



# Plus d'égalité dans la diversité

## Un défi pour la formation

*Hommes et femmes : représentations des rôles sociaux*

*Moi et l'Autre : impact des catégorisations*

## **Conception et coordination**

Mariela de Ferrari

*Conseillère technique et pédagogique. CLP*

## **Recherches documentaires et réalisation**

Yasmine Rezvani, CLP

## **Dessins originaux**

Julia Moissand, atelier Kav & Kanem

## **Appui à la réalisation et à la mise en forme**

Catherine Giraudon, Jacqueline Demurger

*documentalistes. CLP*

## **Comité de pilotage :**

ACPM (Christiane Mouleau) ; AFIJ (Jérôme Thibault, Elise Thiebtemont) ; AMANA Hommes et Migrations (Félicia Golezinowski) ;

APIC (Evelyne Truchet) ; Astrolabe Conseil (Jean-Patrick Giraud) ; Caravansérail développement (Hacène Hirèche) ;

CEFORP (Karima Petit, Cécile Blanchard) ; CÉSAM (Armelle Gillet, Mirreille Ouillon) ; CFP Presqu'île (Corinne Langlais) ;

FAIRE (Françoise Pégourct) ; Formation PLUS (Aurélie Bourbon) ; Itinéraires Formation (Vincent Joseph).

ISBN : 2-9515956-4-6

CLP, 2005.

*Imprimé en France par Printec*

*« L'ambition de tout éducateur est de faire en sorte que les gens soient sujets, c'est-à-dire soient à même de se penser, de se penser dans la transformation possible d'eux-mêmes, de se penser dans les différentes places qu'ils peuvent occuper, symboliquement mais aussi socialement. De se penser, mais aussi de penser « le monde » à partir de ces différentes places possibles, pour le construire et non s'y heurter ». (Elisabeth Bantier)*

*Comme porteur de culture et premier garant de la qualité de la relation pédagogique, l'enseignant doit s'habituer à la décentration, c'est-à-dire « apprendre à objectiver son propre système de références afin de pouvoir admettre d'autres perspectives » (Abdallah-Preteville 1997)*

# Sommaire

Introduction	6
Préalable	8
Avant toute chose : réfléchir au sein des équipes pédagogiques	11

## I. Hommes et femmes : représentations des rôles sociaux

Glossaire : hommes et femmes

1. L'éducation et la formation
  - Les dates clés
  - Une éducation différenciée
  - Du sexisme dans les livres scolaires
  - Choix et filières professionnelles
  - Que sont devenus les filles et les garçons qui ont choisi un cursus de formation atypique ?
2. *Le travail et l'égalité des chances*
  - Les dates clés
  - Un constat général : l'écart entre les hommes et les femmes sur le marché du travail
  - Un progrès : vers l'égalité professionnelle
3. *La famille*
  - Les dates clés
  - La condition de la femme jusqu'au début du 20<sup>e</sup> siècle
4. *Les droits civiques et politiques*
  - Les dates clés
  - Les femmes en politique
  - Fiches pédagogiques

## II. Moi et l'Autre : impact des catégorisations

### A. Préjugés, stéréotypes, discriminations

Glossaire : de la catégorisation à la discrimination

- *Fixer la réalité : à quoi ça sert ?*
- *Les stéréotypes : quand ça résout sans raisonner*
- *Quand les stéréotypes dominent le regard sur le monde*

Fiches pédagogiques

### B. Changer son regard pour former – informer - transformer

Glossaire : changer son regard

#### 1. Jeux de regards - effets miroirs

- *Quand le stigmate c'est l'emblème*
- *Attention aux regards réducteurs : pour voir l'autre, encore faut-il le regarder dans sa complexité*
- *A la recherche d'un modèle... pour quoi faire ?*

#### 2. Vers une reconnaissance réciproque dans un monde pluriel - entre nuances et complexité

- *Soi et les autres*
- *Reconnaître l'étranger en soi-même / Moi*

- *Se décentrer*

- *Apprendre à communiquer*

#### 3. Sortir des logiques fatalistes

- *« Croire à son efficacité augmente ses chances de réussite »*
- *« Phénomènes d'attente »*

Fiches pédagogiques

Bibliographie

# Introduction

Financé par la DPM (Direction de la Population et des Migrations) et le SDFE (Service des Droits des Femmes) cet outil est né de plusieurs constats effectués par le CLP dans le cadre d'une étude concernant « Les rapports sociaux garçons/filles dans l'espace de la formation », menée en 2003 par Jean-Patrick Giraud (Astrolabe Conseil), et des contacts noués dans des modules de formation avec des formateurs et des encadrants pédagogiques. Le programme mis en place par le SDFE entre 1998 et 2000 « Tremplin pour les femmes » a également étayé les constats et favorisé l'émergence des problématiques traitées dans ce guide.

Si la gestion des communications garçons/filles dans les formations à visée d'insertion semble secondaire pour la plupart des acteurs, c'est que les cadres institutionnels et pédagogiques n'incluent pas ces thématiques comme inhérentes aux processus de préparation à l'insertion. Lorsque le sujet doit être traité – ou géré – au quotidien de la vie d'un organisme de formation, chacun réagit – ou étudie – de façon individuelle, sans réflexion ni légitimité collective, en tant que personne ou citoyen (ne) en dehors du rôle et de la fonction occupés au sein du projet formatif.

Nous avons observé également des croisements entre les rapports de genre et les relations interculturelles. Des regards souvent stéréotypés suscitent des préjugés et des interprétations globalisantes pouvant nuire aux communications qui laisseraient placé à l'autre en tant qu'individu, dans son unicité et sa multiplicité.

L'utilisation du critère de scolarisation pour définir les publics contribue lui aussi à développer des hypothèses sur des comportements spécifiques, et par glissement des interprétations : on serait tenté d'imaginer que plus les publics sont scolarisés, plus ils sont à même de concevoir des rapports égalitaires entre les hommes et les femmes. Ces processus peuvent introduire des comportements discriminatoires de façon indirecte et inconsciente.

Si certaines de ces représentations peuvent s'avérer réelles pour un certain nombre de personnes, l'attribution systématique d'un fonctionnement à une catégorie enferme notre regard – et la personne regardée – dans des logiques fatalistes qui contribuent à restreindre le champ des possibles et par conséquent les solutions pouvant être envisagées, côté formateurs et côté formés.

Le traitement de ces questions dans l'espace-formation interroge les missions du formateur ainsi que celles des encadrants pédagogiques et institutionnels.

Cet outil vise à fournir des éléments conceptuels, historiques et pédagogiques pour qu'une approche égalitaire puisse être formalisée à travers des modules abordant ces thématiques de façon explicite et distanciée.

## Les finalités

Ce guide souhaite encourager la réflexion dans les équipes pédagogiques afin que tous les degrés d'organisation du projet prennent en compte les questions de l'égalité des chances – et de traitement – dans l'enceinte des espaces pédagogiques à visée d'insertion. La cohésion dans les réponses et les décisions devrait être accentuée grâce au développement d'un langage commun, décloisonné et nuancé.

## La démarche proposée

Elle vise le traitement des mêmes questions – côté formateurs et côté formés- à travers des moyens différents. La réflexion pour les équipes est proposée à travers tous les contenus développés au sein des différents chapitres. Côté formés, le traitement des contenus est étayé par des dessins et des fiches pédagogiques spécifiques. La démarche pédagogique s'inscrit dans une logique circulaire qui approfondit au fur et à mesure des évolutions, qui traite la complexité d'emblée, qui construit l'abstraction et les concepts à partir de situations concrètes et des discours ambiants. Conscientes de l'imbrication dans nos manières de « penser-regarder  $\Rightarrow$  dire  $\Rightarrow$  faire », nous proposons systématiquement des extraits de propos lus ou entendus dans la société contemporaine permettant d'analyser leur influence dans nos manières d'agir envers autrui. Trois volets organisent cette progression :

- 1. La représentation des rôles sociaux des hommes et des femmes
- 2. Les stéréotypes, les préjugés, les discriminations
- 3. Changement de regard pour former – se former ; informer – s'informer ; transformer – se transformer

Chaque partie présente un glossaire, des éléments de réflexion – variables selon la thématique –, des illustrations de certaines situations ou concepts évoqués, des fiches pédagogiques proposant, à titre indicatif, une certaine exploitation des contenus proposés.

Mieux comprendre et intégrer l'impact de la diversité et de la complexité dans la vie sociale et professionnelle pour mieux réussir des communications diversifiées aura été le fil rouge de la conception de cet ouvrage.

Nous remercions vivement la participation active des personnes et des organismes ayant suivi la réalisation à travers le comité de pilotage réuni à trois reprises (février, juin et novembre 2004) et la phase d'expérimentation (de décembre à février 2004).

*Mariela de Ferrari – Yasmine Rezuani*

# Préalable

La mise en place de modules spécifiques visant l'égalité des chances – et de traitement – au sein de stages ou de formations à visée d'insertion, implique une réflexion sur la place de ces modules dans l'architecture globale de la formation, en lien avec les cahiers des charges institutionnels et avec les projets socio-professionnels des stagiaires.

Les 16 fiches pédagogiques présentées au sein des deux chapitres de ce guide, permettront de concevoir un module de 30 à 45 heures selon les besoins du groupe et les objectifs du stage.

Ces fiches sont présentées à titre indicatif et partiel. La densité des contenus proposés permet d'y faire des choix en fonction des pratiques de chacun. Il revient aux formateurs de les adapter, d'en créer d'autres et d'exploiter certains éléments selon ses pratiques et les besoins particuliers des apprenants.

## 1. Cohérence institutionnelle / cohésion des équipes / cadres

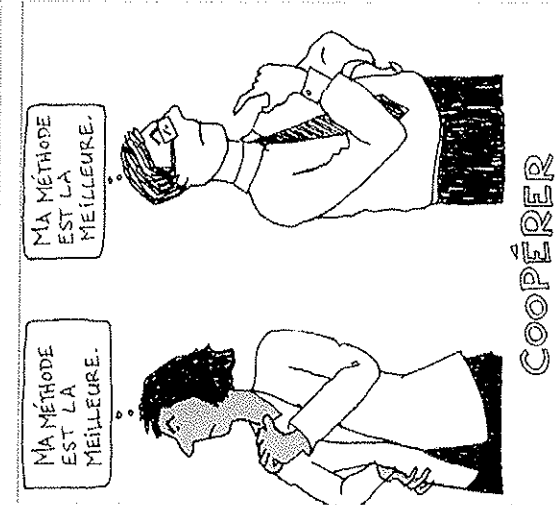
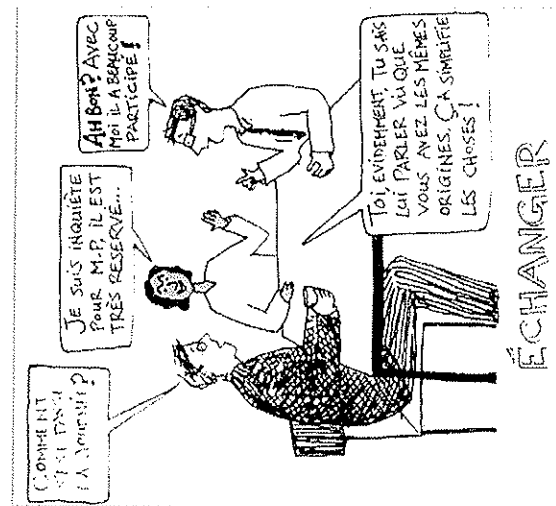
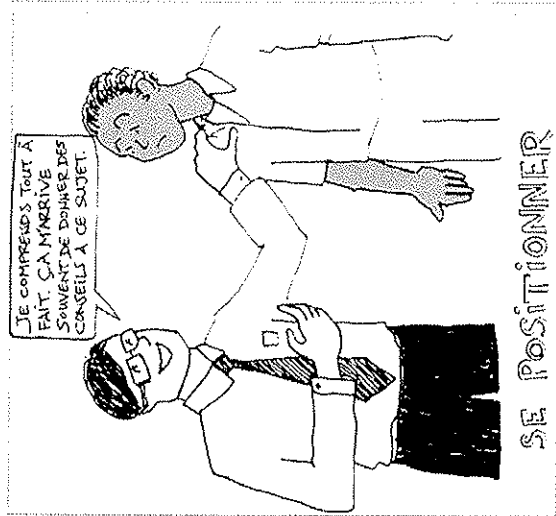
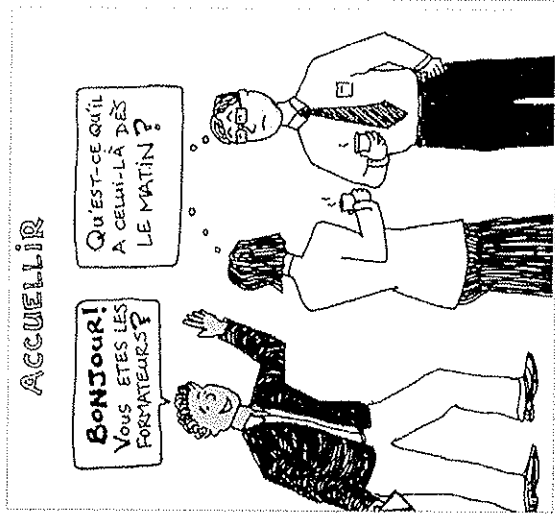
La mise en œuvre de ce module requiert une réflexion collective préalable à son démarrage : concernant le rôle et la place du formateur, ses modes d'animation et de gestion de la dynamique de groupe. Plus l'organisme aura posé des cadres concernant son mode de fonctionnement et ses valeurs, plus les formateurs et les stagiaires réussiront à se situer les uns par rapport aux autres au sein de ces cadres et des limites posées.

## 2. Communiquer, animer, favoriser le vivre ensemble

Cinq éléments essentiels sous-tendent les modes d'animation égalitaires et efficaces :

- Se positionner en tant que formateur (dans les relations interpersonnelles et inter-institutionnelles), garant des places des autres (stagiaires)
- Ne pas banaliser ou éluder (explicitier les non-dits, réagir, interagir, faire interagir)
- S'adresser de façon indifférenciée aux différents membres du groupe
- Favoriser l'échange organisé en vue d'objectifs explicites
- Faire confiance aux personnes de façon égalitaire, à leurs ressources et à leurs possibilités d'évoluer





« La communication dans un organisme de formation ? »

Plus d'égalité dans la diversité Un défi pour la formation

### 3. Traiter la complexité

L'espace-formation constitue une micro-réalité où se jouent des rapports sociaux reproduisant ou préfigurant la réalité du monde socio-professionnel. Exploiter les communications intra-groupe pour réfléchir et faire évoluer les modes de communication devient un enjeu majeur pour la réussite des projets et des parcours des apprenants.

La dynamique de projet et d'interactions de la diversité humaine devient un levier pour analyser de façon distanciée les modes de fonctionnement – en termes de représentations et de discours – dans les rapports créés au sein de chaque groupe en formation.

Plusieurs projets se croisent et devront être considérés dans les démarches pédagogiques proposées : celui du(des) financeur(s) (cahiers des charges), celui de l'organisme (statuts, règlement intérieur) celui du formateur (son profil, sa formation, son statut) et ceux des participants.

Plus l'équipe pédagogique tiendra compte de l'ensemble des projets pour définir ses cohérences, plus les intervenants pédagogiques donneront du sens à leurs pratiques, et ceci pour l'ensemble des acteurs d'un organisme de formation.

### *La relation pédagogique et éducative*

La relation pédagogique est un enjeu au cœur de la dialectique enseignement – apprentissage. Plusieurs auteurs ont proposé une description de la nature de cette relation, de ses objectifs et des enjeux spécifiques qu'elle porte :

**Relation qu'entretient une personne avec une autre afin de favoriser son développement**

*(Gohier, Anacón, Chardonneau et Chevrier, 2001)*

**Relation qui n'est pas soumission de l'autre mais acceptation de se soumettre avec l'autre à un échange**

*(Mérieux, 1983)*

## Avant toute chose

### Réfléchir au sein des équipes pédagogiques

#### Des manières de dire qui reflètent des façons de voir : paroles entendues

- « Les comportements des jeunes sont très différents selon leur origine et le niveau socio-culturel. »
- « Les jeunes africains viennent souvent de villages ou de bidonvilles. »
- « En illettrisme, on trouve les jeunes les plus difficiles, ce sont ceux de la deuxième génération, ils viennent des cités, ils sont français, ils sont provocateurs, pas structurés, agités, n'ont aucun respect de l'autorité. »
- « Les zairois et les congolais ( les orientaux) se sentent supérieurs aux sénégalais, aux maliens, et aux mauritaniens qui viennent du Sud du Sahara. »
- « Dans les groupes d'africains il y a des problèmes, de même dans les groupes de maghrébins et dans les groupes mixtes Afrique noire Maghreb. »
- « Il y a du racisme, de l'arrogance entre les jeunes, notamment de la part des maghrébins vis-à-vis des noirs qu'ils considèrent comme inférieurs. »
- « Ce qui les réunit ( maghrébins et africains) c'est leur mépris des femmes. »
- « Les maghrébins sont plus urbanisés. »
- « Dans toutes les origines, les garçons ont une attitude de coq vis-à-vis des filles. »
- « Les africains subsahariens sont plus dominateurs vis-à-vis des filles, un peu comme l'étaient les maghrébins il y a quelques années. »
- « Les jeunes africains ne regardent pas les filles. »
- « Pour eux elles n'existent pas, ce sont des choses. »
- « Pour eux, ce n'est pas possible d'être copain entre garçon et fille. »
- « Les filles sont minoritaires et les garçons parlent fort. »
- « Les jeunes africains et les jeunes maghrébins ont, avec les filles des comportements liés à leurs cultures. »
- « Les jeunes maghrébins sont moins misogynes que les africains. »
- « Les jeunes filles maghrébines sont soit soumises quand elles sont mariées ou pratiquantes, soit révoltées. »
- « Les sri Lankais ne posent pas de problèmes (...) ils sont très dociles et même un peu trop tranquilles. »
- « Les relations entre garçons et filles varient selon les groupes et les origines. »
- « Dans les familles maghrébines où le père n'assume pas, c'est le frère aîné qui prend sa place et qui impose ses règles à sa sœur. »
- « En alpha, par contre, ce sont des jeunes qui n'ont jamais été scolarisés, les garçons sont d'un côté, les filles de l'autre, ils ne se mélangent pas. Entre eux il y a une distance, de la méfiance. »
- « Pour eux, il y a deux catégories de filles, celles qu'ils disent respecter ( à la maison, mariées, gardant les enfants) et les autres qui sont à peu près des putes. »

Face à la complexité du réel, chacun d'entre nous organise le monde en catégories. Cette simplification naturelle tend à produire des clichés qui figent nos regards. Avant la mise en place des modules destinés aux stagiaires, il nous semble nécessaire que les professionnels abordent en amont ces questions entre eux, interrogent le regard qu'ils portent sur les publics et les pratiques qui en découlent.

Cette première phase devrait permettre aux intervenants pédagogiques de construire autour de ces thématiques un langage commun et une légitimité institutionnelle.

A cet effet, nous proposons aux équipes quelques éléments appelant une réflexion collective.

