, c'est comme ça.
- **Sara** : Bah moi je ne suis pas d'accord avec toi. Qu'on soit une fille ou un garçon, se battre et développer sa force, ça s'apprend.

Avec qui es-tu d'accord ? _____

Dans cet extrait, l'un perçoit la différence comme une essence (*les filles sont naturellement plus faibles que les garçons*), ce qui relève d'une plus grande dépendance à l'égard du genre ; tandis que l'autre

⁶ Nous avons créé deux vidéos formation au mois d'août 2018. La première vidéo sur « les mécanismes discriminatoires » fait référence aux processus, aux causes et aux conséquences des discriminations et à la fabrication des inégalités. La deuxième vidéo, qui porte sur « le genre et la matrice hétérosexiste », présente la construction sociale des sexes, du féminin et du masculin, du mythe de l'essentialisation, du sexisme, de l'intersexuation, des personnes trans*, des rapports sociaux inégalitaires, de l'hétérosexisme, ainsi que de la population LGBTIQ.

⁷ Les questions ont été sélectionnées à partir d'un blog créé pour cette séquence (voir <http://debatgenre.eklablog.com>).

présente la différence comme une inégalité (*la force physique est une capacité qui s'entraîne. Or, les filles ont moins d'occasions de développer leur force, car on les considère comme plus faibles et fragiles que les garçons*), un point de vue qui dénote une plus grande indépendance à l'égard du genre.

Les scores ont été attribués de la façon suivante : si l'élève a coché l'enfant représentant la différence comme un élément naturel et normal, ce dernier ou cette dernière n'a reçu aucun point (de dépendance au genre DG). À l'inverse, si l'élève a opté pour l'enfant représentant la différence comme une inégalité, celle-ci ou celui-ci a obtenu un point (d'indépendance au genre IG). En outre, plus le score total est élevé, plus l'élève témoigne d'une indépendance à l'égard du système de genre.

4.3 Déroulement de la récolte de données

Le premier jour de l'intervention en classe, avant de commencer le travail, nous avons proposé le pré-test à l'ensemble des 57 élèves. Il a été précisé aux élèves qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse ; nous avons veillé à ce qu'ils ne partagent pas leurs idées. En raison de leur âge, la consigne et les dialogues ont été lus par le chercheur à haute voix une à deux fois selon le besoin des élèves. La procédure pour la passation du post-test a été identique à la première passation et s'est déroulée une semaine après le dernier jour de l'intervention.

4.4 Traitement des données

Pour répondre à notre première question relative aux effets des trois conditions, trois tests ont été appliqués aux données récoltées : (1) une ANOVA univariée pour comparer l'état des groupes au départ concernant leur DIG ; (2) un t-test apparié pour évaluer la progression de chaque groupe entre le pré- et le post-test ; (3) une ANOVA à mesures répétées pour comparer l'évolution des groupes entre eux, avec un test post-hoc de Bonferroni permettant d'identifier les différences possibles entre les paires de moyennes.

Pour obtenir des éléments de réponse à la deuxième question, axée sur les thématiques liées au genre qui sont les plus résistantes et les plus facilement modifiables, nous avons pris en compte les résultats aux questionnaires et avons comptabilisé, dans un tableau, uniquement les propositions des élèves allant dans le sens d'une indépendance au système de genre. De cette manière, nous allons être en mesure d'évaluer l'évolution plus fine de leur DIG pour chaque thématique et dans chaque condition.

5. Présentation des résultats liés à l'évolution de la DIG

Les résultats sont présentés en fonction des deux visées de recherche précédemment formulées : (1) les effets de chaque condition sur l'évolution de la Dépendance-Indépendance des élèves à l'égard du genre (DIG) et (2) les thématiques liées au genre les plus résistantes et les plus facilement modifiables.

5.1 Les effets de l'Atelier Filé sur la DIG dans chaque condition

État des 3 groupes au départ

Le résultat d'ANOVA univariée révèle qu'il n'y avait, avant la séquence d'enseignement/apprentissage, aucune différence significative entre les 3 classes : $F(2,54) = 2.31$; $p = .110$. Somme toute, les trois classes présentent un niveau globalement similaire de dépendance à l'égard du genre. Les moyennes et les écarts-types figurent dans le tableau 1.

