

Pour une pédagogie universitaire sensible au genre : 8 fiches-outils



**Nous remercions chaleureusement pour leur relecture
de ce dossier et leurs commentaires précieux :**

Caroline Closon

(Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation)

Cécile Colin

(Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation)

Sara Aguirre Sánchez Beato

(Personne ressource genre et diversité de l'ULB)

Olivier Klein

(Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation)

Laurent Licata

(Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation)

Patricia Melotte

(Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation)

Isabelle Rorive

(Faculté de Droit et de Criminologie)

Sandrine Lion et Béatrice Bertieaux



This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 Research and Innovation programme under Grant Agreement No 873134

TABLE DES MATIÈRES

Préface	4
Introduction	5
Pourquoi parler d'un problème de genre à l'université ?	5
Représentations	8
Se questionner sur sa pédagogie à la lumière du genre	8
Le langage (oral et écrit)	10
Les interactions au sein du groupe et avec l'enseignant-e	11
L'organisation des travaux de groupe et la répartition des tâches	11
L'évaluation des apprentissages	11
L'accompagnement individuel dans le cadre des thèses et des mémoires	12
Les parcours d'apprentissage	13
Pour en savoir plus sur les mécanismes et concepts liés au genre dans l'enseignement	14
Égalité, identité, mixité et neutralité	14
La responsabilité du système éducatif	15
Cinq mécanismes, huit domaines	17
Fiche n°1 Prendre conscience de ce dont on n'a pas conscience	19
Pourquoi s'interroger sur ses représentations et ses conduites ?	19
Qu'en dit la littérature ?	19
Recommandations	20
Fiche n°2 Inclure les femmes et les hommes dans le langage oral et écrit	21
Pourquoi le langage est-il primordial ?	21
Qu'en dit la littérature ?	21
Recommandations	23
Ressources et guides pour une communication inclusive :	24
Fiche n°3 Créer un matériel pédagogique inclusif et visibiliser les femmes	25
Pourquoi adapter le matériel didactique ?	25
Qu'en dit la littérature ?	25
Recommandations	26
Fiche n°4 Garantir des interactions enseignant-e-s / étudiant-e-s non discriminantes	27
Pourquoi s'arrêter sur cet aspect de la pratique enseignante ?	27
Qu'en dit la littérature ?	27
Recommandations	28
Fiche n°5 Assurer une organisation équitable dans les travaux de groupe	29
Pourquoi s'arrêter sur cette modalité d'apprentissage ?	29
Qu'en dit la littérature ?	29
Recommandations	30
Fiche n°6 Éviter les biais de genre dans l'évaluation	31
Pourquoi l'évaluation comme aspect important d'une approche genre ?	31
Qu'en dit la littérature ?	31
Peut-on contrer ce phénomène de menace du stéréotype ?	32
Recommandations	33
Fiche n°7 Fournir un accompagnement individuel dans le cadre du mémoire ou de la thèse	34
Pourquoi prendre en compte l'aspect individualisé de la relation pédagogique ?	34
Qu'en dit la littérature ?	34
Recommandations	35
Fiche n°8 Adapter des parcours d'apprentissage à la diversité	36
Pourquoi adapter les parcours d'apprentissage ?	36
Qu'en dit la littérature ?	36
Recommandations :	37
Références	38

PRÉFACE



On le sait, l'ULB a, de longue date, accordé une haute importance à l'égalité entre les femmes et les hommes. Cette préoccupation s'est institutionnalisée depuis 2014, lorsque la Politique de genre a fait son apparition parmi les périmètres d'action confiés aux vice-recteurs et vice-rectrices. De nombreuses initiatives ont été lancées ; des projets ont été réalisés ; et des mesures concrètes ont été prises afin de favoriser l'égalité entre les femmes et les hommes, et plus généralement l'égalité de genre, en favorisant l'inclusion des diverses identités de genre et orientations sexuelles. Ces actions se sont concentrées sur l'orientation des études, la lutte contre le sexisme et le harcèlement sexuel, les processus de recrutement et la progression des carrières, etc.

Jusqu'ici, relativement peu d'actions ont été entreprises dans le domaine de l'enseignement universitaire. Il s'agit pourtant de l'une des missions principales de l'université, et probablement de celle qui a le plus d'impact sur les étudiant-e-s et, partant, sur la société. A travers cette mission, nous réalisons certainement trop peu combien nous pouvons contribuer, par des adaptations simples de nos pratiques d'enseignement, à mettre plus d'égalité de participation dans nos dynamiques d'auditoires, à limiter les biais d'évaluation et à contribuer à renforcer des représentations positives de femmes comme façonneuses du savoir.

Il est en effet inacceptable que l'enseignement universitaire induise ou consolide des biais

qui installent les femmes dans des rôles plus passifs, secondaires ou subalternes. Celui-ci s'adresse à des étudiantes qui viennent chercher à l'université les outils de leur développement intellectuel et professionnel, mais également ceux de leur émancipation. Il s'adresse également à des étudiants dont nous voudrions faire des partenaires dans notre action en faveur de l'égalité, plutôt que des complices, même inconscients, d'un système de domination.

Le dossier « Pour une pédagogie universitaire sensible au genre », élaboré par Sarah Nouwynck et Eric Uyttebrouck au sein de CAP, vise précisément à combler ce manque. Il est construit autour de questions concrètes et propose, pour chaque question, un état des lieux des réponses fournies par la recherche, puis énonce des recommandations pratiques.

Il s'agit donc d'un outil précieux tant pour les enseignantes et enseignants universitaires qui, en début de carrière, ont le souci de proposer un enseignement dénué de biais de genre que pour les collègues plus expérimenté-e-s que ce guide invite à un examen critique de leurs pratiques.

Pr. Michel Verstraeten

Vice-recteur à la politique académique en charge de la politique de diversité et de genre



INTRODUCTION

Pourquoi parler d'un problème de genre à l'université ?

En 1880, l'Université libre de Bruxelles, pionnière sur le territoire national, accueillait les trois premières femmes étudiantes au sein d'une université belge. Depuis, la mixité a peu à peu gagné tous les niveaux d'enseignement. Dès le début des années 90, **le nombre d'étudiantes du supérieur en Communauté française dépasse le nombre d'étudiants**. En 2015-2016, les filles constituaient 54,9% du public étudiant dans les universités de la Communauté française de Belgique (54 à 59% selon les universités) (CREF, 2016) ; le chiffre monte à 59% dans l'enseignement supérieur non universitaire (ETNIC, s.d.). À la même époque, les femmes représentaient 54,3 % de l'ensemble de la population étudiante du supérieur dans l'Union européenne (chiffres Eurostat).

Par ailleurs, il est bien établi que **le taux de réussite des filles est supérieur** à celui des garçons. L'écart est loin d'être anodin : d'après l'étude de Lafontaine, Dupriez, Van Campenhout et Vermandele (2012), les filles dont aucun parent n'est diplômé du supérieur ont 1,5 fois plus de chances de réussir leur première année universitaire que les garçons, et le rapport monte à 1,7 dès lors qu'un des parents au moins détient un diplôme supérieur. Les filles sont également plus nombreuses à décrocher un diplôme et répètent moins souvent une année d'étude (Droesbeke, Lecrenier, Tabutin et al., 2008, cités par Lafontaine, Dupriez et al., 2012). Ce qui est vrai pour la Communauté française se retrouve au niveau international (Eurydice, 2007 ; OCDE, 2010). Le même constat a pu être dressé pour l'enseignement secondaire. Pour expliquer les meilleures performances scolaires des filles, on a pu avancer une série de facteurs: temps d'étude plus important, rapport plus favorable au savoir, projet d'ascension sociale plus fort, etc. (Lafontaine, Dupriez et al., 2012 ; OCDE, 2015).

Est-il dès lors encore opportun de parler d'un problème de genre qui désavantage les filles ou les femmes à l'université? Pour répondre, nous pointerons trois problèmes bien documentés:

- 1 La répartition des sexes dans les différents domaines et filières d'études demeure très inégale. En effet, il existe dans les universités européennes une **ségrégation horizontale** qui se manifeste par une division sexuée de l'orientation (Eurydice, 2010 ; Mosconi, 2004 ; Vouillot, 2010). Les statistiques publiées dans le rapport sur l'état de l'égalité de genre à l'Université libre de Bruxelles le confirment encore si besoin: en «sciences de l'ingénieur et technologie» par exemple, la population est majoritairement masculine à raison de 78% d'hommes ; en revanche, les femmes représentent 78% du corps étudiant en sciences psychologiques et de l'éducation (ULB, 2017). Cette inégalité dans l'orientation n'est pas sans conséquence, à plus longue échéance, en termes de carrière: «les femmes s'orientent davantage vers des domaines d'activité moins rémunérateurs, tels que les sciences humaines et sociales et les services, alors qu'à l'inverse, les hommes choisissent davantage les domaines de la production et des sciences exactes et naturelles, qui conduisent en général à une meilleure insertion professionnelle» (Mainguené et Martinelli, 2010 ; cité par Meulders, O'Dorchai et Simeu, 2012).

¹ À l'ULB, les femmes représentaient en 2016-17 55% de la population étudiante (ULB, 2017).

2 La ségrégation horizontale est combinée à une ségrégation verticale. Alors même que la population étudiante est majoritairement féminine dans certaines filières universitaires, et ce depuis plus de 20 ans, et que les filles ont de meilleures performances académiques, on observe que les équipes enseignantes au sein des universités sont principalement composées d'hommes (Vuillot 2010; Meulders, O'Dorchai et Simeu, 2012).

Les chiffres montrent qu'à l'université, la parité diminue lorsqu'on gravit les échelons du parcours académique (Figure 1). L'orientation des recherches, des financements, les choix des projets, la sélection des professeur.e-s et des chercheur.e-s sont donc encore majoritairement effectués par des hommes. Il est dès lors pertinent de questionner la représentativité de ces décisions (Vuillot, 2010; Meulders, O'Dorchai et Simeu, 2012).

3 Si les femmes sont de plus en plus éduquées et majoritaires parmi les diplômés universitaires en Belgique, elles sont pourtant plus souvent exposées à des conditions de travail précaires dès la sortie de l'université (Mosconi, 2004 ; Vuillot 2010 ; Meulders, O'Dorchai et Simeu, 2012). Les orientations professionnelles des femmes n'expliquent pas tout, car même à diplôme et compétences égales, les femmes sont plus touchées par le chômage, bénéficient de salaires inférieurs à ceux des hommes et rencontrent plus de difficultés à accéder à des postes supérieurs (Meulders, O'Dorchai et Simeu, 2012).