### ***L'hétérogénéité comme norme***

« Apprendre à communiquer (...) cela revient à apprendre à s'intéresser aux processus ainsi qu'à la dynamique du changement, aux interrelations plutôt qu'aux contenus culturels. (...) Première étape, sans doute : reconnaître et admettre l'hétérogénéité ainsi que la pluralité, non pas comme des épiphénomènes ou des composantes parasites, mais comme la norme. Second impératif : développer la capacité de percevoir les éléments significatifs de la communication tout en évitant les phénomènes de filtre culturel. (...) Apprendre à communiquer revient donc à percevoir et à développer des capacités d'analyse et de synthèse, à faire face à la plasticité du comportement culturel en évitant aussi la démarche totalisante qui consiste à rechercher à tout prix un sens, une valeur unique et significative, notamment d'ordre culturel.

ABDALLAH PRETCEILLE *Maritime*. « L'école face au défi pluraliste » dans *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, sous la dir. de Carmel Camillien et Margalit Cohen-Emerique, L'Harmattan, 1989.

### ***A la recherche d'un modèle ... pour quoi faire ?***

« (...) Les besoins en formation « en milieu migrant » exprimés par les acteurs du travail social traduisent assez souvent une demande de connaissances anthropologiques relatives à un certain nombre d'aires culturelles, représentées par les populations migrantes présentes en France. Ces aspirations sont légitimes pour un corps professionnel intervenant auprès de populations à enracinement culturel varié. Mais ces demandes pourraient aussi signifier que des savoirs approfondis sur les « mœurs » étrangères apparaissent comme une condition *sine qua non* pour entrer en relation avec les immigrés de telle ou telle origine ». En définitive, ce type de demande est souvent illusoire. Les connaissances anthropologiques qui aident à appréhender d'autres cadres de références, risquent de s'avérer stériles si elles s'appliquent *a priori* à un individu, ce qui revient à le définir de façon stéréotypée. Ainsi, nous avons pu observer combien les spécificités culturelles des publics immigrés se déclinent fort souvent sous la forme d'une identité particulière et sont apparentées à un handicap produisant de l'inadaptation. La cause principale de cet handicap est à chercher dans la différence culturelle entre le pays « d'origine » et la France. Ces affirmations concernent en particulier les jeunes « d'origine étrangère » bien souvent perçus comme des individus « prisonniers de traditions culturelles ».

GUELAÏMINE Faïza. « Les sexes cachées de la différence culturelle. La construction d'une identité ambiguë par les travailleurs sociaux », *Les cahiers du Cériem*, décembre 2001, n°8.

### *Reconnaître l'étranger en soi-même / Moi l'étranger*

« (...) Il est important de « prendre conscience des représentations qui construisent notre vision du monde et de s'exercer à voir autrement. Or pour recevoir l'autre point de vue, pour découvrir ce que l'autre voit et l'accueillir dans sa différence et son altérité, il faut pouvoir découvrir et reconnaître l'étranger en soi-même »

*MOLINE Muriel, LEPAY Christian. « Le voyage à l'étranger : un déplacement formateur », dans Identité, Acculturation et Altérité, sous la dir. de Colette Sabatier, Hanna Malevska et Fabienne Tanon, L'Harmattan, 2002.*

### *Se décentrer*

« Accepter de sortir de ses propres références, se mettre à la place de celui qui parle et accepter de comprendre à partir de ses propres logiques (...) sont les ingrédients de la construction d'une nouvelle position intérieure décentrée... Le décentrage suppose que l'on accepte de multiplier les références de lecture d'un fait et que l'on cherche à co-construire avec l'autre cette lecture possible, la sienne, actualisée dans la relation. »

*MOFO Marie Rose, Enfants d'ici venus d'ailleurs, Paris, La Découverte, 2002.*

### *Croire à son efficacité augmente ses chances de réussite*

« Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, elle n'essayera pas de les provoquer. Les croyances des individus en leur efficacité influent sur pratiquement tout ce qu'ils font... Le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé pour cela. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice, au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts ».

*LECOMTE Jacques. « Croire à son efficacité augmente ses chances de réussite », Actualité de la formation permanente, n°189, mars-avril 2004.*

# I. Hommes et femmes : représentations des rôles sociaux

# Glossaire : hommes et femmes

## Sexe

L'ensemble des caractères et des fonctions qui distinguent le mâle de la femelle en leur assignant un rôle spécifique dans la reproduction, par la production de gamètes mâle ou femelle. Le sexe réfère aux différences biologiques. Par exemple, seuls les hommes sont aptes à féconder et seules les femmes peuvent enfanter et allaiter.<sup>1</sup>

## Mixité

On peut considérer qu'est « mixte » tout ensemble composé d'éléments d'origine ou de nature différentes. Plus particulièrement, ce terme peut qualifier tout groupement de personnes de sexes différents : une « école mixte » dans l'enseignement.<sup>2</sup>

## Genre

Le terme *genre* est utilisé pour cerner les rôles sexuels. Il inclut les valeurs et les attitudes qu'une communauté ou une société juge comme appropriées à un sexe ou l'autre. Tandis que le sexe renvoie à un déterminisme biologique (physique, chromosome, organes génitaux), le genre, lui, est une construction sociale qui renvoie à la société et à la culture. Il résulte du processus de socialisation qui assigne des rôles différents aux hommes et aux femmes, au niveau de la production et des responsabilités.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Trousse de formation genre et développement*. Montréal. Café. 2004.

<sup>2</sup> *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994.

Ce sont les gens qui définissent certaines caractéristiques comme étant féminines ou masculines. Les différences de genre peuvent donc changer dans le temps et selon les cultures.

Le concept de genre permet l'analyse des rôles, des responsabilités et des besoins des femmes et des hommes de façon dynamique, selon leur champ d'activités variés et le contexte social dans lequel ils évoluent.

## Parité

La parité c'est le principe de représentation à égalité des hommes et des femmes dans les institutions élues de la République.

Politiquement, il s'agit d'opérer un partage de la souveraineté démocratique entre les hommes et les femmes, et, pour cela, d'assurer la composition paritaire des instances du débat et de la décision démocratique, ce qu'une loi, dotée d'une assise constitutionnelle, devrait garantir.

(*Encyclopédie universalis*)

## Équité

Le concept d'équité prête parfois à confusion dans la littérature. La fable du renard et de la cigogne permet le mieux de l'illustrer tout en dissipant la confusion : On peut donner à un renard et à une cigogne des chances égales de prendre un repas dans un plat. Qui se nourrira davantage dépend de la forme du plat : large et peu profond pour accommoder le renard ou étroit et profond pour accommoder la cigogne. Pour obtenir un impact équitable, chacun devrait pouvoir prendre sa part du repas dans son propre plat. L'équité entre les sexes est le fait d'être juste envers les femmes et les hommes.'



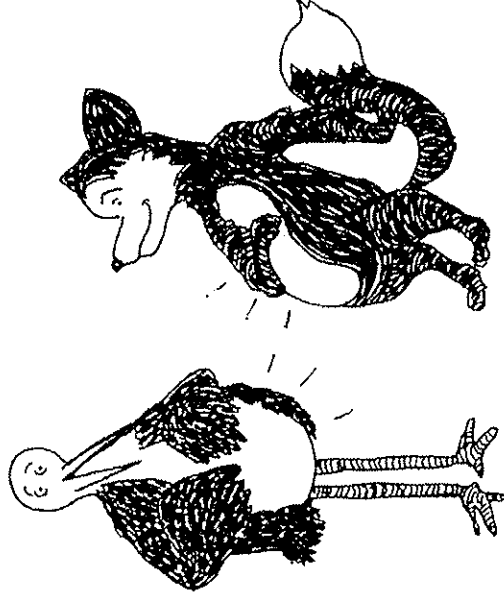
Dessin B : « Équité »

**Plus d'égalité dans la diversité** Un défi pour la formation

## Égalité

L'égalité homme-femme n'implique pas que les hommes et les femmes deviennent identiques, mais qu'ils aient des possibilités et des chances égales dans l'existence. On entend, par égalité entre les sexes, que les femmes et les hommes aient des conditions égales pour réaliser leurs pleins droits et leur potentiel et pour contribuer à l'évolution politique, économique, sociale et culturelle du pays, tout en profitant également de ces changements.

Afin d'assurer l'équité, il faut souvent adopter des mesures qui compensent les désavantages historiques et sociaux ayant empêché les femmes et les hommes de profiter de chances égales. L'équité mène à l'égalité.

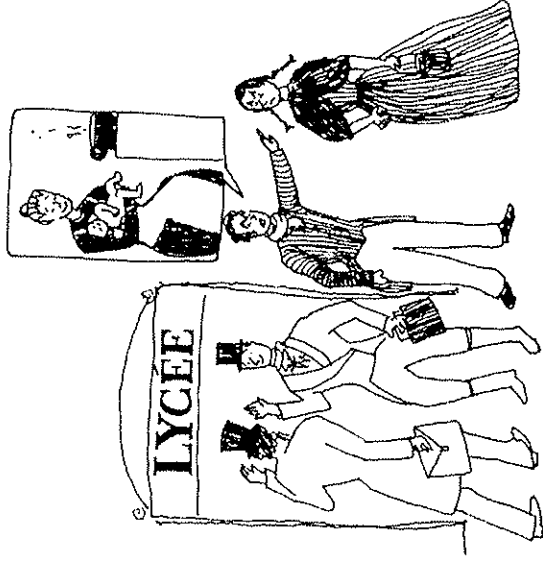


Dessin C : « Égalité »



# 1. L'éducation et la formation

→ Les dates clés



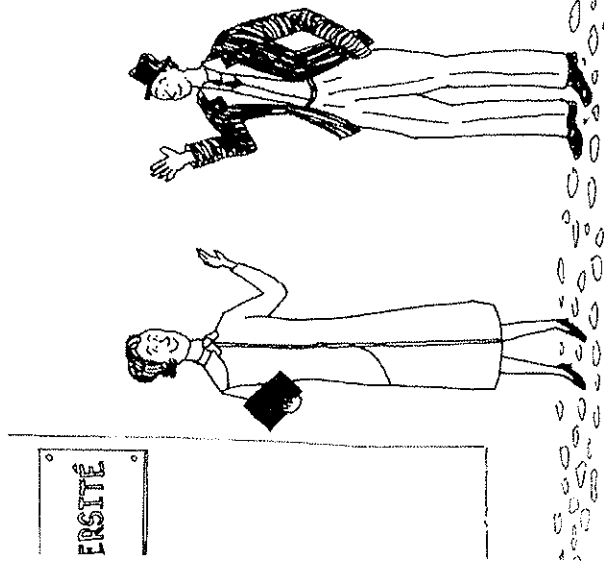
Dessin D : « 1808 »

1808 : Les filles et les femmes sont interdites dans l'enceinte des lycées.  
1868, 1871, 1884 :

Les jeunes filles peuvent étudier la médecine, les lettres, le droit.

1919 : Création du baccalauréat féminin.

1924 : Unification des programmes pour les filles et les garçons. Les baccalauréats masculins et féminins sont identiques.



Dessin E : « 1938 »

1938 : Les femmes peuvent s'inscrire à l'université sans l'autorisation de leur mari (suppression de l'incapacité civile).

1989 : La loi d'orientation sur l'éducation rappelle la mission de mixité et d'égalité de l'enseignement. Les établissements scolaires « contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes ».<sup>3</sup>

2000 : loi sur l'égalité professionnelle.

<sup>3</sup> DONLEVY-GOMES Vicki. *Egalité des chances entre les femmes et les hommes*. Paris. Racine, 2001.

## ➔ Une éducation différenciée

En milieu populaire et rural, Yvonne Verdier a montré comment naguère dès l'âge de six-sept ans l'expérience du « champs-les-vaches », c'est-à-dire de la surveillance du troupeau, confronte les enfants des deux sexes à l'apprentissage de rôles différents. Alors que les filles pendant les longues heures de garde qui ne monopolisent pas totalement leur attention sont initiées au tricor, à la dentelle ou au raccommodage et habituent ainsi leur corps à une immobilité qui renvoie aux stéréotypes sur une nature féminine perçue comme passive et modeste, les garçons sont en revanche autorisés à capturer les merles, à attraper les vipères, à pêcher aux vairons sur la rivière ou à construire des cabanes. Cette culture du mouvement et de l'action les confronte ainsi plus rapidement au danger, sollicite leur force physique et les habitue à l'autonomie et à la débrouillardise.

L'école primaire conforte ces différences en accentuant la séparation des sexes et en instituant, même au sein de l'école gratuite, laïque et obligatoire de Jules Ferry, des divergences parmi les contenus enseignés. Alors que les filles conservent un enseignement pratique tourné vers la couture, les soins du ménage et l'hygiène, les garçons en sont dispensés et préparent, sans ménagement d'ailleurs, le certificat d'aptitude aux études primaires qui leur ouvre la voie au monde du travail.

4 GAUTIER Gisèle, *Rapport d'activité fait pour l'année 2003 au nom de la délégation aux droits des femmes*, rapport n° 263 (2003-2004), déposé le 13 avril 2004.

Document en téléchargement à l'adresse suivante : <http://www.senat.fr/rap/03-263/03-263.html>

## ➔ Du sexisme dans les livres scolaires

En France, malgré les mesures prises il y a une dizaine d'années, des stéréotypes sexistes existent toujours dans les manuels scolaires :

Les femmes apparaissent moins souvent que les hommes : un déséquilibre numérique (alors qu'en réalité les femmes représentent 51,3 % de la population totale en France).

La place de la femme dans la société est réduite à son rôle de mère et d'épouse. On trouve le stéréotype de la femme au fourneau, et la femme-objet, valorisée à travers l'image prédominante de son corps.

Lorsque les femmes apparaissent dans le monde du travail, c'est le plus souvent dans des métiers traditionnellement féminins ou non valorisants. Les femmes n'apparaissent pas comme des acteurs économiques au même titre que les hommes.

Les modèles d'identification proposés aux filles sont peu nombreux, stéréotypés, et des figures féminines importantes omises.

Les femmes ne sont pas invitées sur la scène de la grande histoire.

L'exercice du pouvoir est pratiquement toujours associé à un individu de sexe masculin.

Conclusion : le modèle dominant et valorisé reste le modèle masculin.

5 RIGNAULT Simone, RICHÉRT Philippe, *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française, 1997.



Pour réfléchir...

## Extraits de manuels scolaires et de dictionnaires

### Dans un manuel de mathématiques de 5<sup>e</sup>

Pour s'équiper en outillage, M. Duchemin a fait l'achat d'une perceuse à 63,37 Euros et d'une scie à 28,80 Euros. Pour le repas, Mme Duchemin a acheté un rôti de veau à 9 Euros et un camembert à 1,77 Euros.<sup>4</sup>

### Mâle / Féminin

Dans un dictionnaire, on trouve la définition du mot : « Mâle » : qui est caractéristique du sexe masculin, force, énergie.

« Féminin » : caractère féminin ; ensemble des caractères correspondant à une image biologique et sociale (charme, douceur) ; contraire virilité.

### Bien / Belle

Dans un autre dictionnaire, au mot bien : elle est bien, elle est belle ; un homme bien est un homme estimable (= sérieux).

### Bonhomme / Bonne femme

Toujours dans le dictionnaire cité à Bonhomme : M. Duval est un drôle de bonhomme, d'homme. C'est une sale bonne femme, une femme désagréable.

### Bon / Bonne

Bon : cet homme est bon (généreux = bienveillant ; contraire méchant). C'est une bonne fille, elle est bien gentille (= brave).

### Prendre un bain de...

Exemple pris dans un dictionnaire pour illustrer le mot Bain : le président prend un bain de foule ; Jeanne prend un bain de soleil.<sup>6</sup>

Extraits de : RIGNAULT Simon. RICHERT Philippe.

*La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires. Rapport au Premier ministre. Paris. La Documentation Française. 1997.*

<sup>6</sup> Groupe académique sciences et technologies de Lille. Livret pédagogique « Sciences et technologies... Filles-garçons, bougez vos idées ! », Lille, Rectorat de Lille, décembre 2002.  
Document en téléchargement à l'adresse suivante : [http://www.ac.lille.fr/pedagogie/egalite\\_figet/default.cfm](http://www.ac.lille.fr/pedagogie/egalite_figet/default.cfm)

## ➔ Choix et filières professionnelles

Les filles « réussissent »

A l'heure actuelle, les filles sont plus nombreuses à avoir le bac et à faire des études supérieures que les garçons. De surcroît, il n'existe plus aucune école ou formation qui soit fermée aux filles. L'égalité n'est toutefois pas encore de mise pour tous les métiers et au niveau des postes de pouvoir. Le choix des filières et des orientations demeure très sexué.<sup>7</sup>

### Les filles en minorité dans certaines filières

La mixité est la règle dans l'Education nationale depuis un quart de siècle. Et pourtant... En 2000-2001, la proportion de filles est de 43,2% en terminale S, alors qu'elle s'élève à 82,4% en terminale L, 63,3% en sciences et techniques tertiaires et 97,7% en sciences médico-sociales. En sciences et techniques industrielles, elles ne représentent que 7,6% des effectifs. (...) En première année de BTS, la part des femmes est de 99,7% en coiffure-esthétique, 97% en secrétariat-bureautique et 97,6% en travail social, mais seulement de 4,1% en électricité-électronique, 27,1% en informatique et 8,3% en mécanique aéronautique et spatiale.<sup>8</sup>

### Conclusion

Dans le rapport à leur scolarité, les filles apparaissent dans une position paradoxale. Elles réussissent en moyenne mieux que les garçons, elles redoublent moins et obtiennent plus souvent le baccalauréat. Mais, au moment des grands choix d'orientation, elles s'engagent dans les filières les moins rentables professionnellement et perdent ainsi une partie du bénéfice de cette meilleure réussite scolaire.<sup>8</sup>

7 PERRROT Michèle, « Les relations hommes-femmes depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : quelle histoire ? » dans Femmes contre la violence. Hommes et migrations, mars-avril 2004, n°1248.

## ➔ Que sont devenus les filles et les garçons qui ont choisi un cursus de formation atypique ?

Le Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (GEREQ) a réalisé, en 1997, une enquête sur le devenir professionnel des filles et des garçons ayant suivi des parcours atypiques habituellement privilégiés par l'autre sexe. Cette étude révèle que les filles ayant choisi une formation comme la mécanique, l'électricité, le BTP, les mathématiques ou la physique, réussissent mieux que celles qui se sont engagées dans les filières les plus traditionnellement choisies par les filles.

Si elles sont issues de l'enseignement supérieur, elles échappent davantage au chômage, au temps partiel contraint et accèdent aux mêmes catégories socio-professionnelles que leurs homologues masculins. Toutefois, leur salaire est nettement inférieur à celui des hommes.

Si elles sortent de CAP ou de BEP, leur début de vie professionnelle est plus chaotique : leur parcours d'insertion et leurs conditions d'emploi sont moins favorables que ceux des garçons ayant emprunté les mêmes filières et leurs niveaux de salaires inférieurs. Par ailleurs, elles investissent moins souvent que les garçons les champs professionnels auxquels conduit habituellement leur formation, comme si elles préféraient réorienter leur avenir professionnel.

