

Texte 1 : Le stéréotype des filles bonnes en langues vivantes et la féminisation de la profession

FÉMINISATION DE LA PROFESSION AU XX^e SIÈCLE, DÉBATS, ENJEUX

Actuellement, les langues vivantes sont la discipline la plus féminisée dans l'enseignement secondaire public. À l'université, on retrouve la même sur-représentation des étudiantes en langues et lettres. Beaucoup craignent que la féminisation d'une discipline marque une baisse de prestige ; d'autres, dont de nombreuses féministes, se concentrent sur le caractère masculin des disciplines scientifiques et technologiques ; enfin, un dernier courant, particulièrement présent aux États-Unis, cherche à convaincre des qualités intrinsèques aux deux sexes qui expliquent la présence majoritaire des hommes dans les sciences et des femmes dans les lettres et les langues. C'est ce dernier type d'argument qui s'est fait sentir dans les débats de l'entre-deux guerres alors qu'il existait encore des établissements secondaires séparés pour les garçons et les filles et que les agrégations étaient pour la plupart distinctes, sauf en langues. Ainsi, la « féminisation » de la profession dans cette période est l'occasion pour les pédagogues de constater les différences entre les sexes ce qui rend parfois difficile le mouvement vers l'assimilation des concours et des formations. [...]

Si, dans les revues professionnelles la présence des femmes dans les langues étrangères n'est pas remise en question, c'est en grande partie, semble-t-il, parce que la relation entre les femmes et les langues apparaît « naturelle ». Cette attitude est, en réalité, le résultat d'un processus historique, nous l'avons vu : les filles et les femmes de la bourgeoisie ont souvent appris les langues au genou d'une nurse ou d'une gouvernante anglaise ou plus rarement grâce aux soins d'une Fräulein allemande. Cet apprentissage au sein du domicile se fait « naturellement » sans recours à des méthodes d'apprentissage savant, contribuant à l'idée qui se développe au XIX^e siècle que les femmes sont douées pour les langues. [...]

Ce tableau rapide des rapports entre les femmes et les langues vivantes à l'époque contemporaine montre à quel point les représentations ont joué un rôle dans la féminisation de la discipline que nous connaissons aujourd'hui. Alors que l'enseignement des langues vivantes ne fait son apparition dans l'enseignement secondaire féminin qu'au cours du XIX^e siècle, il progresse pour des raisons très liées aux structures et à l'idéologie de celui-ci. Associées aux arts d'agrément, les langues vivantes bénéficient d'un succès auprès de familles qui souhaitent que leur fille soit plus attrayante sur le marché matrimonial. Cependant, toutes les langues ne sont pas demandées et, étant donné le faible nombre d'enseignantes qualifiées, peu sont réellement proposées : c'est l'anglais qui domine très largement dans l'enseignement féminin, à cause de la présence de jeunes Anglaises dans les pensionnats français.

(Extrait de : Rogers, Rebecca. « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire à construire », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. no 142, no. 2, 2006, pp. 135-149.)

Texte 2 : Faire de l'enseignement une pratique de la liberté avec bell Hooks

Dans cet extrait de texte, la célèbre écrivaine et féministe noire américaine bell hooks revient sur son expérience d'enseignante féministe.

Dans ma vie d'élève et de professeure, les enseignant-e-s qui m'ont le plus inspirée sont celles et ceux qui ont eu le courage de transgresser les limites qui voudraient enfermer les élèves dans une conception mécanique de l'apprentissage, conçu à la manière du travail sur une chaîne de montage.

Ces enseignant-e-s s'adressent aux élèves avec la volonté et le désir d'entrer en contact avec des personnes uniques. La situation ne permet pas toujours qu'une relation de reconnaissance mutuelle se mette effectivement en place, mais dans tous les cas, la possibilité d'une telle reconnaissance reste présente. [...]

Pendant mes vingt ans d'enseignement, j'ai pu observer que les professeur-e-s sont très mal à l'aise (quelle que soit leur orientation politique) quand les élèves exigent que nous les considérons comme des personnes à part entière, aux vies et aux expériences complexes, et non comme si elles et ils ne cherchaient qu'à obtenir des morceaux fragmentés de connaissance. Durant mes premières années d'université, les « études sur les femmes » (*Women's Studies*) étaient seulement en train de se faire une place à l'université. Ces salles de cours étaient les seuls endroits où les enseignantes reconnaissaient volontiers qu'il existe un lien entre les idées apprises dans un cadre universitaire et celles apprises dans d'autres types d'espaces. Même lorsque les élèves abusaient de la liberté qui caractérisait ces cours pour s'étendre trop longuement sur leur expérience personnelle, j'ai de manière générale pu y observer des enseignantes qui s'efforçaient de créer des espaces participatifs où partager le savoir. De nos jours, la plupart des professeures qui enseignent les « études sur les femmes » ne sont plus aussi engagées dans l'exploration de nouvelles stratégies pédagogiques. Malgré ce changement, beaucoup d'élèves cherchent toujours à aller à des cours féministes, parce qu'elles et ils continuent de penser pouvoir y faire, plus que dans n'importe quel autre espace universitaire, l'expérience de l'éducation comme pratique de la liberté. [...]