¹ Le graphique montre le déséquilibre entre femmes et hommes au fur et à mesure de l'avancement dans la carrière académique. Toutefois, on remarque une diminution de cet écart entre l'année académique 2014-2015 et 2017-2018 : <https://portail.ulb.be/fr/documents-officiels/rapport-d-activites/rapports-genre>. Cette amélioration est probablement liée à l'application de la mesure dite « cascade » lancée à l'ULB en 2016. En effet, pour lutter contre la disparité, la mesure Cascade impose que « la répartition femmes / hommes au sein des promu.e-s soit au moins égale à cette même proportion dans le niveau précédent de la carrière. » De cette façon, l'écart cesse de se creuser et la parité peut être rétablie progressivement. Pour plus d'information sur la mesure Cascade :

<https://youtu.be/gg7KjTBN7HA>

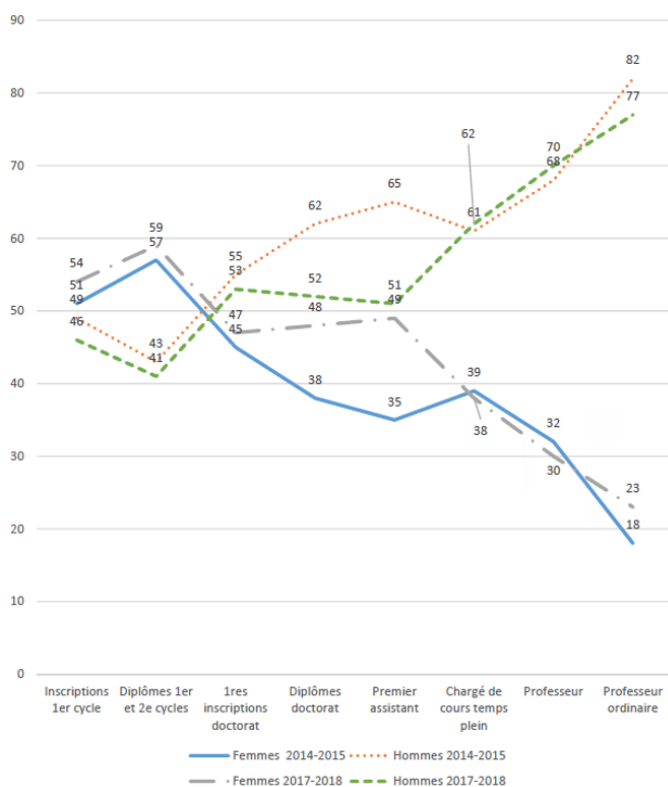


Figure 1 : « Proportion de femmes et d'hommes aux différentes étapes du cursus étudiant ainsi qu'à celles de la carrière scientifique et académique à l'ULB » (ULB, 2018, p. 33)¹.



Dans ce dossier, vous découvrirez huit domaines de la pratique enseignante sur lesquels vous pouvez agir pour favoriser l'équité et l'inclusion dans vos enseignements.



› Les représentations conscientes et inconscientes au sujet du genre et du sexe.

FICHE n° 1



› Le langage (oral et écrit).

FICHE n° 2



› Le matériel didactique et les supports pédagogiques.

FICHE n° 3



› Les interactions au sein du groupe et avec l'enseignant-es.

FICHE n° 4



› L'organisation des travaux de groupe et la répartition des tâches.

FICHE n° 5



› L'évaluation des apprentissages.

FICHE n° 6



› L'accompagnement individuel dans le cadre des mémoires ou des thèses.

FICHE n° 7



› Les parcours d'apprentissage.


FICHE n° 8

Pour vous orienter à travers l'ensemble du dossier, nous vous proposons de remplir un questionnaire couvrant chaque domaine de la pratique enseignante. Vous pourrez ensuite consulter les fiches en fonction des questions et des thématiques qui vous interpellent le plus.

Pour chaque domaine, la fiche qui s'y réfère est structurée en 3 parties :

- › **1)** Pourquoi s'intéresser à cette dimension de la pratique enseignante ?
- › **2)** Qu'en dit la littérature ?
- › **3)** Recommandations pratiques

Même si ce dossier vise spécifiquement la réduction des inégalités hommes/femmes dans les enseignements, de nombreuses pratiques pédagogiques recommandées favorisent un enseignement inclusif et accessible. N'hésitez pas à les adapter à la diversité de vos publics.

Enfin, si vous souhaitez mieux appréhender les concepts liés au genre, aux mécanismes discriminants et aux stéréotypes dans le contexte de l'enseignement universitaire, vous pouvez vous référer à l'introduction théorique qui précède les fiches outils  **p. 13**



SE QUESTIONNER SUR SA PÉDAGOGIE À LA LUMIÈRE DU GENRE

Pour vous orienter à travers les fiches-outils, interrogez-vous sur les 8 dimensions de votre pratique enseignante en répondant le plus honnêtement possible aux questions ci-dessous. Déterminez les lectures prioritaires en fonction des questions qui vous interpellent, qui vous surprennent ou sur lesquels vous n'avez pas encore eu l'opportunité d'agir.



Représentations

Pour vous le genre, c'est :

- un ensemble de traits communs à un groupe de personne ou à des objets
- les manières d'être d'une personne
- un concept scientifique pour étudier les rapports de pouvoir entre les hommes et les femmes
- une construction sociale du sexe qui s'apprend
- le féminin et le masculin
- une question d'identité

Pour chaque phrase, choisissez le plus vite possible un ou une protagoniste dans la liste ci-dessous. Chaque sujet ne peut être utilisé qu'une seule fois :

**L'infirmière – Dominique –
Le ministre – Ma sœur –
La mère – Le garçon – Elle –
L'homme**

..... a besoin de plusieurs essais avant de se stationner correctement

..... est l'un des meilleurs musiciens du monde

..... a une attitude très studieuse

..... fait preuve de délicatesse

..... et son épouse se promènent

..... a des comportements rebelles en classe

..... range la chambre des enfants

..... en aime un autre

D'autres combinaisons auraient-elles été possibles ? Vous pouvez réfléchir si vos réponses sont conformes aux rôles féminins et masculins traditionnels ou si elles reflètent des représentations majoritairement hétérosexuelles

Estimez-vous que votre identité de genre et votre sexe ont exercé une influence sur

- Votre développement professionnel
- Les opportunités de prise de parole en public
- Le sérieux accordé à vos interventions dans le cadre professionnel
- Le temps consacré à des tâches ménagères
- Le temps passé avec vos enfants
- Votre sentiment de sécurité lors de déplacements et de sorties
- Le choix et la pratique d'un sport
- Les jeux et les jouets reçus
- Les livres que l'on vous a offerts
- L'éducation parentale et scolaire reçue
- Les permissions octroyées par vos parents, par l'école, par la société
- L'expression libre de vos émotions et de vos gestes (pleurer, crier, être joviale avec une personne, étreindre une personne)
- La gestion de vos dépenses et votre rapport à l'argent
- Le choix de votre tenue vestimentaire en vue de ne pas provoquer
- Votre sentiment de responsabilité par rapport aux membres de votre famille
- Votre sentiment de compétence

Dans le cadre de vos enseignements, vous vous sentez responsable de :

- transmettre des savoirs validés scientifiquement
- rester neutre en toutes circonstances
- promouvoir la diversité
- être garant d'un contexte d'apprentissage non discriminant
- apporter un regard critique sur les savoirs scientifiques
- ouvrir des espaces de paroles et de débats
- montrer le caractère contextualisé des savoirs enseignés
- autres ...

Vous désirez en savoir plus sur l'impact du genre sur les attitudes et comportements. Si oui, dirigez-vous vers

[la fiche-outil n° 1 « Prendre connaissance de ce dont on n'a pas conscience »](#)



Le langage (oral et écrit)



Le matériel didactique et les supports pédagogiques

Pour vous adresser directement à votre audience, vous utilisez :

- le masculin générique
- le masculin et le féminin
- le féminin si l'audience n'est composée que de femmes
- le masculin si l'audience n'est composée que d'hommes
- je ne sais pas

Utilisez-vous un langage inclusif dans vos supports de cours, dans les énoncés d'examens et à l'oral (plusieurs réponses possibles):

- des termes non genrés comme « scientifiques »
- des doublons (tous et toutes, enseignants et enseignantes)
- des expressions englobantes comme « le corps académique » ou « l'équipe enseignante »
- un point médian, un tiret, ou toute autre alternative pour inclure une terminaison féminine
- je ne sais pas

Vous désirez en savoir plus sur le langage oral et écrit ? Si oui, dirigez-vous vers

[la fiche-outil n° 2 « Inclure les femmes et les hommes dans le langage oral et écrit »](#)

La bibliographie et les citations de vos cours font référence à :

- autant de femmes que d'hommes
- plus d'hommes que de femmes
- plus de femmes que d'hommes
- je ne sais pas

Quand vous citez des femmes ayant contribué à l'avancée des savoirs enseignés, sont-elles repérables par leurs prénoms et/ou leur portrait:

- systématiquement
- fréquemment
- rarement
- jamais
- je ne sais pas

Dans les exemples et les images qui illustrent votre cours , il y a :

- autant de femmes que d'hommes
- plus d'hommes que de femmes
- plus de femmes que d'hommes
- je ne sais pas
- ne s'applique pas au contenu de mon cours

Vous désirez en savoir plus sur la conception de matériel didactique et de supports pédagogiques ? Si oui, dirigez-vous vers

[la fiche-outil n°3 « Créer un matériel pédagogique inclusif et visibiliser les femmes »](#)



Les interactions au sein du groupe et avec l'enseignant·e

Les questions et les prises de paroles spontanées de votre public à votre égard :

proviennent aussi fréquemment des femmes que des hommes

proviennent plus fréquemment des femmes

proviennent plus fréquemment des hommes

je ne sais pas

En cours, vous sollicitez :

autant les femmes que des hommes

plus souvent les femmes

plus souvent les hommes

je ne sais pas

Dans le cadre de discussions ou de débats :

la parole circule de manière équilibrée entre les femmes et les hommes

les hommes participent davantage

les femmes participent davantage

je ne sais pas

Vous désirez en savoir plus sur les interactions au sein du groupe et avec l'enseignant·e ? Si oui, dirigez-vous vers

[la fiche-outil n°4 « Garantir des interactions enseignant·e-s/étudiant·e-s non discriminantes »](#)



L'organisation des travaux de groupe et la répartition des tâches

Dans les consignes formelles du travail de groupe, il est demandé d'utiliser un langage inclusif :

systématiquement

fréquemment

rarement

jamais

La répartition de genre et de sexe au sein des groupes de travail est :

globalement bien équilibrée

déséquilibrée à cause du contexte majoritairement masculin ou majoritairement féminin

déséquilibrée parce que les personnes se regroupent en fonction de leur genre/sexe

je ne sais pas

Les consignes relatives au travail de groupe :

attirent l'attention des étudiant·e-s quant à la répartition équitale des tâches

distribuent aléatoirement les tâches entre les membres du groupe

prévoient un roulement des rôles et des tâches entre les membres du groupe

laissent les membres du groupe autonome quant à l'organisation du travail et à la gestion des interactions

Vous désirez en savoir plus sur l'organisation des travaux de groupe et la répartition des tâches ? Si oui, dirigez-vous vers

[la fiche-outil n°5 « Assurer une organisation équitale dans les travaux de groupe »](#)



L'évaluation des apprentissages



L'accompagnement individuel dans le cadre des thèses et des mémoires

Les copies des étudiant-e-s sont-elles anonymisées pour la correction ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Une grille d'évaluation critériée est-elle définie préalablement pour la correction des productions écrites ou des orales ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Avez-vous identifié des différences dans la distribution des résultats aux examens selon le genre ou le sexe ?