S'agissant des garçons ayant fait un choix d'orientation atypique, par exemple vers le secrétariat, le textile, la psychologie ou les lettres, on constate qu'ils obtiennent des positions sur le marché du travail meilleures que leurs consœurs ayant suivi les mêmes spécialités qu'eux ; mais moins favorables que les garçons issus de spécialités dites « masculines ».<sup>8</sup>

8. Filles et garçons à l'École : état des lieux ». Ministère de l'Education nationale, 2004.  
Document en consultation à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/bosser/mixite/etat.htm>



Pour réfléchir...

## Témoignages sur l'orientation professionnelle

### Métiers de la restauration

« En sortant de 3<sup>e</sup>, on m'a dirigée vers l'enfance et le sanitaire et social, comme j'avais un bas niveau, je suis partie en BEP. Après j'ai fait un bac SMS, toujours dans le sanitaire et social. Et ensuite j'étais au chômage et j'ai eu la chance de rencontrer les bonnes personnes au bon moment qui m'ont proposé en CFA un BEP cuisine. »

« J'étais une fille, donc c'est la faiblesse physique, ils se disent qu'on tient peut-être moins bien le coup qu'un homme. »

« Jusqu'à maintenant, moi dans les entreprises, il n'y a personne qui m'a encouragée. On m'a toujours dit que c'était un métier où il faut que tu te lèves à deux heures du matin, pour tes enfants, pour ta famille, il n'y a personne qui le supportera. Et le chef pâtissier, il me disait toujours : Qu'est-ce que tu fais là, pourquoi tu veux faire ce métier alors que tu vas gâcher ta vie, il vaut mieux que tu ailles faire un métier de femme. »

« Il y avait des garçons apprentis qui pouvaient, entre guillemets, se permettre d'en faire moins, c'est-à-dire, que quand eux, ils avaient fini leur travail, ils pouvaient parler (...) avec les autres collègues, moi il suffisait que j'aie fini, ils m'en remettaient tout de suite dessus. »

« On m'a dit : T'es pas une fille pour rien ! T'arrives pas à soulever cette poubelle ! Mais moi je leur ai répondu que je faisais de la cuisine parce que j'ai mais ce métier mais pas parce que je voulais être un homme. »

### Métiers de l'industrie

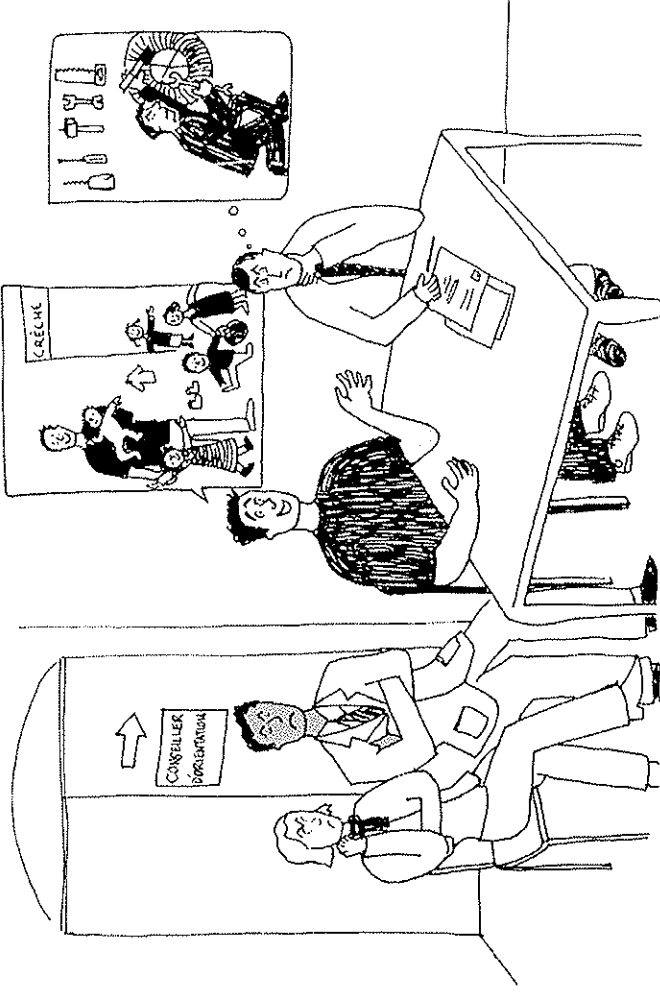
« Moi, je n'ai pas eu de difficultés à trouver un employeur, je n'ai pas eu de difficultés dans l'entreprise, ni dans le CFA. Pourtant, j'avais treize garçons autour de moi, mais je n'ai rencontré aucune difficulté parce que j'étais une fille. L'industrie, que cela soit homme ou femme, tout le monde a sa place. »

*Extraits de la vidéo : J'apprends ce métier, mais pas pour devenir un homme... (14 min). Marseille, MSE-Sud, 2003.*



## Pour réfléchir...

Filles ou garçons, les mêmes filières ?



### Fanny

Fanny est en 3<sup>ème</sup>. Suite à une visite de la section électrotechnique du lycée professionnel voisin, elle souhaite changer d'orientation. Elle abandonnerait le BEP "métiers du secrétariat" pour le BEP électrotechnique.

### Samira

Samira est en 1<sup>ère</sup> STI. Elle souhaite faire un BTS Mécanique et automatisme industriel. Au forum des métiers, elle est vivement encouragée dans cette voie par une professionnelle qui exerce dans ce domaine. Malgré cela, elle hésite à se retrouver dans une "classe de garçons".

### Emma

Emma est en 3<sup>ème</sup>. Elle a un parrain qui tient un garage. Depuis qu'elle est toute petite, elle rêve de faire de la mécanique auto. Dans sa classe, ses camarades sont nombreux à se moquer d'elle : les filles la traitent de garçon manqué, les garçons lui disent qu'elle ne réussira jamais.

### Lucas

Lucas a 15 ans. Il est en 3<sup>ème</sup>. Depuis 2 ans, suite à une visite dans une crèche, il imagine très bien, plus tard, exercer un métier dans le domaine de la puériculture. Ses parents ne l'encouragent pas dans cette voie. Ils disent que ce n'est pas un métier pour un garçon.

Dessin F : « L'orientation professionnelle » (fiche n°2)

Extraits de « Filles et garçons à l'École : état des lieux », Ministère de l'éducation nationale, 2004.

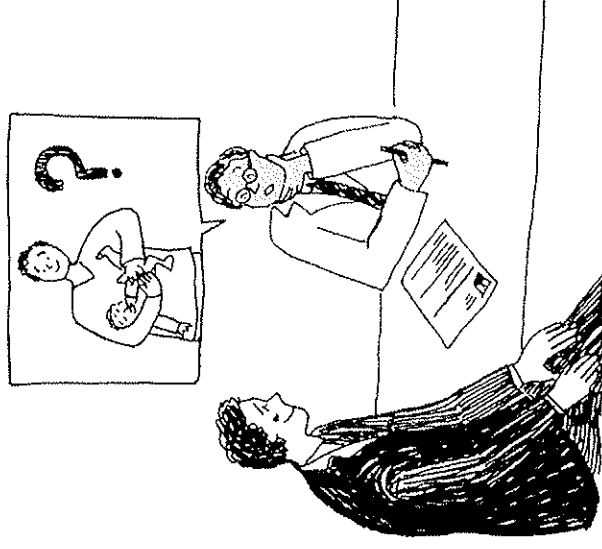
## 2. Le travail et l'égalité des chances

### ➔ Les dates clés

- 1907 : Loi autorisant les femmes mariées à disposer de leur salaire.
- 1920 : Les femmes peuvent adhérer à un syndicat sans l'autorisation de leur mari.
- 1940 : Limitation ou interdiction des emplois publics aux femmes mariées.
- 1945 : La notion de « salaire féminin » est supprimée. « A travail égal, salaire égal » s'inscrit dans la législation française.
- 1965 : Grâce à la réforme des régimes matrimoniaux, les femmes mariées peuvent exercer une activité professionnelle sans le consentement de leur mari et percevoir, le cas échéant, l'allocation principale de chômage. Création du Comité d'études et de liaison des problèmes du travail féminin.



Dessin G : « 1945 »



Dessin H : « 1984 »

- 1970 : Possibilité pour les femmes de rattraper leur retard de formation.
- 1983 : Loi Roudy sur l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes.
- 1984 : Congé parental ouvert à chacun des parents salariés sans distinction de sexe.
- 1994 : Possibilité pour les conjoints collaborateurs d'exercer une activité salariée concomitante à leur activité dans l'entreprise familiale, ce qui leur permet de constituer des droits propres complets, notamment en matière de retraite.
- 2001: Loi Génisson relative à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> DONLEVY-GOMES Vicki. *Egalité des chances entre les femmes et les hommes*, Paris, Rechine, 2001.



## Pour réfléchir...

### Petites annonces Emploi

Assemblage de micro composants et de puces par collage ou brasage. Travail très minutieux sous binoculaire. Formation assurée pour jeunes femmes 18 à 25 ans.

Recherche un mécano pour saison estivale sur circuit de karting. Stagiaire ou professionnel, vous justifiez d'une expérience certaine en mécanique. Débrouillardise et esprit d'initiative bienvenus.

Titulaire d'une expérience à fortes responsabilités, vous gérez un centre de profit de manière très autonome. Représentant l'image de la société, vous assurez la mission commerciale. Meneur d'hommes, vous fédérez les équipes et optimisez les résultats.

Crèche Fourcade recherche pour le mois de septembre : éducateur de jeunes enfants (H/F).

Nous recherchons pour une maison de retraite située dans le 94 proche de Vitry-sur-Seine, 1 aide-soignant H/F, poste à pourvoir du 01 juillet au 31 août 2004.

Aide-soignante : écoute, soins, toilettes des adultes polyhandicapés, relation avec la famille. Recherche téléprospectrices ayant au moins un an d'expérience dans la téléprospection des particuliers. Battantes et persévérantes. Fixe + commissions + primes.

Après d'une grande famille parisienne, vous devrez vous occuper d'enfants.

Assistante, secrétaire

Rigoureuse et dynamique vous seconderez le directeur SAV dans toutes les tâches administratives classiques. Votre aisance relationnelle vous permet de réserver à la clientèle un accueil téléphonique et physique de qualité. Vous maîtrisez l'outil informatique et avez des connaissances en comptabilité.

Profil recherché : jeune fille, bonne présentation.

Les Rendez-vous de la Beauté recrute des esthéticiennes et des coiffeuses indépendantes. CDI à temps choisi.

La Caisse d'Allocations familiales de l'Ain recrute en CDI temps plein : une conseillère en économie sociale et familiale ( H/F), pour son centre social situé à Bellegarde.

Institut de rééducation en Gironde , association AGREA recrute : un éducateur technique diplômé à mi-temps avec une évolution à temps complet fin 2005. Compétences en mécanique et électricité souhaitées pour intervenir auprès d'enfants accueillis, 5/16 ans, dans un projet d'utilisation de la technique comme support au projet thérapeutique, éducatif et pédagogique.

Jeune femme très agile pour envelopper bons aux pièces. (France soir, 1960)

En homme de conseil et d'écoute, vous gérez, en autonomie, un portefeuille de grands comptes et (...).

Homme ou femme sténo-dactylo rapide, expérimenté, organisé, commercial, contacts clients, initiative. (Les Echos, 1960)





## Un constat général : l'écart entre les hommes et les femmes sur le marché du travail

Les femmes ont plus de difficultés à accéder à un emploi dans l'U.E. en 1998, le taux de chômage des femmes s'élevait à 11, 8% et celui des hommes à 8,6%.

60% des femmes qui travaillent sont dans 6 des 60 secteurs économiques que compte la NACE (Nomenclature standard des activités économiques). Les 6 secteurs sont : les services sanitaires et sociaux, l'éducation, le commerce de détail, l'administration publique, les services aux entreprises, l'hôtellerie et la restauration.

Les femmes sont peu représentées aux postes à responsabilité et de prise de décision : elles ne représentent que 7% des dirigeants des 5000 premières entreprises françaises, et dans l'U.E., que 17,5% des députés dans les parlements nationaux.

Les hommes gagnent en moyenne 27% de plus que les femmes en France.

Les hommes et les femmes n'ont pas la même vie quotidienne. Une enquête de l'Insee a démontré qu'en France, en 1999, les femmes actives consacraient en moyenne 3h48 par jour aux travaux domestiques contre 1h59 pour les hommes.

Ce sont les femmes dans la majorité des cas qui ont la responsabilité de s'occuper des enfants et des autres personnes à charge.<sup>10</sup>



## Un progrès : vers l'égalité professionnelle

### La pénibilité physique n'est plus ce qu'elle était

Certains emplois ont été longtemps inaccessibles aux femmes eu égard à leur caractère de pénibilité ; la force, la résistance ou l'endurance physiques nécessaires pour les exercer étaient considérées comme incompatibles avec la physiologie féminine.

S'il est vrai que les hommes sont généralement plus grands et plus lourds donc potentiellement plus forts que les femmes, il ne s'agit là que d'une différence statistique : il y a des hommes fluets, et des femmes corpulentes... Par ailleurs, les femmes ont de tout temps effectué des travaux physiquement éprouvants (aux champs, au travail, dans les manufactures, ...) et certains des métiers qui leur reviennent (aide-soignantes, femmes de ménage, aides à domicile, sage-femmes, etc.) requièrent force et résistance.

Mais surtout, le progrès technique a mécanisé de nombreuses tâches et opérations qui sollicitaient des ressources physiques (port et élévation de charges, forages, mises sous pression...)<sup>11</sup>

<sup>10</sup> DONLEY-GOMES Vicki. *Egalité des chances entre les femmes et les hommes*, Paris, Racine, 2001.

<sup>11</sup> Co-rem : *Service des Droits des Femmes et de l'Égalité. Agir pour l'égalité entre les femmes et les hommes. Liaisons sociales, 2003.*

## Disponibilité professionnelle

Les carrières professionnelles des femmes ne connaissent pas les mêmes évolutions que celles des hommes. Toutes les entreprises ou administrations interrogées témoignent de cette inégalité de déroulement des carrières et expliquent ce phénomène d'abord par le fait que les femmes sont mères et considérées en charge, pour l'essentiel, de l'éducation des enfants et des activités domestiques ; d'où leur supposé manque de disponibilité dont on présume une moindre implication. On observe d'ailleurs ce frein à l'œuvre dans les pratiques de recrutement.

Seion une enquête Ipsos-Rebondir menée en 2000, près d'une femme sur cinq a été interrogée lors d'un entretien d'embauche sur son hypothétique souhait " d'avoir prochainement un ou des enfants ". Cette question n'a été posée qu'à 9% des hommes. Parallèlement, on a demandé à 15% des femmes de décrire la manière dont leurs enfants étaient gardés, soit deux fois plus fréquemment qu'aux hommes (7%).<sup>11</sup>

## Congé maternité et paternité

Les femmes ne sont absentes de leur travail pour raison de maternité que deux fois quatre mois en moyenne pendant les 37 à 40 ans de leur vie professionnelle !! Seules ces interruptions liées à la grossesse et à l'accouchement ne peuvent être partagées avec le père.

Si l'on accorde aux hommes les mêmes droits (et les mêmes devoirs) que les femmes quant à l'éducation de leurs enfants (congé pour enfants malades, congés-parental d'éducation, ...), il n'y a plus aucune raison pour que les carrières ne soient pas équivalentes. L'homme pourrait exercer sa parentalité à part entière et n'être plus seulement le « gagne-pain » selon l'expression utilisée par D. Méda, pendant que les femmes pourraient investir leur vie professionnelle sans culpabilité ni stress.<sup>11</sup>

## Mobilité géographique

En matière de mobilité géographique, on considère aussi généralement que les femmes sont moins disponibles que les hommes sur des postes nécessitant des déplacements géographiques.

Par ailleurs, il est communément admis que les femmes suivent leurs maris en cas de mutation, l'inverse étant exceptionnel. De plus, les femmes qui suivent leur mari peuvent rencontrer des difficultés pour retrouver un emploi dans un nouvel environnement dans lequel elles n'ont souvent aucun réseau. Dans la plupart des cas leur carrière s'en ressent pendant que celle de leur conjoint évolue.<sup>11</sup>



## Pour réfléchir...

### Discours, témoignages sur la vie professionnelle

#### Restauration

« Si j'ai du poids, même si je peux le porter toute seule, je ne prends pas le risque de me faire mal au dos, j'appelle quelqu'un et on porte à deux. Femme ou homme, on a besoin d'être aidé, puisque cela ne sert à rien de se faire mal, il manquera toujours du personnel dans l'entreprise et c'est pas une solution. »

#### Petite enfance

« Il y a un certain nombre de tâches qui peuvent être identifiées comme plutôt féminines : des tâches de maternage, faire des câlins, changer les couches... Mais bon, à côté de ça, je dirais qu'on apporte quelque chose aussi aux enfants en tant qu'homme. Tout au long de leur vie, ils rencontrent des hommes et des femmes, alors pourquoi durant leur prime enfance, ils ne rencontreraient que des femmes ? »

#### Défense civile

« Ils ne niaient pas le fait que je sois leur chef, donc bon, si je leur disais quelque chose, ils le faisaient. D'un côté, ils ne l'ac-

ceptaient pas parce que j'étais une femme, donc forcément moins compétente. Ils le faisaient sentir par des réflexions, par derrière, " Elle ferait mieux de rester avec ses aiguilles à tricoter ", " c'est le monde à l'envers ". C'était jamais bien méchant mais ils avaient du mal à l'accepter. »

« Moi, combien de fois, encore maintenant quand je vais dans certaines réunions, on me dit " Ah c'est vous, c'est pas Mir. ". Les gens sont déçus, il y a un manque de confiance a priori, bon après, qui évolue selon le contact que l'on a avec les gens, mais c'est une femme donc euh... »