Évolution de chaque groupe

Le tableau 1 met en évidence les moyennes obtenues (M)⁸ au pré-test et au post-test par les élèves des trois conditions, ainsi que l'écart type (SD). Les résultats révèlent qu'il y a une différence significative entre le début et la fin de l'intervention concernant la progression de l'indépendance à l'égard du genre des élèves de la classe 1 (*concepts*) qui passe d'une moyenne de 2.75 ($SD=1.01$) à 4.45 ($SD=.75$), $t((19)) = -7.38$, $p < .001$ et de la classe 2 (*mixte*), qui montre une évolution allant de 2.75 ($SD=.63$) à 4.10 ($SD=1.41$), $t((19)) = -7.38$. Par contre, pour la classe 3 (oral) l'indépendance

⁸ Les scores vont de 0 à 5 points maximum, 0 signant une indépendance au genre systématique (IG) et 5 une dépendance au genre systématique (DG).

des élèves au système de genre augmente très légèrement, mais pas de manière significative. La moyenne passe de 2.18 ($SD=1.07$) à 2.65 ($SD=1.37$), $t(16) = -1.16$, $p = .26$.

Tableau 1 – Description statistique et comparaison des résultats au pré-test et au post-test dans les trois classes concernant l'évolution de la DIG des élèves

	Pré-test M	SD	Post-test M	SD	t test	p value
Classe 1 N= 20	2.75	1.01	4.45	.75	- 7.38	***
Classe 2 N= 20	2.75	.63	4.10	1.41	-4.13	***
Classe 3 N= 17	2.18	1.07	2.65	1.37	-1.16	.26

*** $p < .001$

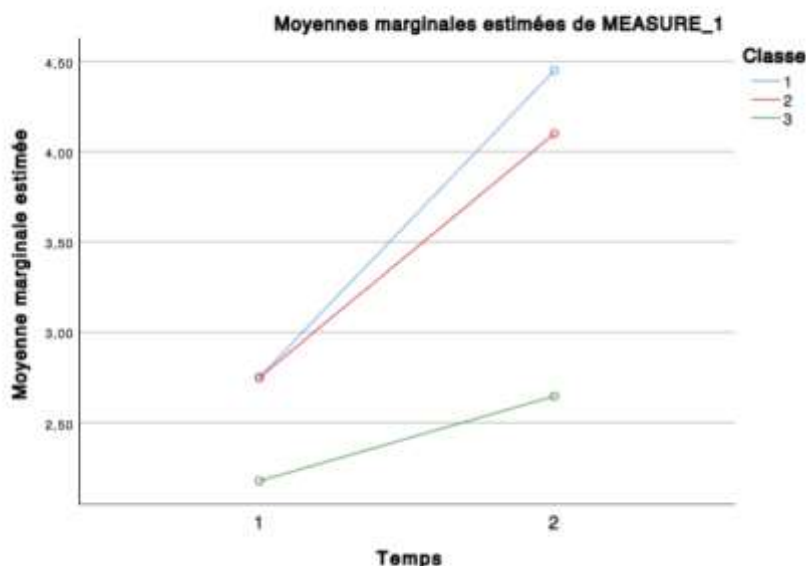
Évolution entre les groupes

Le résultat de l'ANOVA à mesures répétées indique qu'il y a une différence d'évolution significative concernant la Dépendance-Indépendance à l'égard du genre (DIG) entre les trois groupes élèves, avec un effet de grande taille : $F(2,54) = 3.72$, $p < 0.5$; $\eta^2 = .121$.

Comme le montre la figure 4, le test Post-hoc de Bonferroni indique que les différences significatives se situent entre les classes 1 (*concepts*) et 3 (*oral*), et entre les classes 2 (*mixte*) et 3 (*oral*). Ainsi, les classes 1 et 2, à savoir la classe *concepts* et *mixte*, se comportent de la même façon, ce qui met en évidence que l'évolution des élèves est similaire dans ces deux conditions.