- Non, aucune différence
- Oui, une légère différence
- Oui, une forte différence
- Je ne sais pas

Vous désirez en savoir plus sur l'évaluation des apprentissages ?

Si oui, dirigez-vous vers

[la fiche-outil n°6 « Éviter les biais de genre dans l'évaluation »](#)

Encouragez-vous explicitement autant les femmes que les hommes à développer des compétences de recherche et à poursuivre une carrière scientifique ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Incitez-vous les apprenantes et les apprenants à prendre en compte le genre aux différentes étapes de leur travail de recherche : revue de la littérature, méthode, discussion ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Je ne sais pas

Êtes-vous conscient-e de jouer un rôle important comme modèle d'identification auquel l'étudiant-e peut s'identifier ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Vous désirez en savoir plus sur l'accompagnement individuel dans le cadre des thèses et des mémoires ? Si oui, dirigez-vous vers

[la fiche-outil n°7 « Fournir un accompagnement dans le cadre des mémoires et des thèses »](#)



Proposez-vous différents supports de cours (articles, vidéos, podcasts, syllabus, notes et diapositives, ouvrages, bibliographies) ?

Systematiquement

Fréquemment

Parfois

Rarement

Diffusez-vous vos cours de diverses manières pour les rendre accessibles au plus grand nombre de personnes ?

Systematiquement

Fréquemment

Parfois

Rarement

Jamais

Donnez-vous la possibilité aux apprenants et aux apprenantes de s'entraîner et de s'auto-évaluer (quizz, exercices, etc.)

Systematiquement

Fréquemment

Parfois

Rarement

Jamais

Vous désirez en savoir plus sur les parcours d'apprentissages ? Si oui, dirigez-vous vers

[la fiche-outil n°8 « Adapter les parcours d'apprentissage à la diversité »](#)



POUR EN SAVOIR PLUS SUR LES MÉCANISMES ET CONCEPTS LIÉS AU GENRE DANS L'ENSEIGNEMENT

Égalité, identité, mixité et neutralité

Jusqu'à présent, la question des inégalités de genre dans l'enseignement universitaire a été peu traitée. Comment expliquer la non-prise en compte des questions de genre, que ce soit dans l'aménagement des pratiques pédagogiques ou dans la recherche en pédagogie universitaire ?

Un élément d'explication serait que la généralisation (certains parlent de banalisation) de la mixité d'une part, et la neutralité de notre enseignement d'autre part, peuvent donner l'illusion que les inégalités appartiennent désormais au passé.

Il importe donc de clarifier en préambule quatre concepts bien spécifiques : **l'égalité, l'identité, la mixité et la neutralité**. **L'égalité** est selon nous un postulat éthique fondamental, qui ouvre la Déclaration universelle des droits de l'Humain (article premier) : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits » et qui se décline par ailleurs dans la Constitution belge (article 10, « L'égalité des femmes et des hommes est garantie »).

Au-delà d'une **égalité de droits**, acquise dans les textes et que l'on peut espérer aujourd'hui relativement consensuelle, on comprend que l'enjeu est évidemment de viser une **égalité de fait** (notamment une égalité des chances). Sarlet et Dardenne (2012, p. 436) résumant bien pourquoi l'égalité de droits ne suffit pas :

Les changements politiques et légaux issus des mouvements sociaux tels que le féminisme décourageraient et rendraient moins acceptables les formes manifestes de sexisme (Forbes, Adams-Curtis, & White, 2004). Par contre, d'autres formes de discrimination, basées sur le genre, plus complexes dans leurs manifestations et conséquences, se seraient développées (McHugh & Frieze, 1997; Swim & Campbell, 2001). Le sexisme n'aurait pas disparu, mais aurait été remplacé par des formes plus implicites de discrimination qui sont en accord, au moins superficiellement, avec le principe d'égalité entre les genres véhiculé par nos sociétés (par exemple, Benokraitis & Feagin, 1995;

Glick & Fiske, 1996).

Ces formes implicites de sexisme persisteraient et passeraient à travers les mailles des filets législatifs et sociaux mis en place. Elles rendraient possible la cohabitation du principe d'égalité avec un sexisme dont les conséquences délétères sont toujours bien présentes et observables. Il nous paraît essentiel de distinguer la revendication (d'ordre éthique ou politique) d'égalité de la question (d'ordre ontologique) de **l'identité**. Lorsqu'on réclame l'égalité, on ne demande pas que tous les individus soient identiques, mais bien qu'ils bénéficient des mêmes droits, des mêmes libertés et des mêmes possibilités de choix. Que les hommes et les femmes soient identiques ou différents est certes une question scientifiquement intéressante, mais la réponse, quelle qu'elle soit, ne saurait avoir d'incidence sur l'exigence éthique fondamentale d'égalité et de non-discrimination.

La mixité a été imposée par les pouvoirs publics pour combattre les inégalités d'accès à la formation. La **mixité** hommes/femmes a comme principe de réunir au sein d'un même établissement les filles et les garçons et de leur prodiguer un programme d'enseignement « commun et équivalent ». Historiquement, ce « programme commun » a été élaboré d'une manière dont la simplicité radicale peut être questionnée : tous les cours qui étaient historiquement « destinés aux filles » ont été supprimés pour laisser place au « curriculum masculin ». De cette manière, la question de la division sexuée des tâches domestiques a été reléguée à la sphère privée. Par ailleurs, si le fait d'instaurer la mixité dans l'enseignement « découle exclusivement d'une logique d'égalité des chances », elle ne s'est jamais accompagnée de réflexion pédagogique à propos de ce nouveau système éducatif (Plateau, 2001). De même pour les universités belges qui, à la fin du 19^e siècle, accueillent les femmes sans jamais remettre en question les programmes d'enseignement et leurs modèles pédagogiques. Si la mixité est donc une condition structurelle pour lever les inégalités en termes d'accès à la formation, elle n'est pas pour autant le gage d'une égalité entre les sexes (Marro, Vouillot, 2004 ; Mosconi, 2004 ; Plateau, 2001).

Enfin, la **neutralité** consiste à traiter tous les apprenants et toutes les apprenantes de la même manière sans distinction aucune. Si la neutralité peut sembler un choix « égalitaire », il faut souligner qu'elle n'est égalitaire qu'à partir du moment où l'égalité lui préexiste ; dans le cas

contraire, la neutralité est susceptible d'entériner, voire de renforcer les inégalités, qu'elles soient dues au genre, à l'origine socio-économique, à l'origine ethnique, etc. Le fait de ne pas tenir compte des différences peut générer de la discrimination indirecte (voir ci-dessous). Cette tension entre neutralité et égalité est parfaitement illustrée par une image connue dans laquelle un examinateur explique à une série d'animaux, dont un singe, un éléphant et un poisson, que pour être sur un même pied d'« égalité » lors de la sélection, tout le monde devra passer le même test, à savoir grimper sur l'arbre en arrière-plan.

La responsabilité du système éducatif

Ce ne sont évidemment pas leurs capacités qui empêchent les femmes de devenir ingénieures et les hommes de devenir puériculteurs. En réalité, ce sont les rôles et les stéréotypes associés au genre féminin ou masculin qui poussent une partie de la population à croire que les femmes sont faites pour la maternité et les hommes pour la mécanique.

Clarifions d'abord comment le sexe donne lieu à une construction sociale telle que le genre. Chez les mammifères, dont les humains, les marqueurs biologiques du sexe se situent à divers niveaux : anatomique, chromosomique et hormonal. La bicatégorisation du sexe biologique est utilisée par les humains pour constituer des catégories sociales fondées sur des attributs considérés comme « naturels ». Ainsi la catégorie mâle sera associée au genre masculin et la catégorie femelle au genre féminin. Une cohorte de caractéristiques physiques, intellectuelles, motivationnelles et comportementales permettront de distinguer les hommes masculins et les femmes féminines. Cet ensemble de croyances et de représentations mentales simplifiées permet de classer les individus dans l'une ou l'autre catégorie : ce sont les stéréotypes de genre.

Avant de naître, l'enfant est déjà catégorisé garçon ou fille. Une catégorie excluant inévitablement l'autre, un être ne peut appartenir qu'à l'une des deux. À travers la socialisation, les apprentissages, les expériences, les jeux, les activités, et souvent conforté par son apparence physique, l'enfant intègre les stéréotypes de genre. La petite fille ou le petit garçon doit alors développer des comportements qui confirment son appartenance au genre qui lui

« correspond ». La société attend qu'il ou elle adopte les bonnes attitudes et joue le bon rôle. C'est ainsi que les individus vont construire leur identité de genre. Cette dernière influencera leurs choix, leurs motivations, leurs comportements et leurs relations sociales (Ucciani, 2012 ; Mosconi, 2004).

On retiendra deux éléments : d'abord que le genre se réfère aux « rôles, comportements, expressions et identités des filles, des femmes, des garçons, des hommes et des personnes de divers genres établis par la société » (Institut de la santé des femmes et des hommes des instituts de recherche en santé du Canada, 2014). On retiendra ensuite que le genre est un construit social qui s'apprend par la socialisation et l'expérience. Les stéréotypes de genre imprégnés et véhiculés par le langage dans l'imaginaire collectif sont constitutifs du genre.

Il serait évidemment abusif de faire porter au système éducatif tout le poids des inégalités hommes-femmes. Dès la prime enfance, filles et garçons vont faire l'objet d'une socialisation différenciée qui va, de manière implicite ou explicite, pousser les individus à se conformer aux attentes sociales relatives à leur sexe.