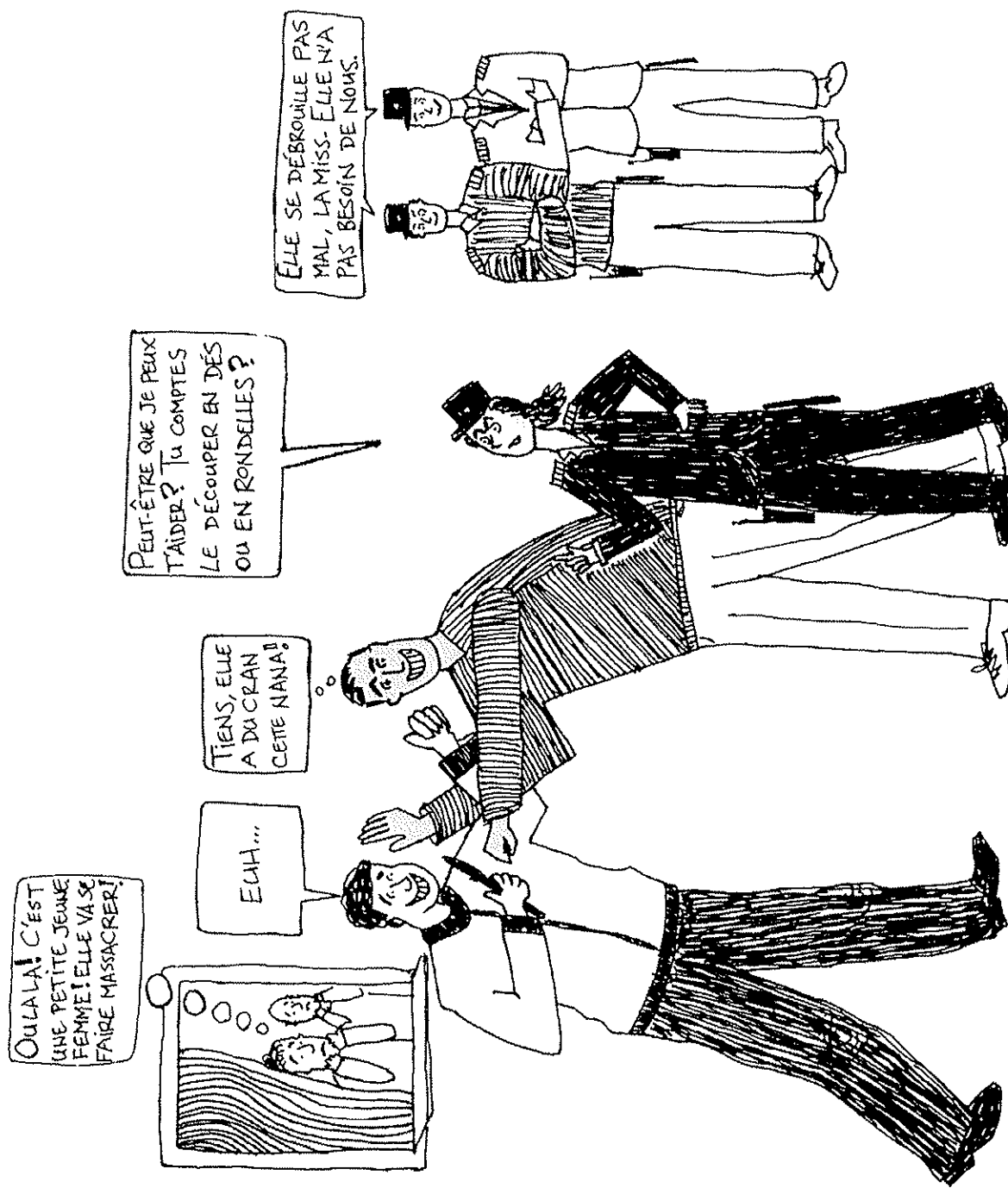
« Quand on prend l'organigramme de la maison, direction générale de l'aviation civile, il n'y a pas une femme. Et moi, en tant que femme, je sais que je n'aurais jamais le poste de chef de district. Il y a trois ans, j'ai postulé pour le poste de chef de district Bretagne, le directeur qui était à l'époque à Brest, m'a dit : « Non, il n'y aura pas de femme, tant que moi je serais directeur, il n'y aura pas de femme ! »

#### Sécurité

« Quand je vois un attroupelement ou quelque chose sur un site qui n'a pas lieu d'être, d'emblée j'arrive et je leur dis " Peut-être que je peux vous aider ". J'aborde souvent les gens comme ça. Donc déjà ça les surprend, quand ils se retournent et qu'ils voient un petit bout de femme comme moi en sécurité, ils n'ont pas trop envie d'agresser une femme. Il y a quand même cette notion de respect de la femme. Et puis, d'autre part, quelques fois ça les fait rire que je sois un petit bout de femme et que je leur dise ça. Donc, ils éclatent de rire et puis en fait ça désarme l'adversaire et ça se passe comme ça souvent. »

« Dans le métier, il faut savoir que l'on travaille souvent de nuit, le soir très tard ou le week-end, donc avoir des enfants, c'est pas trop compatible avec le métier de la sécurité... Sauf si vous avez un gentil mari comme le mien qui fait la vaisselle, la cuisine, qui s'occupe de tout dans l'appartement, là, bon, pas de problème. Si vous avez un mari qui est papa poule, qui va s'occuper des enfants, vous pouvez très bien choisir la sécurité. »

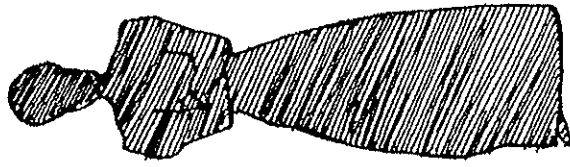
Extraits Vioto : « J'apprends ce métier mais pas pour devenir un homme... » (2003) et « Ne dites pas à ma mère que je suis maçonna, elle me croit secrétaire » (2002).



Dessin 1 : « Les parcours professionnels »

### 3. La famille

→ Les dates clés

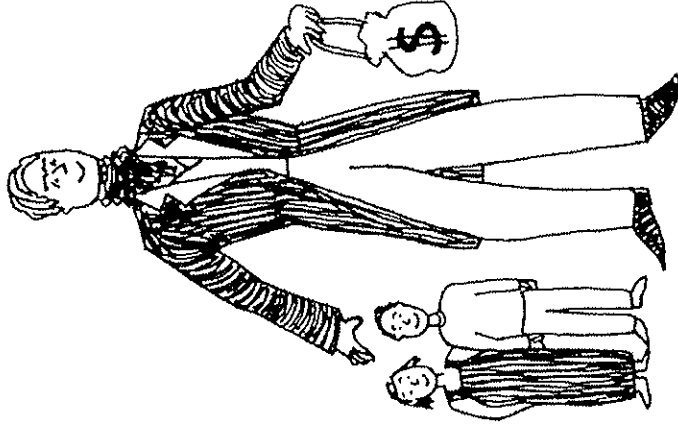


Dessin J : « 1804 » ; (fiche n°3)

1804 : Le code civil consacre l'incapacité juridique de la femme mariée.

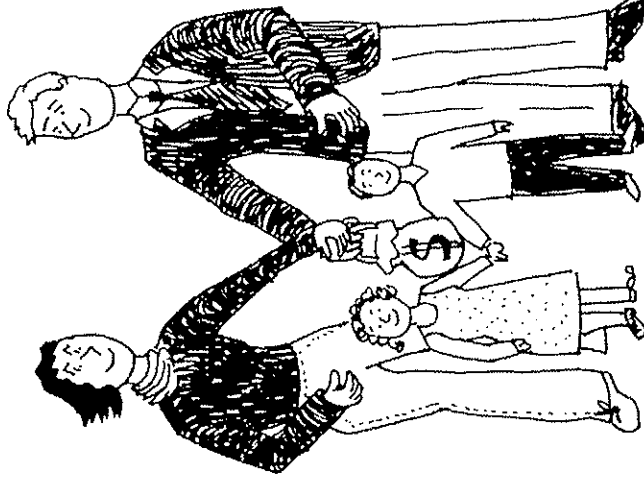
1970 : Loi relative à l'autorité parentale conjointe. Le père n'est plus le chef de famille.

1973 : La mère peut, comme le père, transmettre sa nationalité à son enfant.



1985 : Egalité des époux dans les régimes matrimoniaux et dans la gestion des biens de la famille et des enfants.

1993 : Principe de l'exercice conjoint de l'autorité parentale à l'égard de tous les enfants (légitimes ou naturels) quelle que soit la situation des parents (mariés, concubins, divorcés, séparés).<sup>12</sup>



Dessin K : « 1985 » (fiche n°3)

<sup>12</sup> DONLEVY-GOMES Vicki. *Egalité des chances entre les femmes et les hommes*, Paris, Racine, 2001.

## ➔ La condition de la femme jusqu'au début du 20<sup>e</sup> siècle

Vers 1900, 92% des hommes de plus de cinquante ans et 88% des femmes sont mariés. Il faut souligner, à cet égard, l'originalité des sociétés occidentales qui, depuis le Moyen-Âge, reconnaissent la possibilité du célibat. Ce modèle n'exclut pas cependant une histoire clandestine, caractérisée par un grand nombre de « ratés » de ce système idéal. Il existe en effet un taux important de naissances illégitimes – la fille séduite puis abandonnée est une figure classique de l'époque – mais aussi d'abandons d'enfants, d'infanticides et d'avortements. Les méthodes contraceptives étant alors inexistantes, les seuls moyens de réguler les naissances sont de retarder l'âge du mariage ou de pratiquer le coït interrompu. Ce cadre culturel constitue malgré tout une norme relativement forte, dans la mesure où tant l'Église que la République s'y rallient.

L'Église détiend encore une forte influence sur les représentations de l'époque, tandis que la République, si elle est laïque, n'en est pas moins morale et marque de son empreinte la politique familiale. La famille est alors la reléguée de l'État pour la gestion de la société civile. Elle est patriarcale, le père étant considéré comme le seul chef de famille. Ainsi, jusqu'aux années quarante, le régime civil du Code napoléonien ne considère pas les femmes comme des sujets de droit. Le mariage est la norme et représente pour les femmes la clé de « l'état de femme ». Il est ainsi considéré par chacune d'entre elles comme sa destinée et représente son désir – puisqu'il est le seul moyen d'être une femme.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> PÉRRON Michèle, « Les relations hommes-femmes depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : quelle histoire ? » dans Femmes contre la violence, Hommes et migrations, mars-avril 2004, n°1248



Pour réfléchir...

## Le partage des temps des hommes et des femmes

« Temps moyens d'une journée moyenne en 1999. »  
(en heures et en minutes)

	Femmes		Hommes	
	Active occupée	Inactive	Actif occupé	Inactif
Temps physiologique*	11 h 35 mn	12 h 37 mn	11 h 22 mn	12 h 39 mn
Temps professionnel et de formation**	5 h 01 mn	59 mn	6 h 22 mn	1 h 32 mn
Temps domestique dont :	3 h 48 mn	4 h 47 mn	1 h 59 mn	2 h 35 mn
ménages, cuisines, courses	3 h 06 mn	3 h 59 mn	1 h 04 mn	1 h 35 mn
soins aux enfants et adultes	27 mn	26 mn	11 mn	6 mn
bricolage	4 mn	5 mn	30 mn	35 mn
jardinage soins aux animaux	11 mn	18 mn	14 mn	38 mn
Temps de loisirs	2 h 19 mn	3 h 57 mn	2 h 57 mn	5 h 06 mn
Temps de sociabilité (hors repas)	43 mn	1 h 04 mn	47 mn	1 h 10 mn
Trajets (hors domicile-travail)	34 mn	35 mn	33 mn	38 mn
Total	24 h	24 h	24 h	24 h

\* Y compris les repas de réception avec des amis, des voisins ou des parents.

\*\* Y compris les temps de trajet domicile-travail. La prise en compte des samedis et dimanches pour le calcul de ces moyennes rend surprenants les temps quotidiens de travail ou d'études ; multipliés par 7, ils sont plus conformes au sens commun.

Champ : personnes de 15 ans et plus.

(Fiche 4)

« Évolution des temps moyens d'une journée moyenne entre 1986 et 1999. »

ACTIFS OCCUPÉS

	Femmes		Hommes	
	1986	1999/1986	1986	1999/1986
Temps physiologique	11 h 32 mn	11 h 35 mn + 3 mn	11 h 22 mn	11 h 22 mn 0 mn
Temps de travail	5 h 15 mn	5 h 01 mn - 14 mn	6 h 33 mn	6 h 22 mn - 11 mn
Temps domestiques dont :	3 h 49 mn	3 h 48 mn - 1 mn	1 h 51 mn	1 h 59 mn + 8 mn
ménages, cuisines, courses	3 h 13 mn	3 h 06 mn - 7 mn	1 h 00 mn	1 h 04 mn + 4 mn
soins aux enfants et adultes	24 mn	27 mn + 3 mn	9 mn	11 mn + 2 mn
bricolage	3 mn	4 mn + 1 mn	25 mn	30 mn + 5 mn
jardinage soins aux animaux	9 mn	11 mn + 2 mn	18 mn	14 mn - 4 mn
Temps libre	2 h 46 mn	3 h 02 mn + 14 mn	3 h 36 mn	3 h 44 mn + 8 mn
dont temps de loisirs	2 h 00 mn	2 h 19 mn + 19 mn	2 h 46 mn	2 h 57 mn + 11 mn

Tableaux extraits de : Chiffres clés 2003, L'égalité entre les femmes et les hommes, Paris, Service des droits des femmes et de l'égalité, 2004, p. 47.

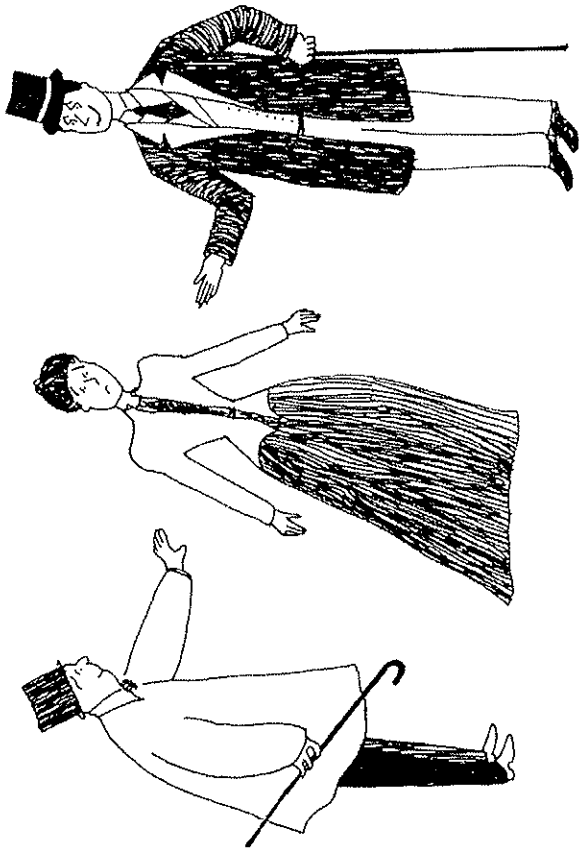
En téléchargement sur le site internet [www.droits-femmes.gouv.fr](http://www.droits-femmes.gouv.fr).

Plus d'égalité dans la diversité Un défi pour la formation



## Pour réfléchir...

### Mariage arrangé



Dessin L : « Mariage arrangé »

Pour les deux conjoints, le mariage est à la fois une charge et un bénéfice ; mais il n'y a pas de symétrie dans leurs situations ; pour les jeunes filles le mariage est le seul moyen d'être intégrées à la collectivité et, si elles « restent pour compte », elles sont socialement des déchets. C'est pourquoi les mères ont toujours cherché si âprement à les caser. Au siècle dernier, dans la bourgeoisie, c'est à peine si on les consultait. On les offrait aux prétendants éventuels au cours d'« entrevues » arrangées à l'avance. Zola a décrit cette coutume dans *Pot-Bouille* :

« Manqué, c'est manqué, dit Mme Jossierand en se laissant aller sur sa chaise.  
 - Ah ! dit simplement M. Jossierand.  
 - Mais vous ne comprenez donc pas, reprit Mme Jossierand d'une voix aiguë, je vous dis que voilà encore un mariage à la rivière et c'est le quatrième qui rate !  
 - Tu entends, reprit Mme Jossierand en marchant sur sa fille. Comment as-tu encore raté ce mariage ?  
 Berthe comprit que son tour était venu.  
 - Je ne sais pas maman, murmura-t-elle.  
 - Un sous-chef de bureau, continuait sa mère ; pas trente ans, un avenir superbe. Tous les mois ça vous rapporte son argent ; c'est solide, il n'y a que ça... Tu as encore fait quelques bêtises, comme avec les autres ?  
 - Je t'assure que non, maman.  
 - En dansant vous avez passé dans le petit salon.  
 Berthe se troubla : Oui maman... Et même comme nous étions seuls il a voulu de vilaines choses, il m'a embrassée en m'empoignant comme ça. Alors j'ai eu peur, je l'ai poussé contre un meuble.  
 Sa mère l'interrompit, reprise de fureur : Poussé contre un meuble ! Ah ! la malheureuse, poussé contre un meuble !  
 - Mais, maman, il me tenait.  
 - Après ? Il vous tenait... la belle affaire ! Mettez donc ces cruches en position ! Qu'est-ce qu'on vous apprend, dites !... Pour un baiser derrière une porte ! En vérité est-ce que vous devriez nous parler de ça, à nous, vos parents ? Et vous poussez les gens contre un meuble, et vous ratez des mariages !

Elle prit un air doctoral, elle continua :

- C'est fini, je désespère, vous êtes stupide, ma fille... »

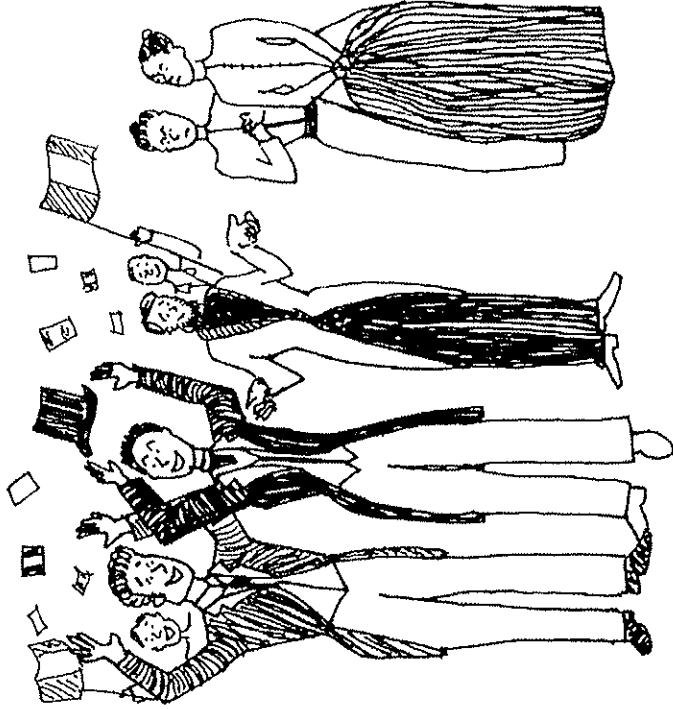
Ainsi la jeune fille apparaît-elle comme absolument passive ; elle est mariée, donnée en mariage par ses parents. Les garçons se marient, ils prennent femme. Ils cherchent dans le mariage une expansion, une confirmation de leur existence mais non le droit même d'exister ; c'est une charge qu'ils assument librement. »<sup>14</sup>

<sup>14</sup> BEAUVOIR (de) SIMONS. *Le deuxième sexe (Tome II)*, Paris, Gallimard, 1949.



## 4. Les droits civiques et politiques

### ➔ Les dates clés



Dessins M : « 1848 » (fiche n°5)

1848 : Le suffrage universel exclut les femmes.

1944 : Une ordonnance proclame : « les femmes sont électrices et éligibles dans les mêmes conditions que les hommes ».

1999 : Loi constitutionnelle sur l'égalité entre les femmes et les hommes : « égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives ».