Figure 4 : Graphique de l'évolution de la DIG des élèves dans les trois conditions

Tracés de profil



Ces différents tests statistiques mettent en évidence qu'en prenant en compte l'ensemble des réponses des élèves pour les cinq scénarii au pré-test, la DIG des trois groupes se révèle être comparable avant la séquence. Suite à l'intervention, les groupes n'ont pas évolué de la même manière selon la condition d'enseignement vécue. En effet, les groupes ayant étudié les concepts liés aux discriminations (*concepts* et *mixte*) transforment leur DIG vers une plus grande indépendance à l'égard du genre. Du point de vue statistique, ces deux classes évoluent significativement de la même manière, c'est-à-dire que des enseignements sur les discriminations limités (*mixte*) ou intensifs (*concepts*) apportent des effets semblables. À l'inverse, l'enseignement de l'oral, sans prise en compte des contenus relatifs aux discriminations, ne permet pas de modifier la DIG des élèves. Effectivement, la classe ayant reçu

uniquement des modules d'apprentissage sur l'oralité, et ce malgré des échanges argumentés autour de questions sur l'(in)égalité entre les sexes et les sexualités, n'évolue pas de manière significative entre le pré- et le post-test de manière significative.

5.2 Évolution de la DIG : focalisation sur les thématiques

Quels scénarii ont donné lieu à plus de divergences entre élèves ? Quels sont ceux qui sont le plus sujets au changement de positionnement ? Quels sont ceux qui, au contraire, sont plus résistants ? Pour répondre à ce questionnement, le tableau 2 présente le nombre d'élèves qui ont choisi, dans chacune des conditions, l'enfant des scénarii ayant un point de vue le plus indépendant à l'égard du genre.

Tableau 2 : Réponses des élèves au questionnaire DIG avant et après l'Atelier Filé

	Force physique			Tenues vestimentaires			Garçon jugé « efféminé »			Différence de traitement			S'occuper d'un·e enfant		
	C N:2 0	M N:2 0	O N:1 7	C N:2 0	M N:2 0	O N:1 7	C N:2 0	M N:2 0	O N:1 7	C N:2 0	M N:2 0	O N:1 7	C N:2 0	M N:2 0	O N:1 7
T1	18	20	10	10	3	3	1	2	4	9	15	6	17	15	7
T2	20	15	9	18	18	9	18	16	10	15	14	11	18	16	6
	+2	-5	-1	+8	+15	+6	+17	+14	+6	+6	-1	+5	+1	+1	-1

C : concepts, classe 1 ; M : mixte, classe 2 ; O : oral, classe 3 ; T1 : temps 1 (pré-test), T2 : temps 2 (post-test)

L'analyse fine montre que les changements de positionnement les plus radicaux se font autour des scénarii traitant des tenues vestimentaires entre les filles et les garçons, ainsi que le garçon jugé comme étant trop « efféminé », en écho avec les résultats présentés supra puisque les écarts les plus importants se situent dans les classes 1 (*concepts*) et 2 (*mixte*). Dans le pré-test, les élèves des trois groupes ont soutenu majoritairement les enfants qui développaient un point de vue dépendant au système de genre, à savoir que les habits des filles et des garçons ne doivent pas être mélangés dans les magasins et qu'un garçon doit se conformer à un rôle traditionnellement considéré comme masculin. Au post-test, toutes conditions confondues, les élèves changent d'avis vers une plus grande indépendance à l'égard du genre. On voit ainsi, pour la thématique des tenues vestimentaires, un écart allant de 10 à 18 pour la classe 1 (*concept*), de 3 à 18 pour la classe 2 (*mixte*) et de 3 à 9 pour la classe 3 (*oral*). Pour la thématique en lien avec le garçon « efféminé », les différences sont aussi marquées : passage de 1 à 18 pour la classe *concept*, de 2 à 16 pour la classe *mixte* et de 4 à 10 pour la classe *oral*. Une différence est aussi à signaler, mais plus légère, relativement à la thématique « différence de traitement » où cette fois les classes *concept* (écart allant de 9 à 15) et *oral* (passage de 6 à 11) se distinguent.

En revanche, la DIG des élèves, quelle que soit la condition d'enseignement vécue, ne se modifie que peu suite à l'Atelier Filé en ce qui concerne les scénarii abordant la force physique entre les filles et les garçons et la capacité à s'occuper d'enfants pour les femmes et les hommes. Dans ces deux scénarii, les élèves, et surtout celles et ceux des classes *mixte* et *concepts* partageaient déjà en majorité l'avis des enfants défendant un point de vue indépendant au système de genre selon laquelle la force physique est une aptitude qui s'entraîne et que, par conséquent, certaines filles sont plus fortes que certains garçons. Par ailleurs, on remarque que le point de vue de cinq élèves dans la condition *mixte* au post-test se déplace vers une plus grande dépendance au système de genre. Dans la classe *oral*, l'évolution du niveau de la DIG concernant ces deux thématiques n'évolue pas avant et après la séquence. Les résultats aux questionnaires indiquent que la moitié de la classe favorise des conceptions dépendantes à l'égard du genre.