Le processus commence avec les parents, susceptibles d'adopter envers leur enfant des attitudes différentes selon le sexe attribué à leur progéniture. Dans une méta-analyse portant sur 172 études, Lytton et Romney (1991) ont mis en évidence des comportements parentaux globalement similaires, mais pointent des différences en ce qui concerne les activités jugées « typiquement masculines » ou « typiquement féminines » (« gender-typical activities »). « Par exemple, les parents sont plus susceptibles d'offrir des petites voitures, des figurines d'action et de l'équipement sportif à leurs fils, alors qu'ils offrent plutôt des poupées, des ensembles de cuisine et des déguisements à leurs filles. » (Leaper, 2014). Les parents sont à cet égard plus ouverts envers les jeux et activités des filles qu'envers ceux des garçons : il sera par exemple plus facilement admis qu'une fille joue avec des petites voitures qu'un garçon joue à la poupée (Lytton & Romney, 1991). D'autres différences ont pu être observées dans le langage adressé aux enfants, les choix de jouets, de vêtements ou l'attribution des tâches ménagères, la socialisation des émotions ou encore les punitions physiques (Endendijk, Groeneveld, Bakermans-Kranenburg & Mesman, 2016). Le rôle des parents ne s'arrête par ailleurs pas quand commence l'école, puisque des

différences existent par exemple dans les attentes des parents en matière d'avenir professionnel de leur enfant (les attentes étant plus grandes par rapport aux garçons) (Duru-Bellat, 1994). Le processus de socialisation différenciée se poursuit à la crèche. Concernant les pratiques des professionnels de la petite enfance, Brigitte Gresy et Philippe Georges (2012) mettent en évidence de nombreuses différences d'attitudes envers les deux sexes, dans des domaines variés comme la motricité (les filles sont moins stimulées sur le plan moteur), les interactions verbales (plus nombreuses avec les garçons, les filles étant interrompues plus souvent), l'expression des émotions (davantage tolérée chez les filles, à l'exception de la colère), les jeux et jouets (les filles participant moins à des activités de construction par exemple, ou ayant plus de jouets liés aux activités domestiques), les activités sportives (la compétition étant plus encouragée chez les garçons et l'élégance du geste chez les filles), les vêtements (l'esthétique étant favorisée chez les filles, contre la liberté de mouvement chez les garçons), les livres (surreprésentation de héros masculins), etc. Il est à noter que tout ceci est à l'œuvre alors même que les acteurs de terrain nient tout traitement différencié.

L'école va poursuivre le processus et, malgré les affirmations de neutralité, participer à la construction des stéréotypes et à leur renforcement (Couchot-Schiex, 2007 ; Vouillot, 2010), et ce, à travers ce que l'on nomme le « curriculum caché », c'est-à-dire « la partie du curriculum véhiculée par les formateurs en dehors des recommandations officielles » (Perrenoud, 1993). « Les modèles de transmission, les choix didactiques, la communication verbale et non verbale, la manière de tenir la classe » influencent la socialisation genrée des enfants et contribuent à reproduire les rapports de pouvoir entre les catégories de genre (Moscini et Loudet-Verdier, 1997, cité par Couchot-Schiex, 2007, p. 163). En même temps que l'école, les pairs, la publicité et les médias participent également de manière importante à la transmission et à l'intégration des rôles stéréotypés de genre.

En conclusion, c'est la multitude d'acteurs et d'actrices — parents, intervenants et intervenantes de la petite enfance, enseignants et enseignantes, pairs, médias, etc. — qui participent par la répétition à la création et au renforcement des stéréotypes de genre tout au long de l'existence. Cette « dilution des responsabilités » est probablement une autre raison pour

laquelle de nombreux intervenants de terrain se sentent peu concernés par la problématique. A contrario, ce constat nous paraît une bonne raison de nous interroger sur notre contribution consciente ou inconsciente au maintien des traitements différenciés, éventuellement discriminatoires, entre hommes et femmes.

Cinq mécanismes, huit domaines

Ci-après, nous distinguerons cinq mécanismes susceptibles de mettre à mal l'égalité hommes/femmes dans l'enseignement universitaire : **le harcèlement, la discrimination directe, la discrimination indirecte, la stéréotypisation et l'occultation** (Uyttebrouck & Nouwynck, 2018). Plus on s'élève dans les niveaux de la pyramide, moins les comportements associés sont fréquents et moins ils apparaissent acceptables socialement.

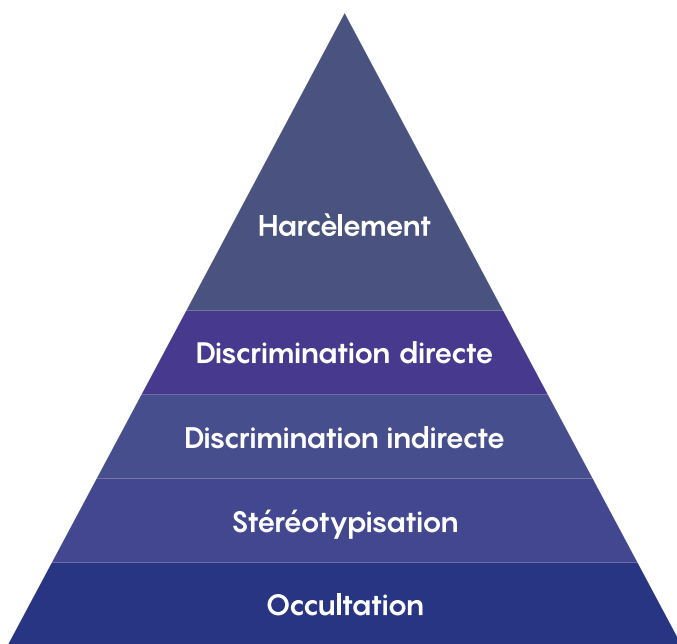


Figure 2 : Cinq mécanismes menaçant l'égalité hommes-femmes dans l'enseignement

Nous passerons rapidement sur le **harcèlement** sexiste (« comportement indésirable qui est lié au sexe, et qui a pour objet ou pour effet de porter atteinte à la dignité de la personne et de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant »²) et le **harcèlement sexuel**, (« comportement non désiré à connotation sexuelle, s'exprimant physiquement, verbalement ou non verbalement, et qui a pour objet ou pour effet de porter atteinte à la dignité d'une personne et, en particulier, de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant »³) qui relèvent moins de la pédagogie que du disciplinaire et du pénal. Le lecteur ou la lectrice intéressé-e pourra se reporter notamment au vade-mecum en référence (ANEF, CLASCHEs et CPED, 2015).

En Belgique, toute forme de discrimination basée sur le sexe est interdite par la législation, qu'elle soit fédérale ou décentralisée en fonction du domaine de compétences concerné⁴.

Conformément au droit européen, les discriminations interdites sont tant directes qu'indirectes.

La **discrimination directe** vise « la situation dans laquelle une personne est traitée de manière moins favorable en raison de son sexe qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne le serait dans une situation comparable⁵ ». Hormis des exceptions limitées et interprétées de manière restrictive, comme « l'exigence professionnelle essentielle et déterminante », la discrimination directe n'est pas susceptible de justification. En d'autres termes, elle est interdite.

Moins connue dans ses implications, mais visée également par le droit belge dans sa transposition du droit européen, la discrimination indirecte renvoie à « la situation dans laquelle une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre désavantagerait particulièrement des personnes d'un sexe par rapport à des personnes de l'autre sexe, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un but légitime et que les moyens pour parvenir à ce but soient appropriés et nécessaires⁶ ». On retrouve ici la tension déjà évoquée entre neutralité et égalité. Sous le prétexte (qui peut partir d'une intention louable) de traiter tout le monde de la même façon, des mécanismes discriminatoires sont néanmoins à l'œuvre par le jeu de pratiques non remises en cause qui de facto désavantagent les personnes d'un sexe déterminé. Si ces pratiques ne peuvent être justifiées par un but légitime et que les moyens pour y parvenir ne sont pas jugés appropriés et nécessaires (test de proportionnalité), la discrimination indirecte sera établie.

² Loi du 10 mai 2007 tendant à lutter contre la discrimination entre les femmes et les hommes, article 10.

³ Ibidem.

⁴ Bribosia, E., Rorive, I., et Van Drooghenbroeck, S. (dir.) (2016). Droit de la non-discrimination : Avancées et enjeux, Bruxelles, Bruylant.

⁵ Voir notamment la directive 2006/54/CE du 5 juillet 2006 relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité des chances et de l'égalité de traitement entre hommes et femmes en matière d'emploi et de travail (refonte), article 2.1.a).

⁶ Voir notamment la directive 2006/54/CE du 5 juillet 2006 précitée, article 2.1.b).

Par **stéréotypisation**, nous entendons ici tout processus visant à renforcer ou maintenir les stéréotypes de genre. Dans l'enseignement, la stéréotypisation peut se manifester à travers le choix des exemples, des illustrations, des formes langagières (par exemple le choix du masculin ou du féminin utilisé préférentiellement pour telle ou telle profession, cf. « le chirurgien » et « l'infirmière »).

Enfin, le mécanisme **d'occultation** (ou **d'invisibilisation**) consiste à rendre invisibles, consciemment ou non, les femmes dans le discours pédagogique. L'utilisation du masculin générique (« l'enseignant », « le chercheur », etc.), la place minoritaire accordée aux travaux des chercheuses d'une discipline, ou encore le recours à des illustrations ne représentant que des hommes occupant certaines fonctions, sont autant d'exemples de ce mécanisme.

Il est important de souligner qu'à l'exception du harcèlement et de la discrimination directe, ces mécanismes ne résultent pas forcément d'une attitude sexiste consciente. Il est tout à fait possible, par simple absence de prise de conscience des enjeux, de mettre en œuvre des processus de stéréotypisation ou d'occultation. Consultez [la fiche N°1](#) « Prendre conscience de ce dont on n'a pas conscience » pour débusquer les endroits où peuvent se nicher les stéréotypes de genre.

Fiche n°1

Prendre conscience de ce dont on n'a pas conscience

La première étape d'une approche sensible au genre consiste à interroger ses propres représentations mentales et prendre conscience des stéréotypes de genre qui façonnent notre conception du monde et que nous pouvons véhiculer au travers de nos pratiques enseignantes (Marro et Vouillot, 2004).

Pourquoi s'interroger sur ses représentations et ses conduites ?

De nombreuses certitudes en apparence non discriminantes peuvent contribuer à pérenniser un discours centré sur une représentation binaire et hiérarchisée des rapports de genre.

Le fait que la majorité des personnes diplômées soit des étudiantes, conjugué à l'anonymat des apprenant-e-s dans les auditoriums, alimente la croyance selon laquelle le milieu universitaire ne produit pas de discrimination de genre. Et si la mixité largement déséquilibrée de certaines filières de l'enseignement supérieur constitue un élément qui s'oppose à cette croyance, on pourrait penser que l'enseignement universitaire n'est pas responsable de ce phénomène puisque l'orientation est une décision antérieure aux cursus universitaires.

Pourtant, l'université n'est pas exempte de discriminations de genre. Comme tout lieu d'éducation, le cursus universitaire dissimule en effet un curriculum caché porteur des stéréotypes de genre à travers certains contenus d'enseignement et certaines situations d'apprentissage.