2000 : Loi sur la mise en œuvre de la parité politique aux différents scrutins électoraux.<sup>15</sup>



Dessins N : « 1944 » (fiche n°5)

<sup>15</sup> DONLÉVY-GOMES Vicki, *Les grandes dates de l'égalité des chances en France*, Paris, Racine, 2001

## ➔ Les femmes en politique

### Hier, la révolution (1793) et les principes d'égalité

La France est célèbre pour la révolution de 1793 et ses principes d'égalité, liberté et fraternité. Pendant la révolution, le droit des femmes à la citoyenneté a été proclamé par Condorcet (l'admission des femmes au droit de cité) et par Olympe de Gouges (Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne). Pourtant, les femmes françaises ont dû lutter pour obtenir une pleine citoyenneté politique. Alors que la France a été le premier pays à accorder le suffrage universel aux hommes en 1848, les femmes françaises n'ont obtenu le droit de vote qu'en 1944, après plusieurs décennies de lutte pour le suffrage. (Jensen et Sineau 1994)<sup>16</sup>

<sup>16</sup> PAAVOLA Eeva, TASKINEN Susanna. *Les femmes, la politique et les politiques d'égalité en Europe. non daté*  
Document en consultation à l'adresse suivante :  
<http://www.helsinki.fi/science/xantippa/vel/vel25.html> (dossier France)

### Aujourd'hui, la sous-représentation

De façon très générale, les femmes sont cantonnées dans des postes d'exécution, tandis que l'essentiel des postes de décision revient aux hommes. Mais c'est sans doute en politique que la sous-représentation du genre féminin est la plus patente et qu'elle a fait l'objet des plus vives critiques.

Les assemblées parlementaires françaises font piètre figure sur l'échelle de la mixité : à l'Assemblée nationale, les femmes franchissent de peu la barre des 10% ; au Sénat, elles ne dépassent pas celle des 6%. Les scrutins de liste sont plus favorables aux femmes : elles sont 40% dans la délégation française au Parlement européen, 25% dans les conseils régionaux et 22% dans les conseils municipaux. Elus au scrutin majoritaire, les conseils généraux sont au ban des collectivités locales, avec seulement 6,6% de conseillères. À nouveau, on observe une chute très sensible de la représentation relative des femmes au fur et à mesure que l'on se déplace vers le sommet de la hiérarchie des pouvoirs. On ne dénombre ainsi que 8% de femmes maires, et le chiffre tombe à 5% dans les communes de 3500 à 50 000 habitants. Dans les municipalités de taille supérieure, seule deux femmes exercent les fonctions de maire. »<sup>17</sup>

<sup>17</sup> BERNARD Claire. « *Les femmes dans la société française contemporaine* ». Intervention à la journée d'étude CNEF / Conseil de l'Europe (18 novembre 1999).

Document en consultation à l'adresse suivante :  
<http://www.observatoire-parite.gouv.fr/dossier/discours-cnef.html>

## « Garçon, fille : comment l'école et la société modèlent ? »

## Objectifs

- Connaître les évolutions des lois concernant la place de la femme dans l'éducation ;
- Observer et analyser la prise en compte de la place de l'homme et de la femme dans le monde scolaire en particulier et dans la société en général ;
- Etablir des comparaisons pour formuler des constats et donner son avis sur les rôles sociaux féminins et masculins.

## Contenus

- Les tâches confiées aux filles et aux garçons et les conséquences sur les stéréotypes (féminin, masculin : passif, immobile, actif, en mouvement...) ;
- La place de la femme dans l'éducation (avant, maintenant).

## Déroulement de la séance

## Mise en situation

Travail en grand groupe, faire observer les dessins D et E, p. 18 décrire les situations « qui, quand, où, quoi ». Etablir des liens avec les dates correspondant à chaque dessin et faire formuler des commentaires sur les évolutions historiques liées à ces dates.

## Découverte – exploration

Former des mini - groupes (à deux ou trois). Chaque groupe aura à traiter pendant cinq à huit minutes un texte (« Une éducation différenciée », p. 19 et « Extraits de manuels scolaires et de dictionnaires », p. 20. Selon le nombre de participants, le même texte pourra être exploré par plusieurs sous-groupes. On demandera aux participants de chercher les mots-clés concernant :

- Ce que font les garçons et les filles ; ce que font les hommes, les femmes.
- Avant, maintenant.
- Comment on décrit les attitudes garçons-filles, féminin-masculin dans chaque document.

Une mise en commun des éléments observés permettra de croiser les données et les avis sur ces questions.

## Appropriation

Les participants liront individuellement et silencieusement l'extrait « Du sexisme dans les livres scolaires », p. 19. pour repérer comment apparaissent les stéréotypes « féminin, masculin » dans les manuels scolaires. Cette lecture-repérage permettra d'enclencher une discussion entre les participants. Chacun donnera son avis sur les éléments observés tout au long de la séance et sera amené à comparer avec sa réalité contemporaine.

## Evaluation

Le formateur organisera un tour de table final permettant à chacun d'exprimer ce que la séance lui a apporté en termes de contenus et de réflexion.

## « Mon métier, un choix qui m'appartient »

## Objectifs

- Prendre conscience que les choix d'orientation peuvent être déterminés par la variable du genre ;
- Observer et analyser le lien entre la division traditionnelle des rôles sexués et l'orientation différenciée des filles et des garçons ;
- Comprendre les enjeux des processus d'orientation et leurs conséquences (inégalités de carrière entre les sexes) ;
- Face au choix professionnel : prendre de la distance en dépassant les stéréotypes ; élargir le champ des possibles ;
- Se positionner par rapport à son projet professionnel.

## Contenus

- Le rôle de la famille, de l'école et de la société en général dans les choix d'orientation ;
- Les parcours d'orientation préconisés aux filles et aux garçons et les conséquences sur leur devenir professionnel ;
- Les évolutions : l'orientation de jeunes vers des secteurs d'emplois jusque là réservés à l'autre sexe.

## Déroulement de la séance

## Mise en situation

Travail en grand groupe : déclencher une discussion et une réflexion autour des métiers traditionnellement « féminins » et « masculins » et de l'influence de l'école et de la famille dans le choix du parcours de formation.

Faire observer le dessin E, p. 23 et décrire la situation. S'exprimer sur les métiers et explorer ce qui relève du féminin et ce qui relève du masculin.

Les participants donneront leur avis sur les métiers traditionnellement masculins et féminins.

## Découverte-exploration

En grand groupe, autour du dessin I, p. 29

En petits groupes : lecture du texte « Témoignages sur l'orientation professionnelle », p.22 : relever les secteurs d'activités où l'on trouve le plus de filles, où l'on trouve le plus de garçons. Quelles sont les conséquences pour ceux qui choisissent un cursus de formation atypique ?

Mise en commun.

## Appropriation

En petits groupes de deux à trois personnes. Prévoir un porte-parole pour la synthèse.

On proposera une étude de cas à chaque groupe à partir du document « Discours, témoignages sur la vie professionnelle » p.28. Après un quart d'heure, on mettra en place la restitution des ateliers : à tour de rôle, chaque porte-parole décrira la situation étudiée et présentera la réflexion de son groupe. Les autres participants réagissent après chaque intervention et donnent leurs avis argumentés.

## Evaluation

Le formateur organisera un tour de table final permettant à chacun d'exprimer ce que la séance lui a apporté en termes de contenus et de réflexion.

## « Famille d'hier et d'aujourd'hui. Evolution des places de chacun »

### Objectifs

- Situer les moments clés dans les évolutions juridiques concernant la famille ;
- Analyser l'impact de ces évolutions dans la société contemporaine ;
- Donner un avis réfléchi sur la notion d'égalité de droit dans les fonctionnements familiaux.

### Contenus

- Evolution de la capacité juridique des femmes mariées ;
- L'autorité parentale, la notion de chef de famille ;
- Egalité des époux dans les régimes matrimoniaux.

### Déroulement de la séance

#### Mise en situation

Les participants sont invités à décrire et faire des constats sur les réalités contemporaines des fonctionnements familiaux, des rôles et des places de chacun, sans formuler de jugement. Le formateur liste et classe les caractéristiques énoncées.

#### Découverte-exploration

On fera observer les dessins J et K, p. 30 pour décrire les situations représentées et les situer par rapport aux dates des lois correspondantes (1804 et 1985).

Associer dessins, dates et contenus des lois pour commenter ces décisions et leur impact sur la vie familiale et les rapports Femme / Homme / Environnement.

#### Appropriation

Organiser le travail en mini-groupes chargés de chercher dans les textes « La condition de la femme jusqu'au début du 20e siècle » p. 31 et « Mariage arrangé » p. 33, des passages liés à des traits évoqués par les lois concernant : l'autorité parentale ; la place de la femme dans les choix matrimoniaux.

Mettre en commun les extraits afin de les comparer aux réalités contemporaines et aux observations de chacun.

Dire en quoi ces évolutions contribuent à des rapports plus égalitaires entre les hommes et les femmes.

#### Evaluation

Les participants s'exprimeront sur les points qu'ils auront retenus de ce travail et analyseront l'apport qu'ils en auront préféré : contenus sur l'évolution de la famille ; réflexion sur un sujet de société ; regard personnel plus distancié sur des questions subjectives...

## « Les activités quotidiennes et le partage des temps »

**Objectifs**

- Réfléchir à l'organisation des emplois du temps et leur lien avec le rythme de la société et de sa vie socio-professionnelle ;
- Comparer des données statistiques et les relativiser ;
- Se situer individuellement par rapport à des données statistiques ;
- Analyser les rapports entre organisation temporelle et projet personnel des participants afin d'optimiser et accélérer les processus d'insertion socio-professionnelle.

**Contenus**

- Les temps moyens d'une journée moyenne en 1999. La notion de moyenne et des écarts. Le traitement des données fournies par les enquêtes : éviter des généralisations ;
- Les différents temps mesurés : physiologique, professionnel et de formation, domestique, loisirs, sociabilité, trajets.

**Déroulement de la séance****Mise en situation**

Des échanges seront proposés autour de l'organisation du temps dans une journée (celle du participant et / ou celle de personnes connues). Faire réfléchir sur le rapport entre « le temps consacré à » et la possibilité de choisir et de définir ces temps (individuellement et / ou en négociant avec son entourage).

**Découverte-exploration**

A partir du tableau « Temps moyens d'une journée moyenne en 1999 », p. 32., organiser le travail en mini-groupes (trois ou six ateliers en fonction du nombre de participants) et faire observer et comparer le temps passé par les hommes et les femmes pour chaque champ analysé (physiologique ; professionnel ; domestique ; loisirs ; sociabilité ; trajets).

Imaginer des situations concrètes pouvant correspondre à l'utilisation du temps décrite par ce tableau et proposer des variantes selon les projets personnels des participants.

Faire observer les possibilités de variation et les négociations à mettre en place pour que le système dans lequel chacun fonctionne puisse continuer d'exister de façon harmonieuse.

Le tableau pourra être commenté, on fera analyser les rapports des différents champs et leur impact sur la vie professionnelle de chacun (femme et homme).

**Appropriation**

Les participants seront invités à travailler en binôme pendant cinq minutes et à donner leur distribution temporelle idéale en fonction de leur projet. Cette présentation peut être accompagnée d'une analyse menant à identifier les changements à mettre en place pour mettre en œuvre l'emploi du temps souhaité.

**Evaluation**

Chaque participant est invité à citer trois mots-clés à retenir de cette séance de travail.

## « Citoyen, citoyenne à part entière »

## Objectifs

- Observer l'impact sur le droit à la citoyenneté et le droit de vote à travers le cadre juridique et les principes de liberté, égalité, fraternité ;
- Réfléchir aux évolutions de la mixité sur le plan de la citoyenneté ;
- Se positionner par rapport à sa place citoyenne et formuler ses désirs pour l'occuper à part entière, dans le cadre des valeurs de la société française contemporaine.

## Contenus

- Le droit de vote : qui ? quand ?
- Les instances de la vie citoyenne : le Sénat, l'Assemblée nationale, le Parlement européen, les Conseils régionaux, les Conseils généraux, les municipalités et les conseils municipaux.

## Déroulement de la séance

## Préalable

Les contenus de cette fiche pédagogique seront développés en articulant les contenus proposés par le guide (dessins, dates de lois et documents) et l'environnement institutionnel des participants : commune, département, région.

Une exploration (en amont de cette fiche) et éventuellement un travail en projet continu sont souhaitables afin de s'approprier et mobiliser les thématiques abordées.

Une enquête locale pourrait être effectuée par le groupe afin de comparer les résultats avec ceux des statistiques présentées dans les textes « Les femmes en politique », p. 35.

## Mise en situation

- Observation des dessins M et N, p. 34 et des lois promulguées en 1848 et 1944. On fera commenter ce décalage d'un siècle et on fera croiser ces éléments avec d'autres thématiques abordées précédemment (par rapport à l'école, la famille, l'orientation professionnelle).
- L'exploitation des données présentées p.35 (« Les femmes en politique ») pourra s'effectuer en mini-groupes de trois personnes devant explorer les notions et les chiffres marquant les liens entre citoyenneté, droits et place occupée par les femmes en politique.
- La mise en commun des éléments explorés permettra de dresser une synthèse de cet état des lieux.

L'articulation avec l'environnement des participants est à organiser par le formateur et / ou l'équipe pédagogique impliqué(e) dans la formation.

## Evaluation

A l'issue de cette séance, les participants seront invités à s'exprimer sur les données qui les ont marqués, et leur propre place de citoyen/ne.

## « Mieux comprendre nos façons de communiquer »

## Objectifs

- Comprendre les processus de construction des stéréotypes et des préjugés ;
- Etablir des liens entre le fonctionnement sociétal et son propre mode de communication avec autrui ;
- Communiquer de façon personnalisée en évitant le recours aux stéréotypes et aux représentations globalisantes.

## Contenus

- La notion de réalité ;
- Le processus menant de la représentation au préjugé ;
- Le regard sur le monde et la prégnance des clichés ;
- La communication : un acte spécifique avec des êtres singuliers.

## Déroulement de la séance

## Mise en situation

Un travail d'observation et d'analyse publicitaire sera proposé aux participants. Les trois publicités, p. 57 seront présentées. On fera commenter le lien entre l'image et le texte associé :

- « Dès qu'ils m'ont tout donné, je les jette »,
- « Mâcher... sans sucre vous promet à un bel avenir. Même sans diplômes »
- « Je les ai passionnés avec mon projet de financement ».

Les premières observations seront formulées et écrites par le formateur afin de les utiliser ultérieurement. Faire observer le décalage entre la réalité observée et l'image stéréotypée véhiculée par les messages textuels.

## Découverte-exploration

Trois groupes seront constitués pour lire et découvrir les textes présentés p. 52 et 53 : « Fixer la réalité, à quoi ça sert ? », « Les stéréotypes : quand ça résonne sans raisonner » et « Quand les stéréotypes dominent le regard sur le monde ».

Seront explorés les éléments de sens les plus saillants explicitant chaque titre.

Une reformulation par texte est demandée à chaque groupe. Le formateur écrit chaque reformulation et fait établir des rapprochements entre les synthèses de chaque texte et les éléments repérés dans les trois publicités précédemment.

## Appropriation

Des mini-groupes sont à créer : il leur sera demandé de produire une publicité pour un des produits présentés. Les images et les textes produits véhiculeront des messages nuancés à travers des propos non-généralisants.

## Evaluation

Pour réfléchir et en débattre :

« Il est plus difficile de désagréger un préjugé qu'un atome » Albert Einstein.

Les participants sont invités à expliquer cette phrase en étayant leurs propos à travers des exemples ou des extraits abordés pendant la séance (publicités et textes).



## « Féminin ? Masculin ? »

## Objectifs

- Réfléchir à l'impact des stéréotypes dans le discours ;
- Identifier d'autres moyens d'expression du fonctionnement « stéréotype  $\Rightarrow$  préjugé » ;
- Analyser son propre fonctionnement par rapport à la construction des hypercatégorisations.

## Contenus

- Le processus qui mène de la catégorisation au stéréotype et les conséquences au niveau des préjugés et des attitudes discriminatoires ;
- L'humour comme moyen masqué d'hypercatégorisation.

## Déroulement de la séance

## Mise en situation

Travail en grand groupe : faire observer les dessins O p. 51 et Q, p. 54 en vue de faire réfléchir sur le processus menant à des suppositions sur des personnes inconnues. Des exemples vécus pourront être présentés par les participants (leur regard sur un inconnu dans un lieu public).

## Découverte – exploration

Trois groupes seront organisés, chacun lira silencieusement l'un des textes suivants : « Fixer la réalité, à quoi ça sert ? », « Les stéréotypes : quand ça résonne sans raisonner » et « Quand les stéréotypes dominent le regard sur le monde », p. 52 et 53. Après la présentation de la synthèse de chaque texte, les deux groupes ayant écouté la présentation donneront des exemples concrets illustrant la thématique présentée. (Il leur sera demandé d'identifier le domaine visé : genre, compétence professionnelle, sociale, personnelle, culturelle... à travers les représentations, stéréotypes, discriminations, cas exceptionnels).

## Appropriation

Quatre groupes seront constitués afin de lire, analyser et commenter les exemples présentés dans « Histoire de blaguer », p. 55 et « Hommes et femmes au travail, quelles représentations ? », p. 56. Trois exemples seront choisis par groupe et il sera question de faire émerger et reformuler le stéréotype à l'œuvre.

A partir des exemples choisis, un représentant de chaque groupe demandera à l'ensemble des participants de reformuler l'exemple de façon nuancée, non stéréotypée, par rapport à chaque situation ou chaque personne spécifique. (Exemple : un ami italien, une collègue française...)

## Evaluation

On pourra demander des exemples précis décrivant le processus :

Catégorisation  $\Rightarrow$  hypercatégorisation  $\Rightarrow$  représentation  $\Rightarrow$  stéréotype  $\Rightarrow$  préjugé  $\Rightarrow$  discrimination  
 un ... une ... / les ... / les ... sont / une-un = les / je pense que / je traite différemment

## Remarque

L'utilisation du glossaire correspondant pourra être intégré dans les phases d'appropriation et d'évaluation selon les demandes et les besoins du groupe.

## « Un cas exceptionnel ? Par rapport à quoi ? »

## Objectifs

- Approfondir certains concepts abordés dans les fiches 6 et 7 ;
- Appliquer des concepts dans des situations concrètes ;
- Réfléchir à ses propres modes de fonctionnement par rapport aux regards stéréotypés.

## Contenus

- La notion de représentation sociale ;
- L'impact des représentations dans la communication : la reconstruction du réel ;
- Le cas exceptionnel défini par rapport à une représentation sociale globalisante.

## Déroulement de la séance

## Mise en situation

Il est proposé aux participants de réagir sur la boutade « Le ciel ou l'enfer ?... » présentée dans le texte « Les stéréotypes : quand ça résonne sans raisonner » p. 52.

Des groupes distincts réfléchissent pendant cinq minutes : d'un côté sur la représentation du ciel, de l'autre sur l'enfer et les processus d'hypercatégorisation  $\Rightarrow$  représentation  $\Rightarrow$  stéréotype en jeu dans ces modes de communication.