6. Former au débat et/ou à l'égalité ?

Par cette contribution, nous avons présenté les effets de du dispositif *Atelier Filé*, avec trois conditions, sur la Dépendance-Indépendance des élèves à l'égard du genre (DIG). Les résultats sont, pour l'essentiel, que des évolutions significatives ont été repérées dans les classes qui ont bénéficié des

conditions *concept* (celle qui a étudié les mécanismes discriminatoires et le genre) et *mixtes* (celle qui a étudié à la fois les mécanismes discriminatoires et les connaissances pour mieux débattre). En revanche, la classe *oral* n'a pas montré d'évolution significative. Par ailleurs, les thématiques qui ont révélé le plus de changement sont celles relatives aux tenues vestimentaires et à la manière d'envisager un garçon dit « efféminé ».

Des enjeux importants concernant la pratique des débats à l'école sont alors à identifier. Il semblerait que pour faire évoluer le niveau de Dépendance-Indépendance au système de genre (DIG) des élèves, il conviendrait de proposer des étayages spécifiques sur les contenus en dehors des débats. Dans cette perspective, écouter et/ou produire des débats uniquement sur des questions citoyennes, en fournissant des étayages sur l'oral, ne suffirait pas à faire évoluer la DIG des élèves vers une plus grande indépendance à l'égard du genre. Ces résultats pourraient interroger le postulat des ateliers de philosophie selon lequel, la simple discussion collective autour de diverses thématiques donnerait la possibilité aux élèves de faire évoluer leurs représentations.

Certes, il serait légitime de nous demander si les élèves formé·e·s aux discriminations ont répondu de manière plus indépendante au système de genre au questionnaire en raison de l'intériorisation des enseignements reçus qui ont visé à conscientiser le système de genre. Cela est possible et ne semble pas dérangeant éthiquement, car, comme le défend la pédagogie de l'égalité, prétendre à la neutralité dans une société inégalitaire, c'est ouvrir la porte en grand aux inégalités (Collet, 2017). Pour éviter que les inégalités persistent, il convient de prendre position politiquement de manière consciente, ce qui va, certes, influencer nos choix d'enseignement. Toutefois, nous affirmons que notre posture et nos enseignements ont évité tout prosélytisme. En effet, dans les modules d'apprentissages, seuls des constats, des découvertes scientifiques et des lois ont été énoncés dans le sens d'un questionnement autour du genre, laissant la possibilité aux élèves de réfléchir par elles et eux-mêmes et de construire leurs propres valeurs et visions du monde de manière autonome. Le simple fait d'avoir permis, sans contrainte, aux élèves d'incarner des rôles défendant des positions égalitaires et inégalitaires soulève bien le caractère non directif de la recherche. Bien entendu, nous avons conscience de l'effet de désirabilité sociale selon laquelle les élèves savent très bien que l'école souhaite entendre des propos égalitaires et une autocensure de certains discours et comportements.

Concernant la classe *oral* qui n'a reçu aucun contenu d'enseignement lié aux discriminations, nous pourrions nous demander si, dans une société inégalitaire, cette séquence ne prendrait le risque de renforcer la capacité des élèves à argumenter pour l'inégalité ou à se conforter dans ces positions. Nos premières analyses sur le partage de la parole entre les différents débatteurs et débatteuses en fonction du sexe et de la position à défendre, ainsi que les topiques (objets de discours) abordés dans les débats en fonction de la condition d'enseignement reçue ne mettent toutefois pas en évidence de meilleures capacités à convaincre et à imposer un point de vue inégalitaire dans la condition *oral* (Coppola & Dolz, soumis). Bien que d'autres investigations sont à mener, nos premières analyses tendent à montrer que si nous devons reconduire l'expérience, la condition *mixte* semble être la plus indiquée.

Dans nos perspectives, nous envisageons de pousser encore plus loin nos analyses pour savoir si les filles et les garçons font évoluer leur DIG de manière similaire et si les élèves considérés comme ayant le plus ou le moins de facilité à l'oral connaissent également une même évolution en fonction de la condition d'enseignement reçue.