De toute évidence, nous ne pouvons pas agir sur des discours, des comportements ou des attitudes qui véhiculent des stéréotypes encore inconscients. Il nous faut donc avant toute chose repérer nos préconceptions et questionner nos certitudes à travers un travail réflexif.

Qu'en dit la littérature ?

La catégorisation genrée quasi immédiate des individus fait appel à des représentations mentales qui définissent le genre masculin et le genre féminin. L'apprentissage des traits, des caractéristiques physiques et mentales féminines et masculines, est en grande partie construit socialement. Ces attributs sont pourtant perçus comme des caractéristiques naturelles (Ucciani, 2012 ; Licata, 2007 ; Poulin-Dubois et Serbin, 2006 ; Marro et Vouillot, 2004). De nombreuses études démontrent que les individus ont des croyances au sujet des capacités, des compétences, des qualités intellectuelles et des activités propres aux femmes et aux hommes :

- › en matière d'aptitudes intellectuelles : « les filles sont bonnes en littérature / les garçons en mathématiques » ;
- › en ce qui concerne les traits de personnalité : « les filles sont émotives, intuitives, passives, dociles et douces » / « les garçons sont rationnels, stratégiques, dominants et ils prennent des risques » ;





- › en ce qui concerne les « préférences » en termes d'activité : « les femmes préfèrent s'occuper des enfants et privilégient la famille tandis que les hommes se centrent sur leur développement professionnel » (Gravay, Manço et Sensi, 2009).

Formulés ainsi, ces stéréotypes paraissent caricaturaux, mais ils déterminent les rôles sociaux et la division sociale du travail entre les hommes et les femmes. Ils façonnent les comportements, influencent les choix, les désirs, les motivations et les attentes. Ils causent de nombreuses difficultés à ceux et celles qui transgressent l'ordre socialement établi à travers ces stéréotypes (Ucciani, 2012 ; Gravay, Manço et Sensi, 2009 ; Marro et Vouillot, 2004 ; Mosconi, 2004).

Recommandations

Nous sommes tous et toutes pétri·e·s de stéréotypes. En prendre conscience alors qu'ils sont par définition inconscients, nécessite une démarche volontariste, proactive et itérative. Il peut exister un décalage entre nos valeurs conscientes et nos stéréotypes inconscients.

Pour débusquer les stéréotypes vous pouvez :

1) questionner les associations spontanées en matière de sexe et de genre et leur pertinence :

- › Test d'Association Implicite (TAI) : « mesure des attitudes ou croyances implicites »⁸, Harvard propose plusieurs TAI sur différentes thématiques comme le genre ou l'orientation sexuelle, mais également l'âge, le poids ou la couleur de peau :

 <https://bit.ly/3w22kwC>

2) déconstruire les représentations stéréotypiques en continuant à vous informer sur les questions de genre :

- › Rapport annuel de l'ULB sur l'état de l'égalité de genre :

 [Rapport genre 2020-2021](#)

- › Sextant, la revue interdisciplinaire et internationale de la structure de recherche interdisciplinaire sur le genre, l'égalité et la sexualité (STRIGES) en Fédération Wallonie-Bruxelles :

 <https://msh.ulb.ac.be/fr/team/striges/sextant>

⁸ Informations générales au sujet des Test d'Association Implicite : <https://implicit.harvard.edu/implicit/canadafr/background/index>

Fiche n°2

Inclure les femmes et les hommes dans le langage oral et écrit



En Belgique, l'université a la volonté d'être accessible à tous et à toutes. S'adresse-t-elle pour autant à tous et à toutes ?

Pourquoi le langage est-il primordial ?

Les discours et le langage sont porteurs de nombreux stéréotypes qui participent à exclure certains ou certaines en s'adressant spécifiquement à d'autres.

Selon Eliane Viennot (2014), au cours de l'histoire, le français a été l'objet d'un certain nombre d'interventions en vue de masculiniser la langue. S'il est d'usage de recourir au masculin générique dans l'expression d'un français correct, il n'en a pas toujours été ainsi. Pendant longtemps, on utilisait des doublons pour rendre compte de la mixité ou de la neutralité. La règle du masculin générique fut difficile à imposer et elle est le fruit d'une « Querelle des mots » menée autour du dix-septième siècle, laquelle visait à occulter les femmes qui devenaient de plus en plus visibles sur la scène publique : régentes, autrices et autres « femmes de lettres » (Viennot, 2014, p. 46). D'autres règles grammaticales ont permis d'invisibiliser les femmes de la langue, à commencer par l'effacement des noms féminins de certains métiers. Jusqu'au début du dix-neuvième siècle et malgré les injonctions de quelques grammairiens, on usait d'une panoplie de termes existant dans la langue française pour désigner les femmes dans les métiers, titres, grades et fonctions qu'elles occupaient, par exemple, les mots : autrice, écrivaine, philosophe, médecine ou officière. On retrouve des écrits qui témoignent de disputes entre intellectuels au sujet des noms féminins de métier et fonction. La masculinisation de la langue résulte d'une volonté d'occulter les femmes et de les exclure de certaines activités publiques souvent liées au pouvoir et au prestige. Cette évolution de la langue montre que les règles grammaticales que nous utilisons aujourd'hui ne sont ni neutres ni naturelles, mais qu'elles sont le fruit de choix politiques et idéologiques forts apparus dans un contexte social et historique particulier et sous-tendu par l'idée que le genre masculin est le genre le plus noble (Viennot, 2014).

Les recherches en sociolinguistique et en psychologie ont démontré que le langage contraint la pensée humaine à une vision bicatégorielle du genre (féminin/masculin) et hiérarchise les rapports sociaux entre ces deux catégories. De ce fait, le langage joue un rôle important dans l'intégration des stéréotypes et participe activement à la construction des identités de genre (Gygax, Sarrasin, Lévy, Sato et Gabriel, 2013).

Dans quelle mesure les jeunes gens peuvent-ils se projeter dans des métiers et des fonctions qui n'existent pas au féminin ou qui ne sont jamais déclinées au masculin ? Est-il facile pour un garçon de s'imaginer « sage-femme » ou pour une fille de se lancer dans des études d'ingénieur ?

Qu'en dit la littérature ?

Les études en sociolinguistique montrent que le masculin dans sa valeur générique suscite de nombreuses ambiguïtés, confusions et incohérences que notre système gère difficilement. Des phrases comme : « l'homme inventa la roue », ou « le ministre et son époux », posent plusieurs problèmes d'interprétation (Baider, Khaznadar et Moreau, 2007 ; Dawes, 2003 ; Michard, 1996, Violi, 1987).



Les recherches en psycholinguistique ont mis en évidence trois phénomènes de gestion des ambiguïtés sémantiques provoquées par l'absence du neutre en français et l'usage du masculin générique comme valeur par défaut :

- 1)** Notre système cognitif active immédiatement la catégorie de genre lors du décodage d'un énoncé même si cela n'est pas utile. Par exemple, à la lecture de la phrase suivante : « je vais boire un verre avec Dominique », nous chercherons automatiquement à nous représenter le genre de Dominique (Gygax et al., 2013).
- 2)** En français, le masculin générique active plus fréquemment et plus rapidement la catégorie « homme » que « femme ». D'abord, parce que le genre grammatical masculin signifie toujours des hommes, qu'il soit spécifique (= homme) ou générique (=homme + femme). Ensuite, parce que lors des apprentissages formels, on apprend d'abord que « le masculin = homme ». Ce n'est que plus tard que l'on apprend la valeur générique par défaut du masculin. Il s'agit là d'un mécanisme de résonance qui est incontrôlable et automatique. C'est pourquoi, même lorsque la règle du masculin générique a été rappelée au préalable, les expériences montrent que tout énoncé décliné au masculin renvoie à une image mentale masculine (Gygax et al., 2013 ; Brauer et Landry, 2008).
- 3)** Lorsque le mot est épïcène (mot qui ne possède pas de marqueur de genre, par exemple : l'anesthésiste), le système cognitif fait appel aux stéréotypes pour élaborer une représentation mentale genrée et résoudre l'ambiguïté (Gygax et al., 2013).

Ces trois phénomènes contribuent à l'invisibilisation des femmes et ont un impact négatif sur leur orientation scolaire et/ou professionnelle.

On remarque de surcroît que certains métiers sont quasi systématiquement déclinés au masculin et d'autres au féminin, ce qui contribue à forger des représentations genrées des activités professionnelles (songeons à « un chirurgien » et à « une infirmière »). Cette catégorisation socialement genrée des savoirs et des compétences à travers le langage influence le sentiment d'efficacité, les résultats, l'orientation, le choix des options et des spécialisations des étudiants et des étudiantes. De fait, elle contribue à reproduire les inégalités de genre et à maintenir la division sexuée du travail. En effet, les choix d'orientation sont guidés par des principes de conformité à l'identité genrée conférée à un individu ainsi qu'au groupe d'appartenance. Ainsi, les femmes s'orienteront moins facilement vers la formation au métier d'« ingénieur » puisqu'il s'agit d'un territoire stéréotypé « masculin », de même que les hommes ne se projeteront pas dans une carrière de « puéricultrice » au risque de trahir ou de remettre en cause socialement leur identité aux yeux du reste du groupe (Chartard, Guimont et Martinot, 2005 ; Ducret et Lamamra, 2005).

En 1973, Sandra et Daryl Bem ont démontré que les femmes et les hommes éprouvent des réticences à postuler pour des emplois portant un stéréotype du sexe opposé au leur. Et les deux scientifiques ont également montré que le langage et le genre grammatical utilisés influencent cette tendance. En effet, les femmes postuleraient plus facilement pour un emploi stéréotypé masculin à condition que ce stéréotype n'apparaisse pas dans la rédaction de l'annonce. En d'autres termes, lorsque l'annonce est rédigée dans un langage neutre ou inclusif, les femmes sont plus susceptibles de postuler (Bem et Bem, 1973).

Dans une enquête menée sur des groupes d'étudiante-s et étudiants adultes et instruit-e-s, Armand Chartard, Serge Guimond et Delphine Martinot (2005) ont montré que le recours à des doublons (féminin + masculin) pour désigner les noms de métiers diminue l'effet des stéréotypes et augmente la disponibilité des modèles d'identification. L'usage du genre grammatical féminin pour désigner des professions stéréotypées



masculines a un effet bénéfique sur le sentiment d'efficacité des étudiantes et des étudiants. Bien que l'emploi d'un langage non sexiste dans les descriptions des professions ne suffise pas à modifier les stéréotypes de genre associés à celles-ci, l'étude a démontré son impact positif tant pour les femmes que pour les hommes. Selon les auteurs et l'autrice, la déclinaison au féminin des professions rend possible l'identification à des modèles professionnels traditionnellement considérés comme masculins.