## Découverte – exploration

- Seront explorés et déconstruits les stéréotypes inhérents aux Anglais, aux Allemands, aux Français, aux Italiens et aux Suisses, sous-jacents aux notions de « ciel » et « enfer ». On fera imaginer des situations où des traitements discriminatoires pourraient être mis en place à l'encontre d'une personne appartenant à ces groupes culturels (dans le monde de l'emploi ou dans la vie sociale).
- En deuxième lieu, on rattachera la notion de « cas exceptionnel » à l'analyse qui vient d'être effectuée : on fera lire par petits groupes les premier et deuxième paragraphes du texte « Quand les stéréotypes dominent le regard sur le monde », p. 53. Chaque groupe devra commenter son exemple : pour le premier paragraphe : une femme compétente en mécanique ; pour le deuxième : les sans-papiers  $\Rightarrow$  les immigrés  $\Rightarrow$  les Arabes  $\Rightarrow$  le chômage  $\Rightarrow$  la violence. On veillera à faire observer les processus à l'œuvre traduits par les déterminants et procédés de généralisation. Chaque participant sera invité à donner des exemples entendus ou observés concernant ces processus discursifs (les femmes, les jeunes, les vieux, les chômeurs, les cathos, les musulmans, les juifs...).

## Appropriation

A partir des exemples donnés par les textes et présentés par les participants, on organisera des échanges verbaux par deux. Chaque binôme préparera une situation de communication où l'on parle de quelqu'un (connu ou inconnu). Un jeu de questions-réponses devra mettre en lumière le processus de déconstruction d'un stéréotype, on parlera de quelqu'un de particulier et non d'un « cas exceptionnel », de quelqu'un qui pratique (ou effectue)... d'une certaine façon qui lui est propre.

Exemple « T'as vu X hier à la télé ? – Oui, c'est pas comme tous les joueurs de foot, il est..., et en plus... » Situations possibles à proposer : voisin, demandeur d'emploi, cadre, formateur, stagiaire, habitant d'un quartier, d'une ville ou d'un pays donnés, un(e) conducteur(trice) de voiture, de bus...

## Evaluation

Chaque participant évoquera par des mots-clés ou par une idée, l'essentiel de ce qu'il aura gardé de cette séance de travail.

## « Moi, je discrimine ? Eh oui, à nous tous, ça peut arriver ! »

### Objectifs

- Approfondir la réflexion sur les processus discriminatoires ;
- Analyser l'impact des préjugés dans les attitudes et les communications ;
- Prendre conscience de sa propre capacité à exclure et à discriminer.

### Contenus

- La notion d'attitude (bienveillante, malveillante, discriminatoire) ;
- Du traitement de l'information à la construction des croyances et à l'appartenance sociale et culturelle ;
- L'origine de certains comportements hostiles : les contrastes entre « nous » et « eux » ;
- La valeur implicite excluante de « nous » et « notre ».

### Déroulement de la séance

#### Mise en situation

On fera observer pendant deux ou trois minutes les deux séquences du dessin Q, p. 54.

Après avoir décrit la situation observée : Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? On fera commenter les différentes attitudes des personnages (acteurs et spectateurs).

#### Découverte – exploration

On proposera à chaque participant de lire silencieusement la définition du mot « attitude », dans le glossaire, p. 51. Des exemples concrets seront demandés par rapport à des attitudes qu'ils expriment dans la réalité vis-à-vis d'un objet, une catégorie professionnelle ou un animal. Ils expliqueront pourquoi et essaieront de déconstruire le mécanisme à l'œuvre (catégorisation, hypercatégorisation, représentation, stéréotype), s'il y a lieu. On en dégagera les aspects liés à la RÉALITÉ et ceux CONSTRUITS PAR LES PRÉJUGÉS, si besoin est.

Pour illustrer de façon précise la notion de « préjugé », on fera lire silencieusement la définition proposée dans le glossaire, p.50, afin d'analyser la construction de comportements hostiles. On fera lister les différents comportements cités et on établira une gradation dans la gravité des comportements.

#### Appropriation

Des binômes seront organisés afin de chercher des exemples rencontrés dans la réalité quotidienne. Chaque binôme présentera une situation dans laquelle l'un des deux participants aura ( volontairement ou pas ; de façon explicite ou pas) eu une attitude discriminante (positive ou négative) à l'égard de quelqu'un ou d'une catégorie socio-professionnelle. On veillera à faire observer la traduction discursive (nous / eux – notre / leur) de l'attitude discriminatoire.

#### Evaluation

Les binômes seront sollicités à nouveau pour formuler les moyens de modifier et faire évoluer les préjugés dans les domaines abordés par leurs exemples.

## « Un homme qui pleure ? Une femme sincère ? »

## Objectifs

- Appliquer les concepts abordés dans les fiches 6, 7, 8 et 9 ;
- Déconstruire les stéréotypes « féminin » et « masculin » circulant dans la société contemporaine ;
- Nuancer le regard par rapport à la réalité de chaque sujet au-delà des rapports de genre.

## Contenus

- Les différentes sphères de l'hypercatégorisation liée au genre : intellectuelle, affective, professionnelle, personnelle ;
- L'impact de ces hypercatégorisations dans le modelage de notre regard et de nos discours sur les hommes et les femmes.

## Déroutement de la séance

## Mise en situation

On proposera aux participants d'interagir par rapport à ces deux questions : « Un homme qui pleure ? » et deuxièmement « Une femme sincère ? ». Chacun explicitera les images et les idées auxquelles sont associées ces deux questions.

## Découverte – exploration

Le travail sera organisé en quatre groupes. Chaque groupe aura à mimer et représenter les situations suivantes :

- Un groupe d'amis, hommes et femmes, décident d'aller boire un verre dans un bistrot. C'est le printemps, il fait doux mais l'air est frais. Les femmes s'installent spontanément en terrasse, invitant le reste du groupe à s'asseoir dehors. Deux des hommes restent debout, et proposent au groupe d'aller plutôt à l'intérieur car ils trouvent qu'il fait un peu trop froid. Les autres hommes se tournent vers eux et leur lancent : « Ah les gonzesses !!! ».
- La mère de Cécile lui fait remarquer que la ligne de téléphone était occupée depuis près d'une heure. Cécile s'en défend : « J'étais au téléphone avec Julien, tu le connais, il est tellement bavard, c'est une vraie piplette ! ».
- Claire préfère travailler avec des hommes, car elle trouve qu'avec les femmes c'est toujours plus compliqué et que l'ambiance n'est pas bonne, elle pense que les rapports professionnels avec les hommes sont plus clairs.
- Sophie en parlant de Paul : « Il m'a traînée dans les magasins toute la journée, c'est une vraie gonzesse, même moi j'en avais marre à la fin ! »

Chaque situation sera mimée et mise en scène avec juste une réplique – ou un mot – permettant de donner des indices aux trois autres groupes pour décrypter la situation : Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? et les stéréotypes intervenant dans chacune des situations. Par la suite, les participants sont invités à échanger sur des situations similaires ayant été rencontrées dans la réalité.

## Appropriation

Le travail proposé dans cette phase vise à relever dans le document « Hommes et femmes au travail, quelles représentations ? », p. 56, ce qui peut relever de la réalité et ce qui concerne l'hypercatégorisation et les stéréotypes. On fera formuler pour chaque exemple – il y en a douze – le stéréotype sous-jacent à l'œuvre, par exemple : « femme au volant, mort au tournant » = les femmes ne savent pas conduire. On proposera pour chaque exemple une forme discursive nuancée, modalisée, par exemple : des femmes s'investissent complètement dans leur travail (les femmes peuvent s'investir ; des hommes s'investissent (ou ne s'investissent pas selon...)). Ce travail pourra se finaliser par la lecture du tableau du document « Stéréotypes masculins et féminins ? », p. 60. Le même travail de relativisation sera effectué pour ces attributs.

## Evaluation

Un point sur l'ensemble des concepts et des processus abordés entre les fiches 6 et 10 sera demandé à chaque participant à travers des exemples, des situations, des discours évoquant des stéréotypes, des préjugés et des attitudes discriminatoires. Chacun donnera son avis sur le travail effectué et l'apport pouvant être transféré dans des situations socio-professionnelles liées au projet de chaque participant.

## B. Changer son regard pour former – informer - transformer

*« Les miroirs feraient bien de réfléchir un peu avant de refléter »*

*Jean Cocteau*

# Glossaire : changer son regard

## Identité

1. Caractère de deux objets de pensée identiques (similitude) ;
2. Caractère de ce qui demeure identique à soi même

(Le Nouveau Petit Robert, *Dictionnaire de la Langue Française*).

La notion d'identité revêt deux significations pratiquement opposées. D'une part, il s'agit du caractère de ce qui est identique (d'objets parfaitement semblables tout en restant distincts). D'autre part, elle renvoie à l'unicité d'un objet, irréductiblement différent des autres. L'identité (qu'elle soit individuelle ou collective) s'offre ainsi dans le paradoxe d'être ce qui rend à la fois semblable et différent, unique et pareil aux autres.<sup>26</sup>

L'identité c'est l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer ou la reconnaître. La construction identitaire est ainsi investie autant par la dimension personnelle de l'identité que par sa dimension sociale (l'identité professionnelle, de genre, nationale, ethnique, culturelle, etc.).<sup>27</sup>

L'identité est conçue comme le résultat de constructions et de stratégies ; elle est toujours en évolution et en recomposition, d'où la notion de « dynamiques identitaires » qui vaut aussi bien au niveau de l'individu qu'à celui des sociétés.<sup>28</sup>

26 LIPIANSKY Edmond Marc. « Communication interculturelle et modèles identitaires » dans SAEZ Jean-Pierre (sous la dir. de), *Identités, cultures et territoires*, Paris, Desclée de Brouwer, 1995.

27 KANOUTE Fasel. « L'interculturel en classe » (Colloque « Intégration et scolarisation des élèves immigrants, dessine moi une école », 23 mai 2003, Montréal, Canada).

Document en téléchargement à l'adresse suivante : <http://www.meg.gouv.qc.ca/dscc/>

28 CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, Clé international, 2003.

## Altérité

Altérité : fait d'être un autre, caractère de ce qui est autre  
(Le Nouveau Petit Robert, *Dictionnaire de la Langue Française*).

L'altérité : c'est l'autre en tant qu'autre, c'est-à-dire, un sujet responsable et absolument singulier, incomparable, à la fois différent de moi et identique à moi en dignité. L'altérité est le concept qui recouvre l'ensemble des autres, considérés eux aussi comme des personnes (alter ego) et dont je suis moi aussi l'alter ego, avec droits et devoirs. Pour être moi, j'ai besoin que les autres existent ; tout sujet suppose une intersubjectivité et, en même temps, éprouve toujours la tentation de réduire l'autre à un objet, grand danger contre lequel il faut sans cesse lutter en soi-même, pour les relations humaines.<sup>29</sup>

## Culture

La culture est « l'ensemble des connaissances et des comportements (techniques, économiques, rituels, religieux et sociaux) qui caractérisent une société humaine déterminée. (...) Il ne faut pas oublier que si tout être est porteur d'une culture, il n'est pas seulement le produit de cette culture. Ce sont au contraire les individus qui produisent la culture, qui la modèlent et la font évoluer, notamment au contact de personnes de cultures différentes. Il ne faut donc pas considérer la culture comme un phénomène figé mais comme un processus en évolution constante qui se définit en fonction de ses caractéristiques propres et de ses relations avec d'autres cultures.<sup>31</sup>

29 BAILLY Fabienne, en coopération avec DAMAY Isabelle, NALBACH Ulrich et le bureau « Formation interculturelle » de l'OFAJ. L'animation linguistique dans les rencontres franco-allemandes de jeunes, 2000.

## Interculturel

L'interculturel : une interaction entre deux identités qui se donnent mutuellement un sens, dans un contexte à définir à chaque fois : l'interculturel est donc d'abord une relation entre deux individus qui ont intériorisé dans leur subjectivité une culture, unique à chaque fois, en fonction de leur âge, sexe, statut social et trajectoire personnelle. [définition de Martine Abdallah-Preteville]. (...) L'interculturel implique ainsi de reconnaître qu'il y a deux acteurs en présence et non un seul, le migrant, l'étranger. L'accent doit être mis beaucoup plus sur le rapport entre Je et Autrui, entre le Moi porteur de culture et de sous-culture et ce que l'Autre me renvoie de ce que je suis, jouant le rôle de miroir de ma propre identité.<sup>30</sup>

30 DEWORGON Jacques, LIPIANSKY Edmond Marc (sous la dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Reiz, 1999.

## Communication

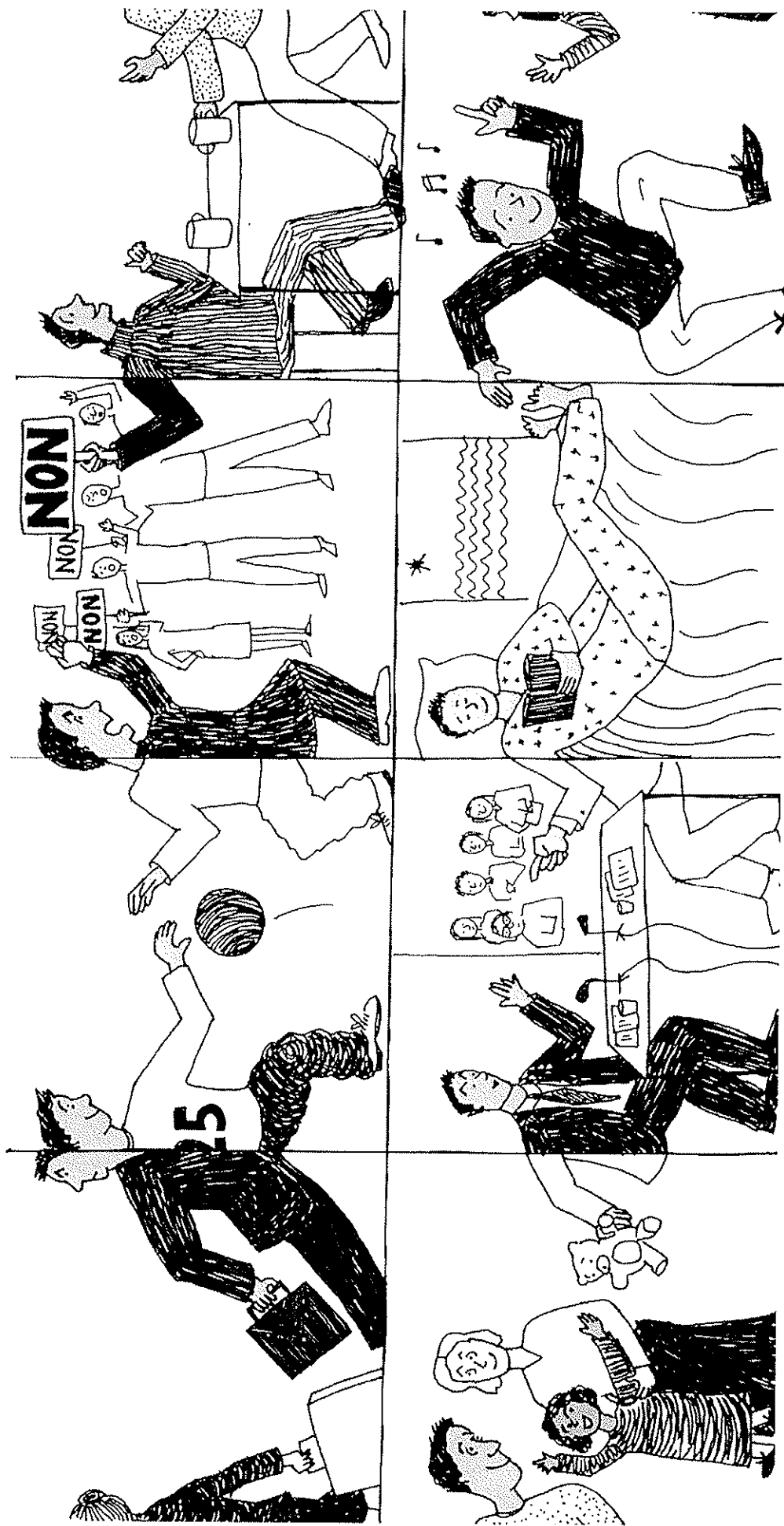
La communication est l'ensemble des processus physiques et psychologiques par lesquels s'effectue la mise en relation d'un ou plusieurs individus avec un ou plusieurs individus en vue d'atteindre certains objectifs (Anzieu/Martin). Il y a communication dès lors qu'il y a échange de sens, de signification : toute communication s'inscrit dans un processus d'ordre social.

Toute communication est une interaction.

Toute communication produit une transformation.

Toute communication s'inscrit dans un processus d'influence, dont les différents aspects sont regroupés sous la notion d'influence sociale. Étant donné que toute communication vise un objectif, lequel peut être implicite ou explicite, conscient ou inconscient, analyser une situation de communication consiste à repérer les objectifs réels, ceux qui vont en fait déterminer les comportements des individus ou des groupes. En effet, les objectifs annoncés, explicites, peuvent masquer les objectifs véritables de la communication. Il est fondamental de noter ici que le concept de «communication» n'est pas entendu comme un simple échange d'informations. Selon les recherches de l'école de PALO ALTO, nous pouvons affirmer qu'il est impossible de ne pas communiquer.<sup>31</sup>

31 Article disponible à l'adresse suivante : <http://www.3ct.com>



Dessin S : « Unique mais multiple » (fiche n° 11)

Plus d'égalité dans la diversité Un défi pour la formation



# 1. Jeux de regards – effets miroirs

## ➔ Quand le stigmaté c'est l'emblème

Les descriptions [que font certains jeunes] des situations sociales dans lesquelles ils sont pris font apparaître une sorte de « dichotomisation » qui gomme le détail et la complexité, où le monde est appréhendé sous forme d'oppositions binaires caricaturales, en particulier quand il s'agit de définir les individus. Arrivés en 6<sup>e</sup>, les jeunes élèves que nous avons suivis pour cette recherche sur la déscolarisation se catégorisent moins comme des élèves qu'en référence à des catégories binaires de la couleur (ils s'autocatégorisent comme des Noirs, par opposition aux Blancs). (...)

Ces catégories sont bien des catégories produites par les acteurs en lien avec leurs manières de concevoir la place qu'ils occupent dans la société. (...) Si nous évoquons ce point-ci, c'est parce que l'appropriation de la langue scolaire peut justement permettre que celle-ci soit un moyen pour ces jeunes de se confronter sur le plan intellectuel et cognitif à la question du détail, à une appréhension moins globale du monde. Il y a sans doute d'autres moyens d'aider les jeunes à sortir de ces conceptions dichotomiques, où il y a « eux » et « nous », les blancs et les autres, les gentils et les méchants ; mais, ce qui est central, c'est cet apprentissage de la complexité qui fait que l'on peut vivre parce qu'on est pas assigné d'un côté ou de l'autre. Saisir une situation en termes de blancs ou pas blancs, de gentils ou méchants, de juste ou d'injuste peut empêcher de voir que les gens peuvent changer, que soi-même on peut changer.<sup>32</sup>

32 BAUTIER Elisabeth, « Langage, rapport au langage, socialisation et scolarisation » dans *Les langues dans la ville (Rencontre organisée le 6 novembre 2002, à la bourse de travail de Saint-Denis), Saint-Denis, Profession banlieue, 2003, pp. 103-112.*

## ➔ Attention aux regards réducteurs : pour voir l'autre, encore faut-il le regarder dans sa complexité

Ce qui est relatif à soi est souvent présenté comme complexe et nuancé alors qu'autrui est plus facilement identifié et catégorisé. Le EUX est plus rapidement catégorisé que le NOUS.<sup>33</sup>

Dans le champ du travail social comme ailleurs, l'usage de la notion de distance culturelle et les modèles interprétatifs qu'elle suggère aboutit à l'enfermement de l'immigré dans une représentation qui le fige dans « une culture ». Cette fermeture se fonde sur la spécificité des traits culturels qui le caractérise et qui du même coup définit totalement l'individu stigmatisé par cette « particularité ».<sup>34</sup>

Ce qui entre en contact, ce ne sont pas des cultures ou des identités nationales mais des personnes (cf. Lioiansky, 1987)<sup>35</sup>

L'enseignant travaille avec des individualités singulières et non pas des représentants arbitraires de telle ou telle culture. Avant d'être « un Arabe, un Africain, un Asiatique... » l'élève a un nom et un prénom, formes suprême de l'individualisation. (Abdallah Preteuille).