En définitive, *l'Atelier Filé*, qui prend racine dans les pédagogies de conscientisation, vise à soutenir que, tout comme le genre traverse l'ensemble des frontières en amenant violences, souffrances et en diminuant l'éventail des possibles, l'école, dans un but de construction de la citoyenneté, a le pouvoir, la légitimité et la responsabilité de contrer ce système inégalitaire activement en favorisant une prévention didactique et pédagogique éclairée pour aller vers toujours plus d'égalité.

Références

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Chamberland, L. (2010). *L'Impact de l'homophobie sur la persévérance et la réussite scolaire*, rapport de recherche, Fonds de recherche pour la société et la culture, Québec.
- Collet, I. (2016). Former les enseignant·e·s à une pédagogie de l'égalité. *Le Français Aujourd'hui*, 193, 111-119.
- Collet, I. (2017). *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Carnets des sciences de l'éducation*. Université de Genève.
- Collet, I. & Dayer, C. (Eds.) (2014). *Former envers et contre le genre (Raisons éducatives)* Bruxelles : De Boeck.
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* (Thèse de doctorat). Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18.
- Colognesi, S. & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Connell, R. (2014). *Masculinités : enjeux sociaux de l'hégémonie*. Paris : Amsterdam.
- Coppola, A. & Dolz, J. (soumis). Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes et les sexualités au primaire. L'effet de l'Atelier Filé sur le partage de la parole entre les participant·e·s. Ouvrage collectif suite au 30^{ème} rencontres internationales du réseau de recherche en éducation formation. Future publication dans la revue « Recherches ».
- Dayer, C. (2017). *Sous les pavés, le genre : hacker le sexisme*. La Tour-d'Aigue : Éditions de l'Aube.
- Dias-Chiaruttini, A. (2017). Le débat : enjeux didactiques, épistémologiques et disciplinaires. In J.C. de Pietro, C. Fischer & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives*. (Recherches en didactique du français ; pp.67-85). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J. & Nacelle, N. (2017). L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation de dispositifs. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 5-9.
- Dolz, J., Erard, S., & Schneuwly, B. (1995). Enseigner l'oral à l'école obligatoire. *Résonances*, 1995, no. 4, p. 3-8
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, S. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projet d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1(24), 69-86.
- Eribon, D. (1999). *Réflexions sur la question gay*. Paris : Fayard.
- Fassa, F., (2014). Les enseignant.e.s romand.e.s face au genre : pratiques, savoirs et expérience. In Collet, I. & Dayer, C (Eds.). *Former envers et contre le genre* (Raisons éducatives ; pp.69-86). Bruxelles : De Boeck.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris : Petite collection Maspero.
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, 195, 107-118.
- Gaussel, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 117, 1-32.
- Héritier, F. (1999). *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*. Paris : O. Jacob.
- Jarlégan, A. (1999). Les interactions verbales maitres-élèves en cours de mathématiques. Dans F.Vouillot (Ed.), *Filles et garçon à l'école, une égalité à construire* (pp.75-79). Paris : CNDP.
- Langlois, R. (2012). *Les précurseurs de l'oralité scolaires en Europe : De l'oral à la parole vivante*.

Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre », *Recherche et formation*, 69, 65-80.

Mosconi, N. (1989). La mixité dans l'enseignement scolaire: un faux semblant? Paris : PUF.

Mosconi, N. (2016). *De la croyance à la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.

Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral. Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. *Pratiques* [En ligne], 169-170, Récupéré de <http://pratiques.revues.org/3115>

Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques : aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.

Patin, B. (2005). Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologies Sociale*, 67-68, 163-178.

Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, Pédagogie des opprimé-e-s*. Paris : Éditions Libertalia

Pietro, J.F. (De), Fisher, C. & Gagnon, R. (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Plane, S. (2000) « L'oral dans la classe. De l'instrument de communication à l'objet d'enseignement ». *Argos* 26, 38-43.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les Cahiers pédagogiques* en ligne.

Rich, A. (2010) *La contrainte à l'hétérosexualité et autres essais*. Genève-Lausanne : Mamamélis-Nouvelles Questions Féministes.

Rowe, M. (2008). Micro-affirmations and Micro-inequities. *Journal of the International Ombudsman Association*, 1(1), 45-48.

Sinigalia-Amadio, S. (2011). Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires. *Tréma*, 35-36. Repéré à <http://trema.revues.org/2665>

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 2(18), 87-108.