Cet *empowerment* ne peut avoir lieu si nous refusons d'être vulnérables tout en encourageant les élèves à prendre des risques. Les professeur-e-s qui attendent que les élèves partagent des récits d'expérience personnelle (*confessional narratives*) mais refusent d'en partager exercent un pouvoir coercitif. Dans mes cours, je n'attends pas que les élèves prennent des risques que je ne prendrais pas, qu'ils et elles partagent quoi que ce soit que je ne partagerais pas. Quand nous, professeur-e-s, faisons entrer des récits de notre propre expérience dans les discussions de la classe, cela nous empêche d'agir comme des inquisiteurs omniscients et silencieux. Il est souvent productif que les professeur-e-s prennent le premier risque, en faisant le lien entre les récits d'expérience personnelle et les discussions universitaires, afin de montrer comment l'expérience peut éclairer et approfondir notre compréhension des contenus universitaires. Mais la plupart des professeur-e-s ont besoin de s'entraîner à être vulnérables en classe, à être pleinement présent-e-s, avec leur pensée, leur corps et leur esprit. [...]

(Source : bell HOOKS, « La pédagogie engagée », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 25 | 2013. URL : <http://traces.revues.org/5852> ; DOI : 10.4000/traces.5852)

Texte 3 : La pédagogie féministe : une approche développée dans le monde anglo-saxon

“Pédagogie féministe” est d'abord définie comme une expression générique qui recouvre une multitude de pratiques pédagogiques qui ne sont pas toujours nommées ainsi. Cette approche permet d'examiner un courant de pédagogie féministe égalitaire ainsi que des pratiques d'intervention féministe que l'on retrouve chez des groupes de femmes. Les pédagogies féministes comme telles sont surtout le propre des Études sur les femmes et des Études féministes où des courants de pensée féministe radicale soutendent la pensée et l'action des professeures. Une synthèse des différentes caractéristiques de ces pédagogies féministes ainsi qu'une analyse de

certaines de leurs limites complètent la démarche de cet écrit, qui propose des balises pour mieux cerner ce que sont les pédagogies féministes. [...]

Si les programmes d'Études sur les femmes commencent dans les années 60 aux États Unis et dans les années 70 au Canada (avec un premier cours en 1971 à l'Université Concordia), l'expression "pédagogie féministe" semble ne voir le jour qu'une fois entamée les années 1980. [...] Il faut attendre 1987 pour que la revue *Women's Studies Quarterly* publie un numéro spécial sur la pédagogie féministe (15[3/4]) et 1992 pour que ce soit le tour de la *Revue canadienne d'éducation*. C'est donc dire que la pensée de la pédagogie féministe véhiculée à travers les Études sur les femmes est encore jeune et n'a encore que peu atteint les courants plus traditionnels de l'éducation. [...]

Éléments de synthèse

En résumé, telle que définie dans le cadre des études sur les femmes et des études féministes, la pédagogie féministe a parmi ses caractéristiques:

— la volonté de rompre le silence et de donner la parole à toutes les femmes. Certaines des stratégies utilisées à cette fin relèvent de l'animation de groupe et de diverses stratégies d'écriture;

— l'élaboration d'un climat propice à l'apprentissage des femmes: la compétition est réduite et des modes de coopération sont instaurés comme le travail en équipe par exemple;

— le partage du pouvoir dans un but de contrer la domination et les structures hiérarchiques. Ce partage peut se faire en utilisant des techniques d'animation, en établissant des groupes de tâches, en parlant de soi et de son expérience personnelle;

— la volonté de transmettre des savoirs féministes qui sont en lien avec le vécu des femmes; — la revalorisation de l'intuition et des émotions en contrepartie de la rationalité et de l'objectivité; — l'utilisation de l'expérience comme source de savoir;

— la démystification du savoir dans sa construction épistémologique, dans sa valeur politique et dans le rapport de la personne à ce savoir;

— la dénonciation de l'omission des femmes et la construction d'une mémoire collective; — une volonté de changement social et d'instrumentation dans ce sens;

— la transmission des outils intellectuels propres aux critiques féministes;

— une langue parlée et écrite respectueuse de la réalité de toutes les femmes et de leur diversité;

— une volonté de transformation de l'institution éducative universitaire et collégiale

(Solar Claudie, « Dentelle de Pédagogie féministe », *Revue Canadienne d'éducation*, vol.17, n°3, 1992)

Texte 4 : Faire de l'école un espace inclusif pour les élèves LGBT+ au Canada:

Vous pouvez commencer par les étapes suivantes pour contribuer à faire de votre école un lieu sûr, inclusif et ouvert à l'ensemble de la communauté scolaire.