33 ABDALLAH PRETEUILLE Martine, « L'école face au défi pluraliste » dans *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, sous la dir. de Carmel Camillien et Margalit Cohen-Emerique, L'Harmattan, 1999.*

34 GUELAÏNE Faïza, « Les faces cachées de la différence culturelle. La construction d'une altérité ambiguë par les travailleurs sociaux », *Les cahiers du Cérém, décembre 2001, n°8.*

35 BAILLY Fabienne, en coopération avec DAMAY Isabelle, NALBACH Ullrich et le bureau « Formation interculturelle » de l'OFPAJ, *L'animation linguistique dans les rencontres franco-allemandes de jeunes, 2000. Document en consultation à l'adresse suivante : <http://www.offiv.org/peed/langue/ai.htm#inhalt>*

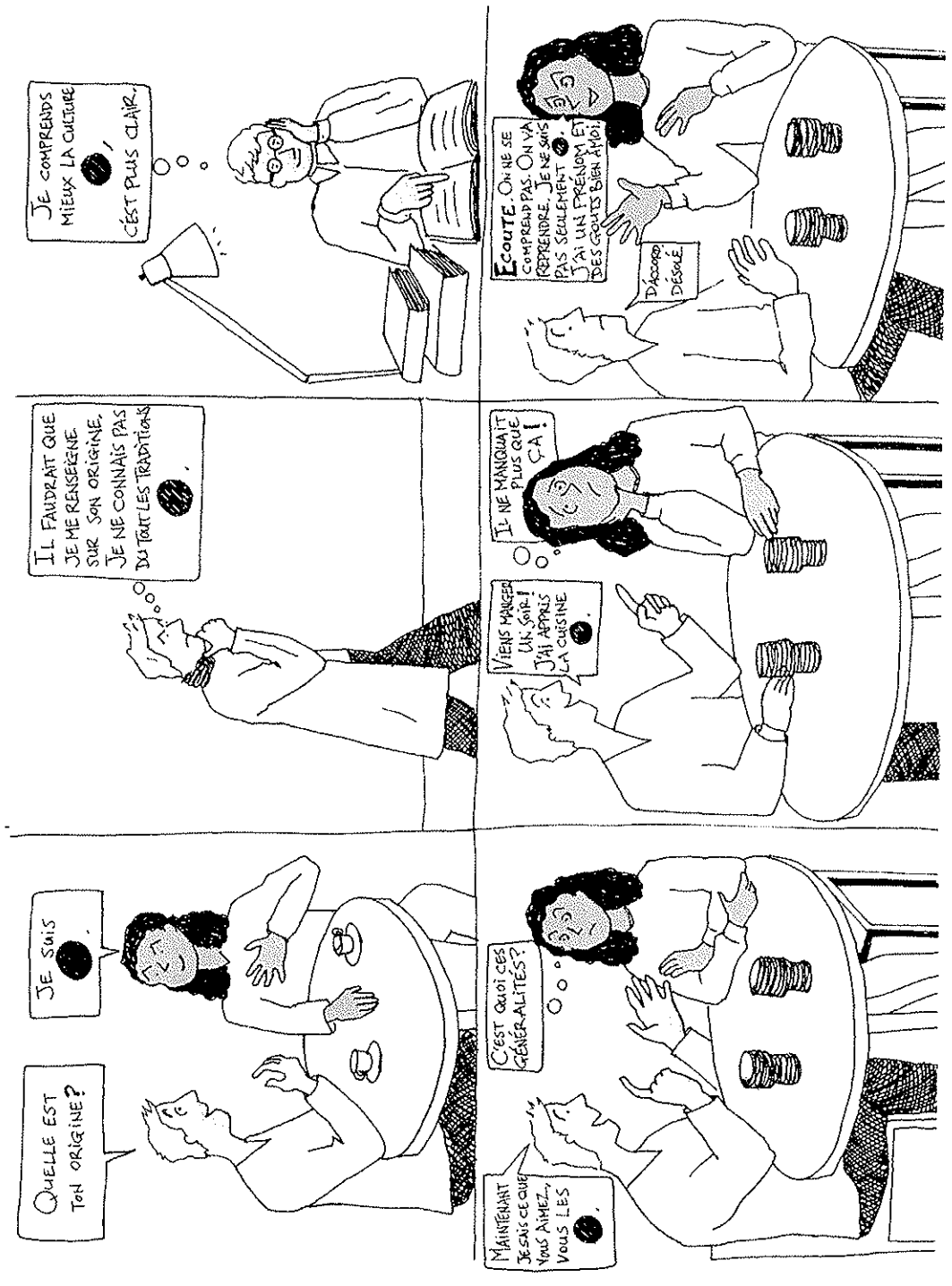
## ➔ A la recherche d'un modèle... pour quoi faire ?

(...) Les besoins en formation " en milieu migrant " exprimés par les acteurs du travail social traduisent assez souvent une demande de connaissances anthropologiques relatives à un certain nombre d'aires culturelles, représentées par les populations migrantes présentes en France. Ces aspirations sont légitimes pour un corps professionnel intervenant auprès de populations à entraînement culturel varié. Mais ces demandes pourraient aussi signifier que des savoirs approfondis sur les " mœurs " étrangères apparaissent comme une condition *sine qua non* pour " entrer en relation " avec les immigrés, de telle ou telle " origine ". En définitive, ce type de demande est souvent illusoire. Les connaissances anthropologiques qui aident à appréhender d'autres cadres de références, risquent de s'avérer stériles ou peu efficaces, si elles s'appliquent *a priori* à un individu, ce qui revient à le définir de façon stéréotypée.

Ainsi, nous avons pu observer combien les spécificités culturelles des publics immigrés se déclinent fort souvent sous la forme d'une identité particulière et sont apparentées à un handicap produisant de l'inadaptation. La cause principale de cet handicap est à chercher dans la différence culturelle entre le pays " d'origine " et la France.

Ces affirmations concernent en particulier les jeunes " d'origine étrangère " bien souvent perçus comme des individus " prisonniers " de " traditions culturelles " <sup>36</sup>

36 GUELAÏMINE Faïza, « Les faces cachées de la différence culturelle. La construction d'une altérité ambiguë par les travailleurs sociaux », Les cahiers du Cériem, décembre 2001, n°3.



Dessin T : « Le filtre culturel » (Fiche n° 12)



## Pour réfléchir...

### Histoire de méditer

Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages mais à avoir de nouveaux yeux. *(Marcel Proust)*

Tu ne peux pas juger un homme sans avoir marché deux lunes d'affilées dans ses mocassins. *(Proverbe indien)*

Le paradoxe de la condition humaine c'est qu'on ne peut devenir soi-même que sous l'influence des autres. *(Boris Cyrulnik)*

On ne voit que ce que l'on croit. *(Olivier Lockert)*

C'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer. *(Amin Maalouf)*

L'identité n'est pas donnée une fois pour toute, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence. *(Amin Maalouf)*

C'est le regard qui fait le monde. *(Philippe et Martine Deleerm)*

L'adaptabilité s'acquiert par l'expérience du changement. *(Daniel Jouve)*

Les détails, comme chacun le sait, conduisent à la vertu et au bonheur ; les généralités sont, au point de vue intellectuel, des maux inévitables. *(Aldous Huxley)*

L'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à quelqu'un, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qui lui arrive. *(Aldous Huxley)*

J'ai besoin de la médiation d'autrui pour être ce que je suis. *(Jean Paul Sartre)*

Chercher le prévisible en chacun, c'est nier l'irrationnel de tous, leur poésie, leur absurdité, leur libre arbitre. *(Tonino Benacquista)*

Une chose dont on ne parle pas n'a jamais existé. C'est l'expression seule qui donne la réalité aux choses. *(Oscar Wilde)*

La perception n'est pas le constat d'une réalité objective, elle est la négociation d'une présence au monde. *(Derrick de Kerckhove)*

## 2. Vers une reconnaissance réciproque dans un monde pluriel Entre nuances et complexité

### ➔ Soi et les autres

« Les observations que je fais ou que je crois faire sur l'autre, je les ordonne systématiquement autour de moi, le centre, le lieu géométrique de mon univers rationnel. Le gabarit, le seul modèle dont je dispose pour étalonner l'autre, c'est moi. » (Held J.F., Maucorps J.)

« Toute relation implique une définition de soi par l'autre et de l'autre par soi » (Laing R. D.)

« Pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi. » (Sartre J.-P.)<sup>37</sup>

<sup>37</sup> Les trois auteurs sont cités dans ASDALLAH-PRETCELLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996.

### ➔ Moi l'étranger

Il est important de prendre conscience des représentations qui construisent notre vision du monde et de s'exercer à voir autrement. Or pour recevoir l'autre point de vue, pour découvrir ce que l'autre voit et l'accueillir dans sa différence et son altérité, il faut pouvoir découvrir et reconnaître l'étranger en soi-même.<sup>38</sup>

<sup>38</sup> MOLINE Muriel, LERAY Christian, « Le voyage à l'étranger : un déplacement formateur », dans *Identité, Acculturation et Altérité, sous la dir. de Colette Sébater, Hanna Malewska et Fabienne Tanon*, L'Harmattan, 2002.

## ➔ Se décentrer

Accepter de sortir de ses propres références, se mettre à la place de celui qui parle et accepter de comprendre à partir de ses propres logiques (...) sont les ingrédients de la construction d'une nouvelle position intérieure décentrée. Pour cela, accepter l'idée que l'autre a un vrai savoir, sur lui-même, sur son monde d'appartenance, et que ce savoir est nécessaire pour co-construire de nouveaux sens. Inférer ce savoir, être curieux de lui et aussi, l'utiliser avec lui. Le décentrage présuppose que l'on accepte de multiplier les références de lecture d'un fait et que l'on cherche à co-construire avec l'autre cette lecture possible, la sienne, actualisée dans la relation.<sup>39</sup>

<sup>39</sup> MORO Marie Rose, *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, La Découverte, 2002.

## ➔ Apprendre à communiquer

Apprendre à communiquer (...) cela revient à apprendre à s'intéresser aux processus ainsi qu'à la dynamique du changement, aux inter-relations plutôt qu'aux contenus culturels.(...) Première étape, sans doute : reconnaître et admettre l'hétérogénéité ainsi que la pluralité, non pas comme des épiphénomènes ou des composantes parasites, mais comme la norme.

Second impératif : développer la capacité de percevoir les éléments significatifs de la communication tout en évitant les phénomènes de filtre culturel. (...)

Apprendre à communiquer revient donc à percevoir et à développer des capacités d'analyse et de synthèse, à faire face à la plasticité du comportement culturel en évitant aussi la démarche totalisante qui consiste à rechercher à tout prix un sens, une valeur unique et significative, notamment d'ordre culturel.<sup>40</sup>

<sup>40</sup> ABDALLAH PRETCEÏLE Marine, « L'école face au défi pluraliste » dans *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, sous la dir. de Carmel Camilleri et Margalit Cohen-Emerique, L'Harmattan, 1999.

### 3. Sortir des logiques fatalistes

#### ➔ « Croire à son efficacité augmente ses chances de réussite »

Selon Albert Bandura, les croyances d'« efficacité personnelle » constituent le facteur clé de l'action humaine. Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des individus en leur efficacité influent sur pratiquement tout ce qu'ils font : comment ils pensent, se motivent, ressentent et se comportent. (...) Le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé pour cela. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice, au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. Il existe une nette différence entre la possession de sous-compétences et la capacité de les intégrer dans des actions appropriées et de les utiliser correctement dans des circonstances difficiles. Les gens échouent souvent à obtenir des performances optimales, alors même qu'ils savent très bien ce qu'ils doivent faire et qu'ils possèdent les aptitudes requises.

En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées, quelles que soient ses aptitudes. (...) De nombreux résultats démontrent que les croyances d'efficacité modifient les processus cognitifs, le niveau de motivation et son maintien, ainsi que les états émotionnels, tous ces éléments contribuant aux performances obtenues. Ainsi, l'efficacité personnelle perçue contribue fortement aux performances, quelles que soient les aptitudes en présence. (...) Albert Bandura n'adhère pas à une conception strictement individualiste de l'efficacité personnelle. D'une part, il accorde de l'importance à l'efficacité collective. D'autre part, il considère que le comportement et les états émotionnels de l'être humain sont mieux prédits par l'influence combinée des croyances d'efficacité et par les résultats de performances attendus au sein de sociétés données. Il y a donc **interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement.**<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Lecomte Jacques. « Croire à son efficacité augmente ses chances de réussite ». *Actualité de la formation permanente*, 189, mars-avril 2004



## « Phénomènes d'attente »

Paul Watzlawick parle des « prédictions qui se vérifient d'elles-mêmes » pour désigner « les suppositions ou prévisions qui, par le simple fait d'avoir été énoncées, entraînent la réalisation de l'événement prévu, et confirment par là même, leur propre exactitude ». Karl Popper avait appelé l'effet Œdipe « l'influence de la prédiction sur l'événement (...) à cause du rôle si important de l'oracle dans le déroulement des événements qui avaient conduit à la réalisation de sa prophétie ».

Robert Rosenthal a produit plusieurs études dont une publiée, en collaboration avec Jacobson en 1968, sous le titre « *Pygmalion à l'école* » qui illustre ce que K. Popper nomme les « phénomènes d'attente ». Il y décrit ses expériences conduites à Oak School sur une population de 18 institutrices et 650 enfants. Un test proposé en tout début d'année scolaire aux élèves permet de déterminer leur « quotient d'intelligence » et de dégager dans chaque classe un groupe de 20% d'enfants susceptibles de faire des progrès intellectuels rapides et significatifs. En fin d'année, tous les élèves sont soumis à nouveau au test, et on constate des résultats réellement exceptionnels chez ces élèves « particuliers », dans leur score obtenu au test, mais également, aux dires des enseignants, dans leur comportement, leur curiosité intellectuelle, leur bonne camaraderie, etc...

Certes, nous admettons que cette étude, déjà ancienne, trouve en elle-même ses propres limites, à savoir pour l'essentiel le fait qu'on ne saurait démontrer l'existence d'une relation entre les résultats à un test d'intelligence et les performances scolaires. (...). Même en tempérant les résultats de l'étude, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit là d'une « *catégorisation d'autrui* », au sens où Marcel Postic l'entend, et que d'après lui, « *catégoriser un élève, c'est lui refuser à l'avance l'accès à un autre état que celui dans lequel on l'enferme* ».

Ainsi, dans l'expérience de Rosenthal et Jacobson, la différence entre le groupe d'enfants « particuliers » et les autres n'existe que dans l'esprit des enseignants, et c'est cette catégorisation qui constitue un phénomène d'attente et construit une réalité particulière. Autrement dit octroyer un statut, c'est déjà dessiner des comportements et des résultats.<sup>42</sup>

42 Les Actes de lecture, n° 62, p. 40



## « Unique mais multiple »

## Objectifs

- Réfléchir à la notion d'identité et à son impact dans le rapport aux autres ;
- Intégrer la multiplicité des aspects inhérents à l'identité ;
- Se préparer à des communications personnalisées dans la complexité identitaire.

## Contenus

- Deux définitions de la notion d'identité. Aspects individuels et collectifs ;
- Des notions connexes : unicité, altérité, différence ;
- Les dynamiques identitaires : des constructions en évolution ;
- La notion de sujet et l'intersubjectivité des relations humaines.

## Déroulement de la séance

## Mise en situation

La réflexion sur les aspects multiples de l'identité commencera par l'observation du dessin S, p. 76. Le travail pourra s'effectuer en un grand groupe ou par groupes de deux personnes, analysant une ou deux vignettes. L'objectif est de faire émerger les spécificités de l'être psychosocial et les différentes sphères de la vie personnelle, amicale, sociale, professionnelle et citoyenne

## Découverte – exploration

Deux dynamiques peuvent être proposées :

1. Démarrage en grand groupe en vue de réfléchir à la définition du mot « identité » dans ses deux acceptions, proposée par le Petit Robert, p. 74, dans le glossaire.
2. Constitution de sous-groupes : on leur proposera de lire, réfléchir et trouver des situations-exemples en lien avec les définitions proposées : « l'identité » p. 74 et « l'altérité » p. X.

Chaque groupe présentera les résultats de son travail afin de lister les éléments essentiels et de reformuler les définitions à l'aide des exemples choisis par chaque groupe.

## Appropriation

Des mini-groupes de trois participants peuvent être constitués afin de se présenter au grand groupe à travers des caractéristiques personnelles, sociales, amicales, familiales, culturelles, citoyennes et professionnelles. Chacun précisera en quoi il est unique et à la fois multiple. Le rapprochement entre cette présentation et le projet individuel (formatif ou professionnel) s'avère incontournable. Les traits « personnels » seront également rattachés au projet socio-professionnel afin d'éviter tout glissement psychologisant. Cette caractérisation peut être hypothétique et se projeter dans l'avenir des changements identitaires souhaités par chaque sujet. Cette possibilité sera précisée clairement au moment de donner la consigne aux mini-groupes.

## Evaluation

Chaque participant formulera les découvertes effectuées lors de cette séance de travail concernant

1. Soi-même ;
2. Les autres participants du groupe ;
3. La réflexion sur les notions d'identité/altérité en général.

## « Le filtre culturel, un obstacle à la rencontre de l'autre »

### Objectifs

- Consolider les notions abordées en fiche 11 (identité-altérité) ;
- S'approprier les composantes de la communication interculturelle ;
- Prendre conscience des effets réducteurs des « filtres culturels ».

### Contenus

- Une définition de la notion de « culture » en tant que processus ;
- L'interaction interculturelle dans une relation d'intersubjectivité (je  $\Rightarrow$  autrui) ;
- La communication dans les rapports sociaux : intention, place, situation...
- La notion d'étranger et l'appartenance à un groupe social.

### Déroulement de la séance

#### Mise en situation

La séance pourra démarrer par une exploration des représentations des participants sur les notions de « culture » et « d'interculturel ». Pourront être listés l'ensemble des mots et des notions suscités par ces deux concepts.