Recommandations

Pour éviter toute forme d'exclusion, il est recommandé d'utiliser une communication inclusive ou épïcène. Pour rappel, le terme « épïcène » désigne les mots utilisés au féminin et au masculin : un ou une élève. Par extension, utiliser une communication épïcène permet de s'adresser à toute personne indépendamment de son genre (UCL, 2015 ; Ducret et Lamamra, 2005). Il existe par ailleurs d'autres solutions possibles pour inclure les femmes et les hommes dans le langage :

- › Éviter, quand c'est possible, l'usage du masculin générique.
- › Utiliser des expressions neutres tout en conservant le sens : « on peut penser » plutôt que « certains peuvent penser ».
- › Utiliser des expressions englobantes : les hommes et les femmes, toutes et tous, ceux et celles ...
- › Choisir des termes épïcènes et utiliser des expressions génériques telles que : scientifique au lieu de chercheur, le personnel, le corps enseignant, l'équipe, les élèves ...
- › Utiliser le féminin et le masculin pour exprimer de façon générale des professions, des fonctions, des titres, des grades ou des statuts: auteurs et autrices, maîtres et maîtresses de conférence, chirurgiens et chirurgiennes, le ou la psychologue, les étudiants et les étudiantes.
- › Lorsque vous parlez d'une personne experte ou professionnelle, décliner la phrase suivant le genre de la personne. > Parler d'Humain plutôt que d'Homme avec ou sans majuscule.
- › S'il n'y pas la place ou qu'une autre option alourdit trop la phrase, utiliser le point médian : étudiant-e-s, enseignant-e-s. Astuce : le point médian s'obtient sur PC en maintenant la touche Alt enfoncée et en tapant 250 sur le clavier numérique ; sur Mac, en enfonçant simultanément les touches Alt-Maj-F.
- › Utiliser le genre adéquat lorsqu'on s'adresse spécifiquement à une personne ou à un groupe de personnes du même genre.

Il est important de souligner que si l'usage d'une communication inclusive permet de rendre les femmes visibles et d'atténuer certaines inégalités, elle ne permet pas d'inclure les personnes qui se définissent comme non binaires. En effet, en l'absence d'un vrai neutre, le français continue d'opposer le masculin au féminin, ce qui génère une représentation exclusivement bicatégorielle des humains et de leurs identités genrées.

Ressources et guides pour une communication inclusive :

- › [\(FWB\)](#) Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution du décret du 14 octobre 2021 relatif au renforcement de la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre et aux bonnes pratiques non discriminatoires quant au genre dans le cadre des communications officielles ou formelles comprenant une liste des formes féminines des noms de métier, fonction, grade et titre.
- › [Ressources pour une communication inclusive à l'ULB](#) disponibles sur le portail du personnel.
- › Écriture inclusive et lisibilité dans un texte professionnel : [fiche de synthèse élaborée par Anne Vervier \(2023\)](#).
- › Répertoire des noms de métiers et fonctions féminins publié par la Société Internationale pour l'Étude des Femmes de l'Ancien Régime, sous l'onglet « la Guerre de mots : les mots de A à Z » : <http://siefar.org/>
- › Mettre au féminin : [guide de féminisation des noms de métiers, fonctions et grades de la fédération Wallonie- Bruxelles, 2014](#).



Fiche n°3

Créer un matériel pédagogique inclusif et visibilité des femmes



Pourquoi adapter le matériel didactique ?

Les femmes et les hommes ont besoin de se sentir concernés par le discours, les exemples, les exercices qu'on leur soumet. À ce titre, nous avons détaillé dans la fiche n°2 comment adopter une communication inclusive orale et écrite. Le langage verbal n'est cependant pas le seul mode de communication pour convaincre et impliquer l'auditoire. Il faut aussi que les illustrations, les exemples, la présentation du cours et les références n'excluent aucune catégorie de genre. Pour pouvoir se projeter dans la formation et a fortiori dans les professions, les étudiants et les étudiantes ont besoin de s'identifier à certains modèles (Vouillot, 2010). La visibilité des femmes est donc très importante, surtout lorsque le domaine est associé à un stéréotype masculin. Inversement, la visibilité des hommes dans des professions ou des domaines majoritairement féminins est tout aussi importante pour déconstruire les stéréotypes et permettre de s'y projeter.

Qu'en dit la littérature ?

Tout comme le langage verbal, les supports visuels, les exercices et les exemples participent à la transmission du curriculum caché. La littérature démontre que les manuels scolaires véhiculent de nombreux stéréotypes de genre. De plus, ils ne présentent quasi jamais d'illustrations ou d'exercices ayant recours à des contre-stéréotypes (Sinigali-Amadio, 2010 ; Ducret et Lamamra, 2005). Des analyses sur un petit corpus de notes de cours dans l'enseignement universitaire ont montré que même si le degré d'abstraction des cours tend à effacer le caractère contextualisé des apprentissages, certains supports de cours, à l'instar des manuels scolaires, contribuent à reproduire la hiérarchisation des rapports de genre. D'une part, ils invisibilisent les femmes par l'usage de processus langagiers d'essence masculiniste et de normes bibliographiques qui gomment les prénoms des scientifiques et ne permettent donc pas de rendre compte de la diversité de genre (cf. les normes APA par exemple). D'autre part, certains supports écrits véhiculent des stéréotypes liés à la féminité, la masculinité, l'hétérosexualité et décrivent une réalité ségréguée, sans critique ou alternative (Nouwynck, 2017).

Il a par ailleurs été démontré que dans la littérature scientifique, les bibliographies et les citations font moins souvent référence aux femmes qu'aux hommes, et ce même si ces dernières ont contribué à l'élaboration des savoirs dont il est question (European Commission, 2012). Les étudiants et les étudiantes ont pourtant un besoin de s'identifier à des modèles de réussite proches de leur groupe d'appartenance, à plus forte raison lorsqu'ils ou elles s'orientent vers des filières dont le stéréotype associé ne correspond pas à leur identité de genre. Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité et les performances des étudiantes augmentent si elles ont la possibilité de s'identifier à une femme experte et renommée. À l'inverse, leurs résultats baissent lorsqu'elles se comparent à un homme. D'où l'importance de rendre aux femmes une visibilité dans les cours universitaires (Chatard, Guimond et Martinot, 2005).

Recommandations

1) Donner une meilleure visibilité aux femmes

- › Veiller à ce que la bibliographie soit aussi mixte et équilibrée que possible.
- › Mentionner autant que possible les prénoms des scientifiques dans la bibliographie, dans les diapositives et dans les textes de référence.
- › Mentionner le prénom des scientifiques.
- › Inclure éventuellement le portrait des scientifiques ou des praticiens et praticiennes.

2) Créer un matériel didactique épïcène

- › Prendre en compte la diversité des intérêts et des motivations du public en proposant des exemples ou des situations-problèmes dont les contextes sont diversifiés.
- › Être vigilant-e lors de l'élaboration de ces exemples à ne pas véhiculer de stéréotype de genre ou de sexe en publiant des illustrations qui symbolisent la hiérarchisation sexuée du travail.
- › Éviter les exemples mettant en scène des femmes et des hommes dans des rôles de genre stéréotypés sans analyse critique.
- › Pour aller plus loin, proposer des illustrations contraires à la norme actuelle pour ouvrir les esprits.
- › Avant d'utiliser une image, l'observer, analyser les postures, les vêtements, les attitudes et le message implicite que celle-ci véhicule en termes de genre.
- › Comparer l'ensemble des illustrations du cours et observer comment la multiplicité des identités de genre y est représentée. Cette démarche permet d'avoir une vision globale du message implicite communiqué en termes de genre.





Fiche n°4

Garantir des interactions enseignant·e·s / étudiant·e·s non discriminantes

Pourquoi s'arrêter sur cet aspect de la pratique enseignante ?

Les pratiques d'enseignement sont caractérisées par « les gestes, les conduites, le langage, les actions, mais également les activités cognitives, les idéologies, les représentations » des professionnel·le·s (Talbot, 2008).

Par leurs comportements verbaux et non-verbaux, les enseignant·e·s peuvent consciemment ou inconsciemment renforcer des postures stéréotypiques chez les apprenant·e·s ou au contraire contribuer à les atténuer. Il est donc important d'être particulièrement vigilant·e·s à la gestion et la régulation des interactions entre les intervenants et intervenantes.

Qu'en dit la littérature ?

Dans l'enseignement, les interactions participent à la construction d'une expérience formatrice différenciée selon le genre. Les éléments suivants sont des vecteurs du curriculum caché (Ducret et Lamamra, 2005 ; Mosconi, 2004 ; 2003) :

- › la répartition des prises de paroles entre étudiantes et étudiants;
- › les stimulations, sollicitations de la part de l'enseignant·e (questions, relances, encouragements);
- › l'attribution de tâches, la gestion de classe et de la discipline;
- › les feedbacks (valorisation, appréciation, rejet, attitudes non verbales en réaction à une intervention).

On observe dans l'enseignement obligatoire (maternelle, primaire et secondaire) des pratiques didactiques et pédagogiques différenciées selon le genre-sexe des élèves. En effet, les attentes, les exigences et les conduites des enseignants et des enseignantes peuvent être influencées inconsciemment par leurs représentations des rôles «féminins et masculins». Par exemple, la participation verbale des garçons et les interactions avec l'enseignant ou l'enseignante seront plus fréquentes ; les garçons seront plus souvent sollicités pour des tâches créatives et les filles pour des tâches de reproduction ; une fille, dont on entend plus volontiers qu'elle soit docile, sera plus facilement sanctionnée pour de l'indiscipline, tandis qu'à l'inverse, l'indiscipline ou l'impertinence des garçons seront plus facilement interprétées comme des prises d'initiative et donc moins souvent réprimées ; l'attention accordée aux questions variera selon le genre de l'élève ; enfin, l'enseignant ou l'enseignante décidera de faire des groupes mixtes pour que les filles tempèrent les bavardages des garçons. L'ensemble de ces conduites stéréotypées empêche les filles et les garçons d'investir la discipline de la même façon et parfois même d'accéder aux mêmes apprentissages (Ducret et Lamamra, 2005 ; Mosconi, 2004, 2003 ; Marro et Vouillot, 2004).

À l'université, les interactions entre les professeur·e·s et les étudiant·e·s sont régies par les mêmes stéréotypes et les rapports sociaux s'organisent de la même façon. Des



études ont démontré que la participation verbale des filles et des garçons varie selon le genre de l'enseignant-e et la répartition genrée du groupe (Kozanitis et Chouinard, 2009). Par exemple, les filles participeraient moins que les garçons lorsqu'elles sont dans des groupes composés en majorité de garçons (Kozanitis et Chouinard, 2009). Par ailleurs, s'ils sont formulés à voix haute et fréquemment répétés, les élèves intègrent les stéréotypes et adoptent des comportements conformes aux attentes genrées du corps enseignant : il s'agit de l'effet Pygmalion ou de prophétie auto-réalisatrice (Ducret et Lamamra, 2005 ; Talbot, 2012 ; Trouilloud et Sarrazin, 2003).