1. Aménagez votre classe pour en faire un lieu sûr dès le premier jour : ayez une discussion sur ce que cela signifie et installez des aide-mémoire comme des drapeaux arc-en-ciel et des affiches illustrant une variété de personnes et de familles (page 13).
2. Réfléchissez à vos propres préjugés et rappelez-vous qu'ils influent sur ce que vous enseignez et comment vous enseignez (page 15).
3. Utilisez un langage neutre le plus possible (page 22).
4. Examinez les programmes d'études, les tâches, les activités et les formulaires pour savoir s'ils sont inclusifs et s'ils contiennent des présomptions (page 23).
5. Intégrez des livres qui présentent des personnages lesbiennes, gais, bisexuels, trans, bispirituels, queer ou en questionnement (LGBTQ) et qui sont rédigés par des auteurs LGBTQ, et placez-les sur les étagères de votre classe (page 30).
6. Respectez vos élèves comme penseurs critiques et agents de changement social en leur présentant des plans de leçon qui abordent les droits de la personne et la justice sociale (page 35).
7. Contactez des organismes locaux pour obtenir des suggestions de conférenciers (page 36).
8. Renseignez-vous sur la politique de l'école relativement aux réalités LGBTQ. S'il n'y a pas de politique à cet égard, travaillez avec les élèves afin de combler cette lacune (page 37).
9. Aidez l'école à aménager des toilettes neutres (page 41).
10. Rappelez-vous que l'hétérosexisme, l'homophobie, la biphobie et la transphobie affectent tous les membres de la communauté scolaire à des degrés divers, y compris les élèves et les membres du personnel LGBTQ (qu'ils soient sortis du placard ou non), les jeunes et les membres du personnel qui ont des parents, d'autres membres de la famille ou des amis LGBTQ, les élèves et les membres du personnel perçus comme LGBTQ, les alliés, les parents et les administrateurs. En travaillant à faire de votre école un lieu sûr et accueillant, n'oubliez pas d'inclure tous les espaces, y compris les corridors, les classes, les toilettes, les vestiaires, la cour d'école ainsi que la salle du personnel (page 42).

(Source : Des écoles sûres et accueillantes – Guide pour l'équité et l'inclusion dans les écoles du Manitoba (Canada), 2013. URL : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/ecole_sure/monagh/docs/document_complet.pdf)

Texte 5 : La province d'Ontario au Canada : vers un système d'éducation inclusif

La Stratégie reconnaît que la diversité croissante de notre province constitue l'une de ses richesses. Elle vise à promouvoir l'éducation inclusive en plus d'aider à comprendre, à déceler et à éliminer les préjugés, les obstacles et la dynamique des pouvoirs qui limitent les possibilités d'apprentissage et d'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société. Des obstacles systémiques peuvent aussi nuire à l'équité en matière de recrutement, de mentorat, de promotion et de succession. Ces obstacles peuvent se fonder sur une ou plusieurs dimensions de la diversité, entre autres, l'ascendance, la culture, l'origine ethnique, le sexe, l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle, la langue, les capacités physiques ou intellectuelles, la race, la religion ou le statut socioéconomique. Notre Stratégie d'équité et d'éducation inclusive vient confirmer que la justice,

l'équité et le respect sont des principes essentiels de notre système d'éducation financé par les fonds publics. [...]

Il est constamment démontré que certains groupes d'élèves ont tendance à se heurter à des obstacles nuisant à leur apprentissage. Diverses démarches ciblées ont été entreprises pour aider à réduire l'écart dans le niveau de rendement pour ces groupes. Par exemple, les garçons ont souvent du retard par rapport aux filles en lecture, et le Ministère a financé une recherche auprès du personnel enseignant et fourni de la formation et des ressources pour aider à faire progresser les compétences en lecture des garçons. Les élèves en difficulté d'apprentissage ont aussi des besoins spéciaux complexes en matière d'éducation. Bien que la plupart d'entre eux soient intégrés à des classes normales, les autres profitent des programmes spécialisés qu'offrent les écoles provinciales et les écoles d'application. Peu importe le milieu, nous déployons tous les efforts possibles pour aider chaque élève à améliorer ses résultats. [...]

Nos écoles doivent être des endroits où les élèves font à la fois l'apprentissage et l'expérience de la diversité. Nous savons que lorsque les élèves se sentent représentés dans ce qu'ils étudient, ils ont de plus fortes chances de demeurer motivés et intéressés. Les programmes-cadres révisés contiennent maintenant une section sur l'éducation antidiscriminatoire et des exemples destinés à aider le personnel enseignant à mieux faire le lien avec la vie des élèves. Les écoles doivent également être des endroits où tous les élèves et les membres du personnel se sentent en sécurité et respectés. Notre Stratégie pour la sécurité dans les écoles fera en sorte que des sujets comme la violence sexiste, l'homophobie, le harcèlement sexuel et les comportements sexuels répréhensibles fassent l'objet de discussion et d'intervention dans nos écoles.

(Source : « Comment tirer parti de la diversité... Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive », 2009. URL : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>)

Pour approfondir voir le site Internet de formation à l'éducation inclusive financé par le ministère ontarien de l'éducation : <https://www.bienetrealecole.ca/>