#### Découverte – exploration

Le travail s'organisera en six groupes (si le nombre de participants le permet). On aura découpé les vignettes de la bande dessinée (dessin T, p. 79) et on en propose une à chaque sous-groupe. Il leur est demandé de :

1. Contextualiser chaque image dans une situation de communication au sein d'une histoire donnée,
2. De compléter par un mot qui pourrait remplacer le « rond », par exemple « je suis bretonne ». On mettra en commun les productions de chaque groupe. Les hypothèses formulées, on distribuera l'ensemble de la BD afin de prendre contact avec l'histoire dessinée. On proposera d'analyser l'évolution de la relation et l'effet réducteur du traitement de « l'origine culturelle ».

#### Appropriation

Des mini-groupes seront constitués afin d'explorer les idées essentielles développées dans le glossaire proposé en p. 74 et 75 sur la « culture », l'« interculturel » et la « communication ». Seront établis des liens entre ces trois concepts, et leur réalisation dans la situation racontée par la bande dessinée. Les participants seront invités à se prononcer sur les questions évoquées à partir de situations observées, rencontrées ou vécues et à analyser les éléments ayant facilité ou empêché des communications réussies.

#### Evaluation

Un retour sur les mots listés lors de la mise en situation permettra à chacun de dire en fin de séance les rajouts ou les modifications à faire intervenir dans son rapport à ces questions.

## « L'effet miroir »

## Objectifs

- Consolider l'appropriation des notions liées à la communication interculturelle ;
- Prendre conscience du regard porté sur soi, sur les autres et des effets de leurs projections ;
- Voir l'autre dans sa différence et sa complexité pour mieux communiquer avec lui.

## Contenus

- Les traits réducteurs des caractérisations et le danger des clivages binaires : blanc / noir ; gentil / méchant ; pour moi / contre moi ; bon / mauvais ;
- La construction d'appartenances (nous / eux) et la perte de visibilité de la personne ;
- Le prénom comme forme suprême de l'individualisation.

## Déroulement de la séance

## Mise en situation

On demandera au groupe d'imaginer un groupe social et de le caractériser tout en l'opposant à un autre, que l'on caractérise également. On donnera « nous » et « eux » comme déclencheurs par rapport auxquels les apprenants auront à se situer. D'abord en grand groupe (deux minutes), ensuite en mini-groupes de trois. On relèvera lors de la mise en commun les façons de caractériser le groupe auquel on appartient et celui des autres. On fera observer également le nombre de caractéristiques et les modes de description de chaque groupe (globalisant, complexe, stéréotypé, nuancé...).

## Découverte – exploration

On proposera aux petits groupes qui viennent d'être formés, de réfléchir pendant cinq minutes à la phrase de Jean Cocteau « *Les miroirs feraient bien de réfléchir un peu avant de refléter*. On demandera de formuler des hypothèses par rapport à des situations sociales concrètes (où l'on s'identifie à des soi-disant semblables).

Ensuite, on donnera à lire silencieusement et individuellement le texte « *Quand le stigmaté c'est l'emblème* », p. 77, et on demandera de relever les exemples et de les mettre en lien avec des mots-clés du texte : détail, complexité, catégories binaires, place dans la société. Des liens seront effectués avec les concepts abordés en fiche 12 (unique mais multiple ; identité ; altérité...)

## Appropriation

Afin d'éclaircir et approfondir les concepts abordés par ce texte, on proposera de lire les textes présentés dans la rubrique « *Attention aux regards réducteurs : pour voir l'autre, encore faut-il le regarder dans sa complexité* », p. 77. On fera construire et déconstruire les processus d'hypercatégorisations pouvant s'effectuer entre les membres d'un groupe (on prendra comme exemple le groupe dans lequel on évolue). Une analyse nuancée des cas présentés dans le texte (élève, travailleur social, enseignant...) et des communications réductrices (suscitées par des regards enfermant dans des catégories binaires) pourra être effectuée.

## Evaluation

Les participants seront invités à donner des exemples d'effet miroir rencontrés dans leur vie quotidienne. Chaque participant choisira un élément-clé retenu de l'ensemble de la séance pour en faire la synthèse.

## « On ne voit que ce que l'on croit »

## Objectifs

- Approfondir la réflexion sur l'impact du regard sur la réalité fixée ;
- Appréhender les liens entre : penser / regarder  $\Rightarrow$  dire  $\Rightarrow$  faire ;
- Etablir des liens entre les contenus des fiches 11, 12, 13 et 14.

## Contenus

- L'influence des rapports sociaux dans la construction personnelle ;
- L'importance de la perception dans son rapport au monde ;
- Les croisements entre perception / regards / réalité / expérience ;
- L'adaptabilité et l'expérience du changement (de regard, d'expression, d'actes).

## Déroulement de la séance

## Mise en situation

Un point récapitulatif des notions abordées tout au long du chapitre II permettra de poser les cadres de réflexion de cette séance pédagogique. On pourra déclencher les dires des participants à partir des mots explorés dans les fiches précédentes : Identité – Altérité – Différence – Communication – Effet miroir. Les mots évoqués peuvent être répertoriés afin d'y revenir en fin de séance.

## Découverte – exploration

Le support permettant de traiter les contenus se trouve p. 80 « Histoire de méditer », y sont proposés des proverbes et citations permettant de réfléchir aux notions visées par cette fiche. Plusieurs modalités de traitement sont possibles :

1. Le document complet est distribué à chaque participant : chacun choisit une citation pour en expliciter le sens et donner un exemple concret s'y rattachant.
2. Le formateur prédécoupe chacun des proverbes et les distribue au hasard (ou chaque apprenant en choisit un, les yeux fermés). Même activité que dans le point précédent.
2. Des binômes sont constitués : le document complet est distribué, chacun choisit une paire de proverbes et explique les liens existant – pour eux – entre ces deux éléments.

La mise en commun des explications et des multiples interprétations permettra de retenir les éléments clés par rapport aux notions suivantes : expérience – juger quelqu'un – soi et les autres – regards sur le monde – perception – parole et expression.

## Appropriation

Les participants choisiront l'une des notions explorées dans la phase précédente. On formera des mini-groupes en fonction des notions choisies et chaque groupe aura à chercher deux exemples de situation évoquant la notion choisie et témoignant du rapport existant entre : penser-regarder, dire et faire.

## Evaluation

Chacun aura à formuler l'essentiel de ce que les autres groupes (évoquant d'autres notions que celle choisie par soi-même) lui aura apporté en termes de réflexion par rapport à sa vision des choses. Exemple : si en phase d'appropriation j'ai choisi la notion de « perception », j'aurai à me prononcer sur la notion de « parole et expression » ou de « juger quelqu'un » .

## « Sortir des logiques fatalistes Augmenter ses chances de réussite »

### Objectifs

- Prendre conscience de l'importance du rapport à soi et aux autres dans les situations socio-professionnelles ;
- Etablir des liens entre les hypercatégorisations, les regards globalisants et les logiques fatalistes (« je suis comme ça » « ils/elles sont comme ça » « ça va se passer comme ça ») ;
- Analyser des situations problèmes et proposer des solutions à travers des attitudes souples, ouvertes, innovantes.

### Contenus

- Les croyances d'efficacité personnelle ;
- Croyances et pratiques : l'influence des croyances dans nos motivations ;
- La mobilisation des compétences dans des situations variées ;
- L'influence des suppositions sur des attitudes enfermantes (positives ou négatives).

### Déroulement de la séance

#### Mise en situation

Les participants sont invités à s'exprimer sur les éléments pouvant augmenter les chances de réussite dans une situation donnée. Des exemples peuvent être sollicités (concernant la sphère socio – professionnelle ou éducative. Seront listés les éléments saillants ayant permis de surmonter des difficultés et des imprévus. Seront présentés par le formateur des exemples permettant de situer les notions sur les plans cognitif – émotionnel – environnement (préparant à la lecture du texte proposé par la suite).

#### Découverte – exploration

Cette phase sera étayée par la lecture du texte p. 83 « *Croire à son efficacité augmente ses chances de réussite* ». Les participants sont invités à lire ce passage silencieusement et à reformuler les éléments essentiels permettant d'augmenter les chances de réussite. Chacun donnera son avis critique sur le texte. Le formateur veillera à nuancer pour éviter des glissements vers la pensée magique laissant croire que « il suffit d'y croire pour y arriver ». Souligner les aspects complexes et pluridimensionnels des relations et des situations de communication.

#### Appropriation

Des sous-groupes de trois ou quatre personnes seront constitués afin de trouver des solutions à des situations-problèmes présentées par le formateur, au choix :

1. Entretien pour présentation d'un projet (à définir par les participants) et obtention d'un financement (montant à préciser par les participants).
2. Entretien pour obtenir un remboursement de frais supplémentaires dépensés lors d'un voyage organisé par une agence de voyages. Les frais ont été occasionnés par un retard dans l'heure d'arrivée d'un vol régulier (prévu par l'agence).
2. Entretien avec un/une conseiller/ère emploi chargé(e) du suivi de la personne interviewée. Celle-ci souhaite une réorientation de son projet, réclame un bilan de compétences estimant que son projet professionnel doit être reconsidéré.

Dans les trois situations, les personnes sont confrontées à des refus mais trouvent des solutions pour convaincre leur interlocuteur et obtenir ce qu'elles demandent. Chaque groupe devra jouer la scène évoquant la situation, le problème rencontré et la solution proposée.

#### Evaluation

Lister les comportements qui nuisent ou facilitent face aux situations ( exemple : s'énervé – expliquer – justifier – proposer des exemples – convaincre – reprocher – demander de préciser – sourire... )

Chacun listera les compétences mobilisées pour surmonter les difficultés et analyser en quoi la réflexion de la séance pourra lui permettre de surmonter d'éventuels obstacles.

## « Synthèse et recul »

## Objectifs

- Appliquer les concepts abordés tout au long des trois chapitres (15 fiches précédentes) ;
- S'exprimer en utilisant des éléments vus précédemment ;
- Donner un avis distancié sur les dires des autres ;
- Expliquer une position personnelle.

## Contenus

- Les notions de stéréotype et comportement stéréotypé et discrimination (masculin, féminin) ;
- Les modalités discursives généralisantes « les jeunes, les français, les vieux... ».

## Déroulement de la séance (jeu pédagogique)

## Mise en situation

Le formateur précisera les modalités du déroulement du jeu et les différentes phases. Il annoncera les objectifs visés par cette activité.

## Découverte - exploration

1. Le formateur aura découpé les vingt questions proposées par le rallye communicatif, (voir verso)  
Elles auront été mises dans un panier (ou chapeau ou enveloppe...) ;
2. La salle où le jeu aura lieu devra être libérée des tables et des chaises pour que les participants puissent circuler ;
3. Chaque participant tire au sort une question ;
4. Le groupe dispose de vingt-cinq minutes pour trouver réponses aux questions ;
5. Chaque participant doit poser sa question à tous les membres du groupe ;
6. Chaque participant doit prendre note de toutes les réponses afin d'en rendre compte au bout des vingt-cinq minutes prévues ;
7. Les 25 minutes écoulées, le groupe s'installe en cercle, au milieu de la salle ;
8. Le formateur pose chaque question dans l'ordre prévu par le jeu initialement ;
9. Chaque participant présente une synthèse de toutes les réponses obtenues et donne son avis sur les réponses obtenues.

## Appropriation

Les participants analysent les propos et les reformulations effectuées par l'ensemble du groupe en lien avec les notions abordées tout au long du guide (stéréotypes, hypercatégorisations, préjugés, modalités discursives, communication interculturelle...)

## Evaluation

Un tour de table final permettra à chacun de formuler ce que cette activité lui aura apporté en termes de réflexion et de recul et ce que l'ensemble du travail effectué tout au long des fiches pédagogiques lui aura permis de faire évoluer.

Une synthèse écrite personnalisée pourrait retracer l'ensemble des conclusions tirées du travail collectif développé au travers de cet outil.

DOCUMENT : Rallye communicatif

<p>Pour vous, qu'est-ce que la discrimination ? Illustrez avec deux exemples.</p>	<p>Qu'évoque pour vous les princes charmants ?</p>	<p>Si je vous dis « argent ». A quoi pensez-vous ? Expliquez.</p>	<p>Donnez deux exemples de comportement masculin.</p>
<p>Si je vous dis « voyage », que me dites vous ?</p>	<p>Que pensez-vous d'un homme qui choisit d'être « père au foyer » pendant que sa femme travaille ? Expliquez.</p>	<p>Avoir des préjugés, qu'est-ce que c'est pour vous ? Donnez deux exemples.</p>	<p>Pour vous, qu'est-ce qu'apprendre ? Donnez deux exemples.</p>
<p>Que faut-il faire pour avoir une bonne image de soi-même ? Donnez-moi une idée.</p>	<p>Quel est le personnage public ou historique que vous admirez le plus ? Expliquez.</p>	<p>Donnez deux exemples de comportement féminin.</p>	<p>Quelles sont d'après vous les qualités humaines les plus importantes ?</p>
<p>« Etranger », qu'est-ce que cela veut dire pour vous ?</p>	<p>Pour vous, qu'est-ce que la culture ? Expliquez.</p>	<p>Une femme peut-elle être agent de sécurité ? Donnez au moins quatre raisons.</p>	<p>D'après vous, la vie d'un couple de deux nationalités différentes est-elle plus difficile que celle d'un couple de même origine ?</p>
<p>« Les jeunes ». Ca veut dire quoi pour vous ? Donnez deux exemples.</p>	<p>« Les Français ». Ca veut dire quoi pour vous ?</p>	<p>Selon vous, une femme peut-elle être compétente en mécanique ? Expliquez.</p>	<p>« Les vieux ». Ca veut dire quoi pour vous ? Donnez deux exemples.</p>

D'après une idée de Michel Boiron ( C.A.V.I.L.A.M.)

# Bibliographie

## Généralités

- BADINTER Elisabeth, *L'un est l'autre*, Paris, Odile Jacob, 1986.
- BEAUVOIR (de) Simone, *Le deuxième sexe (Tome II)*, Paris, Gallimard, 1949.
- DONLEVY-GOMES Vicki, *Egalité des chances entre les femmes et les hommes*, Paris, Racine, 2001.
- GOFFMAN Erving, *L'arrangement des sexes (1977)*, Paris, La Dispute, 2002.
- LANQUETIN Marie-Thérèse, *La double discrimination à raison du sexe et de la race ou de l'origine ethnique*, Paris, ADRESSE, FASILD, 2002.
- MOSCONI Nicole, *Egalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, 1998.
- PERROT Michelle, « Les relations hommes-femmes depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : quelle histoire ? » dans *Femmes contre la violence*, *Hommes & migrations*, mars-avril 2004, n°1248, pp. 6-13.
- ROJZMAN Charles, *Savoir vivre ensemble, agir autrement contre le racisme et la violence*, Paris, La Découverte & Syros, 2001.
- La charte de l'égalité, pour l'égalité entre les hommes et les femmes, la France s'engage, Ministère délégué à la parité et à l'égalité professionnelle, mars 2004.  
En téléchargement sur le site internet [www.droits-femmes.gouv.fr](http://www.droits-femmes.gouv.fr)
- Chiffres clés 2003, *L'égalité entre les femmes et les hommes*, Paris, Service des droits des femmes et de l'égalité, 2004.  
En téléchargement sur le site internet [www.droits-femmes.gouv.fr](http://www.droits-femmes.gouv.fr)
- Femmes en Ile-de-France, *Regards sur la parité*, Délégation Régionale aux Droits des Femmes et à l'Egalité en Ile-de-France, 2004.
- « Moi, raciste ! ? », Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998. (Bande dessinée)
- Rapport de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité Economique et Social européen et au Comité des Régions, *Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes*, Bruxelles, le 19.2.2004, COM(2004) 115 final, 2004.
- Rapports de sexe, rapports de genre, entre domination et émancipation, VEI Enjeux, n°128, mars 2002.

## Emploi

- BOUTINET Jean-Pierre, (sous la dir. de), *Évolution du travail féminin et désir des femmes souhaitant retravailler*, contribution à une psycho-sociologie du travail, IPSA-UCO d'Angers, 1993.
- COUPPIE Thomas, EPIPHANE Dominique, « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », *Cereq Bref*, n°178, sept. 2001, 4 p.
- MARCHAL Emmanuelle, THORNY Didier, « Recherche homme, femme ou H/F, le traitement du genre dans les offres d'emploi », *CEE Quatre pages*, n°54, novembre 2002, 4 p.
- MARUANI Margaret, *Travail et emploi des femmes*, Paris, La Découverte, 2000.
- Accord national interprofessionnel du 1<sup>er</sup> mars 2004 relatif à la mixité et à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes.  
En téléchargement sur le site internet [www.social.gouv.fr/femmes](http://www.social.gouv.fr/femmes)  
(rubriques : L'égalité en marche : les grands dossiers / femmes et vie professionnelle)
- L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes – Chiffres clés, 2004.  
Dépliant diffusé par le Service des Droits des Femmes et de l'Egalité.
- De l'idée à l'exercice d'un métier dit « masculin » : obstacles et éléments facilitants (Etude régionale Poitou-Charentes), Délégation Régionale aux Droits des Femmes et à l'Egalité de Poitou-Charentes, 2004.



## Représentations

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996.

BAUTIER Elisabeth, « Langage, rapport au langage, socialisation et scolarisation » dans *Les langues dans la ville* (Rencontre organisée le 6 novembre 2002, à la bourse de travail de Saint-Denis), Saint-Denis, Profession banlieue, 2003, pp. 103-112.

CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

DEMORGON Jacques, LIPIANSKY Edmond Marc, (sous la dir. de), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, 1999.

GAYMARD Sandrine, *La négociation interculturelle chez les filles franco-maghrébines, une étude de représentation sociale*, Paris, L'Harmattan, 2003.

MOÏSE Claudine, « Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? » dans *Rapports de sexe, rapports de genre, entre domination et émancipation*, VEI Enjeux, n°128, mars 2002, pp. 46-60.

MORCHAIN Pascal, « Interculturalité et stéréotypes », dans *Migrations, interculturalité et démocratie*, sous la dir. de BREUVART Jean-Marie, DANVERS Francis, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1998, pp. 57-77.

RIGNAULT Simone, RICHERT Philippe, *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française, 1997.

*De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, autour de l'oeuvre d'Albert Bandura*, Revue Savoirs, n° Hors-série 2004, Paris, L'harmattan, 175 p.

WELZER-LANG Daniel, « Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France » dans *Rapports de sexe, rapports de genre, entre domination et émancipation*, VEI Enjeux, n°128, mars 2002, pp. 10-31.

*Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ?* VEI Diversité, n° 138, septembre 2004, 174 p.

## Outils pédagogiques

*Prévention de la violence sexiste dans les relations garçons-filles, adaptation du programme VIRAJ*, Paris, Délégation Régionale aux Droits des Femmes d'Ile-de-France, mai 2002.

*Mise en œuvre de Virag en Ile-de-France*, Paris, Délégation Régionale aux Droits des Femmes d'Ile-de-France, 2001.

*Cd-rom : Service des Droits des Femmes et de l'Égalité, Agir pour l'égalité entre les femmes et les hommes*, Liaisons sociales, 2003.

*Vidéo : « Ne dites pas à ma mère que je suis maçonne...elle me croit secrétaire »* (46 mn), Nantes, URCIDE, 2002.

*Vidéo : « J'apprends ce métier mais pas pour devenir un homme... »* (14 mn), Marseille, MSE-Sud, 2003.