Recommandations

- › Porter la même attention aux questions ou interventions des élèves indépendamment de leur genre.
- › Adresser des feedbacks de qualité équivalente, quel que soit le genre des apprenant-e-s.
- › Solliciter de la même façon les personnes présentes en cours indépendamment de leur genre.
- › Faire respecter la prise de parole de chacun et chacune.
- › Laisser la possibilité aux minorités d'intervenir.
- › Veiller à avoir une attitude non verbale respectueuse, et ce, indépendamment du genre de la personne à qui on s'adresse.
- › Ne formuler aucune opinion sexiste ou stéréotypée, même sur le ton de l'humour.
- › Jouer son rôle de représentant ou de représentante des valeurs d'égalité en rappelant à l'ordre les individus qui tiennent des propos sexistes ou stéréotypés.



Pourquoi s'arrêter sur cette modalité d'apprentissage ?

En plus de l'acquisition de connaissances et de compétences disciplinaires, les travaux de groupe contribuent largement au développement des compétences collaboratives des étudiants et des étudiantes. Si la répartition des tâches et les interactions au sein du groupe s'organisent conformément à des stéréotypes de genre, alors le travail de groupe risque de renforcer ces stéréotypes et de favoriser l'apprentissage des rôles socio-sexués au lieu de développer des compétences de collaboration en équipe mixte.

Qu'en dit la littérature ?

En 2010, Chantal Morley, Marité Milon et Martina Mc Donell ont mené une étude sur l'apprentissage du leadership à l'université sous la perspective du genre. Pour savoir si les femmes et les hommes accédaient de la même manière au pouvoir, les autrices ont analysé les interactions au sein des groupes de travail mis en compétition. Ensuite, elles ont interrogé les participants et les participantes sur leurs perceptions des relations au sein de leur groupe ainsi que sur leur interprétation du rôle de leader. Les résultats montrent que plusieurs étudiants et étudiantes conservent une représentation du leadership associée au genre masculin. Certaines filles ont adopté une posture effacée alors que ce type de comportement n'apparaît pas chez les garçons. De plus, lors des entretiens, les membres des groupes n'ont témoigné aucune reconnaissance vis-à-vis du travail que les filles responsables de groupes avaient fourni. Par ailleurs, certains garçons minimisent ou négligent les compétences de meneuse des filles de leur groupe.

Enfin, il est intéressant de remarquer que les exigences des membres des groupes pour désigner leur leader diffèrent selon le genre des candidats et des candidates. Tandis que les garçons sélectionnés ne présentaient aucune qualité spécifique de leader, les filles désignées pour ce rôle présentaient de nombreuses qualités personnelles ainsi que des résultats scolaires élevés. Cette étude a été menée dans un contexte compétitif qui imposait de désigner un ou une leader. Par conséquent, les conditions généraient une dynamique de groupe basée sur des rapports de pouvoir. Ces résultats suggèrent que les rapports sociaux entre étudiants et étudiantes universitaires restent déterminés par les stéréotypes de genre, que le pouvoir est plus difficile d'accès pour les filles et que le travail en équipe peut favoriser l'apprentissage des rôles genrés et la reproduction de la hiérarchisation des rapports sociaux entre le genre féminin et masculin (Morley, Milo et Mc Donnell, 2009).

Recommandations

Concernant la présentation et les consignes du travail de groupe :

- › Formuler les consignes d'un travail dans un langage épïcène. Ex : « Chaque groupe désignera : un ou une porte-parole, une personne qui prendra des notes et une personne qui gèrera le temps de travail ».
- › Imposer l'utilisation d'un langage épïcène dans la rédaction du travail.
- › Inclure l'apprentissage du travail en éqúipe mixte dans les objectifs du travail de groupe.
- › Préciser les attentes en termes de collaboration, décrire les types d'interaction et de comportement que les membres de l'éqúipe doivent adopter pour inclure tout le monde.
- › Former délibérément les groupes en portant attention à une répartition sexuée aussi éqúilibrée que possible.





Pourquoi l'évaluation comme aspect important d'une approche genre ?

Les stéréotypes masculins ou féminins associés à l'une ou l'autre discipline peuvent avoir un impact tant sur la manière dont on évalue les performances que sur les performances réelles des individus selon leur genre. C'est pourquoi il importe de rester vigilant aux biais de genre dans l'évaluation.

Qu'en dit la littérature ?

L'évaluation est soumise à de nombreux biais que la recherche a pu mettre en évidence. Souvent, la catégorisation sociale des autres individus et de soi-même est à l'origine des biais d'évaluation. Par exemple, le biais de similarité peut amener un correcteur masculin à être plus généreux dans sa notation à l'égard d'un étudiant que d'une étudiante. Dans cet exemple, la catégorie sociale qui est saillante chez le correcteur est la catégorie de « genre », mais d'autres catégories sociales comme l'âge ou la nationalité peuvent influencer la notation (Talbot, 2012).

Les personnes en charge de l'évaluation et de la correction sont aussi influencées par des attentes différentes à l'égard des filles et des garçons. Ainsi, le stéréotype selon lequel les garçons seraient meilleurs en mathématiques que les filles peut amener des correcteurs et des correctrices à attendre de meilleurs résultats de la part des garçons dans cette branche et par conséquent à les évaluer plus généreusement lors d'un test dans cette matière. Ce biais contribuerait directement à renforcer les inégalités de genre et à confirmer ce stéréotype (Talbot, 2012).

De façon encore plus pernicieuse, si la personne en situation d'évaluation a conscience du stéréotype négatif existant à l'égard de son groupe et qu'elle a le sentiment que ce stéréotype est actif chez celui ou celle qui a conçu ou qui corrige l'évaluation, alors la situation d'évaluation devient menaçante pour elle, ce qui peut affecter ses performances effectives.

En effet, la simple réputation de l'échec dans un domaine active le sentiment de menace du stéréotype. Le sujet craint que ses performances soient interprétées en fonction des représentations stéréotypées du correcteur ou de la correctrice. Le stress et l'angoisse l'empêchent d'être entièrement disponible cognitivement pour se concentrer sur la réalisation de la tâche. Par conséquent, ses performances effectives diminuent réellement. Les résultats viennent alors confirmer le stéréotype négatif tant aux yeux de l'exogroupe que de l'endogroupe. L'estime de soi et le sentiment d'efficacité de l'individu diminuent dans ce domaine et il ou elle risque de ne plus s'investir dans ce type de tâche.

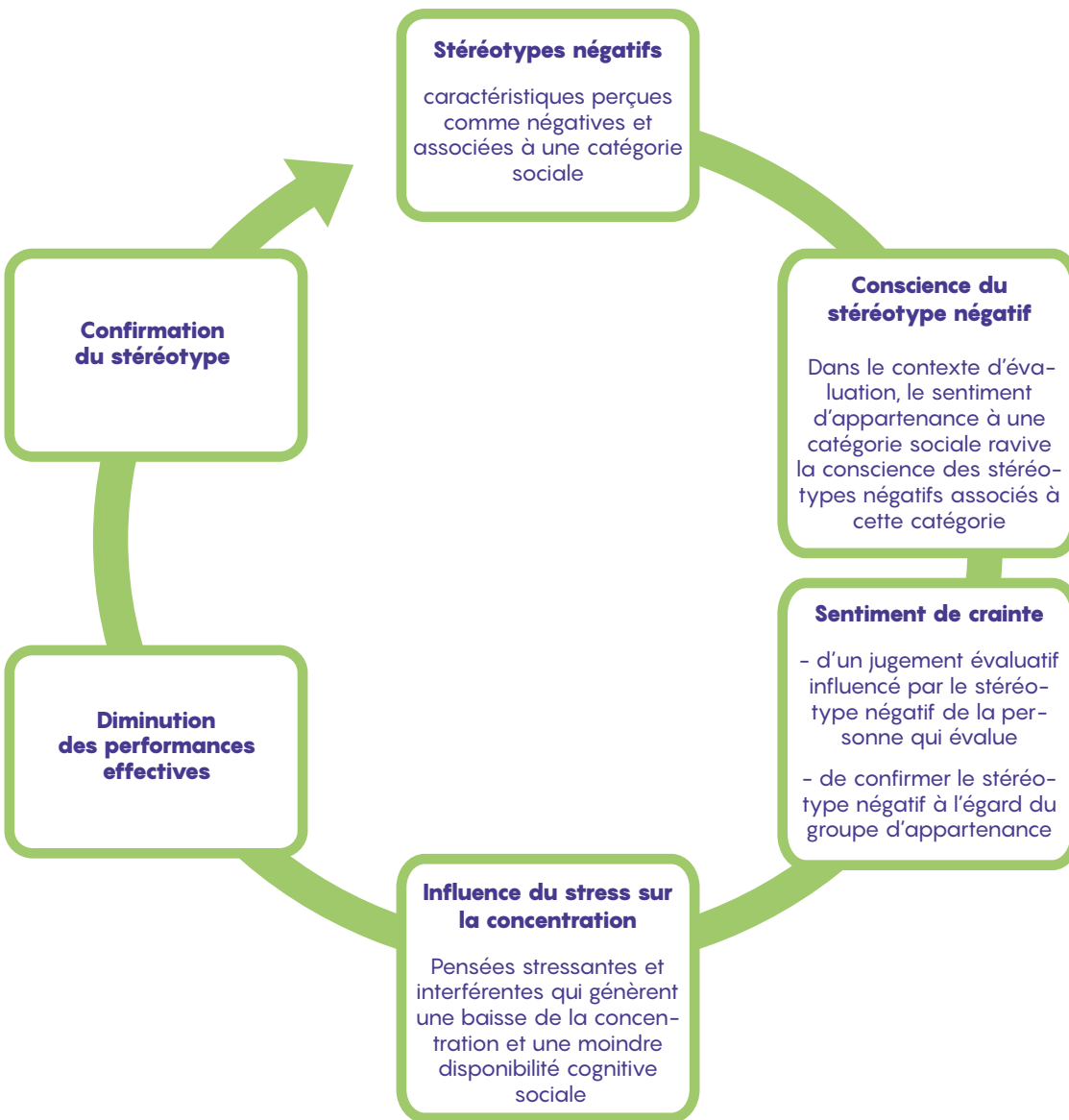


Figure 3 : Le cercle vicieux de la menace du stéréotype (Desert, Croizet et Leyens)

Peut-on contrer ce phénomène de menace du stéréotype ?

Plusieurs études démontrent l'impact du contexte évaluatif sur les performances des individus. Certaines conditions de passation vont activer la conscience des stéréotypes et la saillance d'une appartenance au groupe social stéréotypé négativement. Tandis que d'autres conditions «non-menaçantes» n'éveillent pas la conscience du stéréotype négatif et permettent aux personnes de ne pas ressentir la peur de l'échec et la pression évaluative afin de s'investir complètement dans la tâche (Toczek, 2005). Dans une expérience menée par Steven Spencer, Claude Steel et Diane Qinn (1999), les conditions de passation d'un test sur de jeunes adultes ayant un bon niveau en mathématique ont été manipulées.

Il en résulte que lorsque le test est présenté comme étant difficile, les femmes obtiennent de moins bons résultats que les hommes. En revanche, lorsque le test est présenté comme étant difficile, mais indifférent au genre, leurs performances sont meilleures que celles des hommes.

Cette expérimentation témoigne du fait que les individus sont sensibles aux contenus



des stéréotypes véhiculés par l'exogroupe avant et pendant le passage du test. Une petite différence dans la formulation des consignes modifie fortement le contexte évaluatif et peut ainsi inverser la tendance en constituant un contexte d'évaluation « non-menaçant ».

Suivant le même principe, les performances des hommes diminuent lorsque les contextes évaluatifs activent la saillance d'un stéréotype négatif à leur égard. Par exemple, ils obtiendront de moins bons résultats à des tests évaluant leurs aptitudes affectives si les conditions de passage mettent en avant la croyance selon laquelle ils sont moins sensibles et moins aptes dans ce domaine que les femmes (Leyens, Désert, Croizet et Darcis, 2000). Des recherches similaires ont été menées dans le contexte scolaire.

On peut déduire que l'impact du contexte évaluatif et des stéréotypes sur les performances est antérieur à la correction. Les performances sont sensibles à l'ensemble du contexte, aux modes de communication et aux implicites qui s'y glissent. Il est donc nécessaire de tenir compte de ces éléments pour concevoir une évaluation non-menaçante, notamment dans la formulation des consignes et des énoncés afin de ne pas contribuer au renforcement des inégalités sociales de genre.

Recommandations

1) Concevoir des épreuves pour toutes et tous :

- › Utiliser un langage inclusif et/ou épique.
- › Proposer des questions et des problèmes non stéréotypés.

2) Créer un contexte d'évaluation non menaçant :

- › Éviter les points négatifs dans les QCM qui peuvent créer des inégalités en raison de différences genrées notamment dans la prise de risques.
- › S'adresser à tous et à toutes lors de la formulation des consignes orales.
- › Répondre avec autant d'attention et de courtoisie aux questions des étudiants et des étudiantes.

3) Éviter au maximum les biais lors de la correction :

- › Anonymiser les copies.
- › Préparer avant la récolte des copies ou de l'examen oral une grille d'évaluation et la tester au préalable.
- › Rédiger des critères d'évaluation et les faire correspondre à des indicateurs précis qui permettent l'attribution d'une note.



Pourquoi prendre en compte l'aspect individualisé de la relation pédagogique ?

L'accompagnement individualisé fait partie du travail des enseignants et des enseignantes universitaires. Il s'agit d'un moment d'interaction privilégié, susceptible cependant lui aussi de véhiculer ou de subir l'influence des stéréotypes de genre. C'est pourquoi développer une approche sensible au genre dans ce contexte particulier permet d'entretenir une relation pédagogique efficace, car non discriminante et non menaçante pour les étudiantes et les étudiants. Par ailleurs, il peut s'agir d'un moment-clé pour ouvrir la réflexion sur cet aspect dans le cadre de la recherche.

Qu'en dit la littérature ?

Nous soulèverons deux points de la littérature qui orientent les conseils pratiques axés vers la relation pédagogique avec les mémorant-e-s ou les doctorant-e-s.

Une première observation concerne l'activation de stéréotypes de genre dans la relation enseignant-e-s / doctorant-e-s. Bien que de nombreuses femmes assument encore une part plus importante des tâches domestiques que leur partenaire, cette charge n'est pas pour autant systématique. Par ailleurs, il n'est pas démontré que les doctorantes s'impliquent moins que les doctorants. En effet, plusieurs études démontrent a contrario que « si on n'observe pas de différence entre l'implication des étudiants et des étudiantes en doctorat et le temps qu'ils consacrent à leur recherche, on observe par contre une perception différente de cette implication selon le sexe au niveau des membres de la faculté. Les stéréotypes sont donc présents dans l'esprit des membres de la faculté lorsqu'ils jugent de l'implication des doctorants » (Meulders, O'Dorchai et Simeu, 2012).

Une deuxième constatation traite de la guidance d'une recherche. Sachant que lors de l'accompagnement des mémorant-e-s ou des doctorant-e-s, l'enseignant-e oriente les décisions quant au cadre théorique et à la méthodologie, il est important de rappeler que la non-prise en compte du genre dans la recherche peut conduire à de nombreuses erreurs d'interprétation à du gaspillage, à des innovations techniques inefficaces ou à des savoirs prétendument universels, mais qui ne le sont pas (Mosconi, 2014 ; Demeulder, O'Dorchai, Simeu, 2012).

Recommandations

- › Encourager explicitement les femmes, autant que les hommes, à se lancer dans un doctorat. La persuasion verbale participe à convaincre les femmes que cela est possible et faisable.
- › Veiller à ne pas avoir d'a priori quant à leur disponibilité et leur implication et à ne véhiculer aucune idée préconçue à ce sujet.
- › Essayer de former des jurys mixtes.
- › Inciter l'étudiant·e, si le contexte disciplinaire s'y prête, à intégrer la perspective de genre dans son travail de recherche sur les plans conceptuels lors de la recherche bibliographique, sur le plan de l'analyse critique et/ou sur le plan méthodologique.



Fiche n°8

Adapter des parcours d'apprentissage à la diversité

Dans ce document, nous suggérons des pistes pour inclure les femmes dans le discours, pour les rendre visibles dans les supports de cours, pour les inciter à exprimer leur point de vue en public, pour favoriser une répartition équitable des tâches dans les groupes de travail, pour inclure la perspective de genre dans les travaux de recherche et pour éviter les biais de genre dans les évaluations. Il faut garder à l'esprit que chaque recommandation doit être adaptée en fonction du contexte et du public. La mise en place d'une pédagogie sensible au genre relève d'une approche plutôt que d'une méthode à appliquer. Il s'agira donc d'évaluer l'adéquation des recommandations en regard des spécificités des enseignements et des publics.

Pourquoi adapter les parcours d'apprentissage ?

À l'université, la population estudiantine arbore des profils très diversifiés. L'âge, les origines socioculturelles et les parcours scolaires des étudiants et des étudiantes sont très différents (options, type d'école, etc.), il est donc admis que les prérequis diffèrent également.

Qu'en dit la littérature ?

En termes de genre, deux éléments peuvent avoir un impact sur les prérequis de vos étudiants ou de vos étudiantes et sur leurs chances de réussite :

1) D'une part, la différenciation des expériences formatrices selon le genre ou le sexe des apprenant-e-s : en pratiquant des activités, des sports, des jeux et des tâches différentes selon leur sexe, les enfants développent des compétences différentes. Les mêmes mécanismes sont également d'application en classe. Par exemple, les enseignants et les enseignantes stimulent différemment les filles et les garçons : tandis que les questions de restitution sont davantage adressées aux filles, les garçons sont plus souvent sollicités pour des questions d'analyse et de résolution de problèmes nécessitant un plus grand engagement cognitif. À l'école et en dehors, cette différenciation des activités se maintient à l'adolescence. En raison du conformisme social, les jeunes sont amené-e-s à choisir des activités dont le stéréotype associé est cohérent par rapport à leur catégorie de genre généralement assignée (Sinigali-Amadio, 2013 ; Vouillot, 2010 ; Daréoux, 2007 ; Poulin-Dubois et Serbin, 2006 ; Mosconi, 2003).

2) D'autre part, la division socialement genrée des activités dans la sphère privée : laquelle a également un impact sur l'égalité des chances face aux apprentissages scolaires et/ou universitaires. En effet, la population universitaire actuelle inclut de jeunes parents encore aux études, des adultes actifs sur le marché du travail, des mères ou des pères, célibataires ou en couple. Pour accueillir ces publics très diversifiés, l'université propose des cours à horaire décalé, des possibilités d'aménagement du cursus, un accès à la crèche, des garderies, des bourses, etc. Et pourtant, parallèlement, les études montrent que les femmes endossent, encore et toujours, une plus grande responsabilité parentale et assument plus de tâches ménagères que les hommes (O'Dorchai, 2017 ; Champagne, Pailhé et Solaz, 2015).





Dans ce contexte, les femmes étudiantes peuvent être déforcées par rapport aux hommes étudiants, car elles sont amenées à manquer des cours ou à rencontrer des difficultés supplémentaires liées au cumul des tâches (stress, fatigue, pression).

Sans renoncer aux objectifs et à la complexité des savoirs enseignés, les enseignants et les enseignantes ont la possibilité de mettre à disposition des apprenant-e-s des ressources qui permettent à chacun et chacune d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés. Les recommandations ci-dessous sont favorables au développement des compétences de tous et toutes, quels que soient les prérequis, la nature des difficultés et les spécificités des profils d'apprenant-e :

Recommandations :

1) Évaluer les prérequis de votre public pour choisir les adaptations les plus pertinentes.

2) Donner la possibilité à ceux et celles qui n'ont pas les prérequis nécessaires de les acquérir :

- › en explicitant clairement les attentes en termes de prérequis ;
- › en proposant les ressources nécessaires pour combler les lacunes;
- › en accompagnant les énoncés d'exercice des correctifs.

3) Donner la possibilité d'apprendre à son rythme et à sa manière :

- › En proposant des supports variés (écrits, audio) ;
- › En enregistrant ou en filmant les cours pour les rendre accessibles tout au long du quadrimestre afin que celles et ceux qui ne peuvent pas être présents puissent suivre l'enseignement à distance.

4) Communiquer avec précision le niveau d'exigence attendu :

- › en mentionnant les objectifs d'apprentissage dans la fiche de cours et sur l'université virtuelle.
- › en proposant des examens blancs et/ou des évaluations continues pour que les étudiants et les étudiantes puissent évaluer la charge de travail et mesurer le temps à y consacrer.

RÉFÉRENCES

- Angeloff, Tania, et Mosconi, Nicole (2014). Enseigner le genre : un métier de Pénélope. *Travail, genre et sociétés*, 31(1), 21-27. Doi : 10.3917/tgs.031.0021.
- Azzi, Assaad, et Klein, Olivier (1998). *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Paris, France : Dunod.
- Baider, Fabienne., Khaznadar, Edwige et Moreau Thérèse. (2007). Les enjeux de la parité linguistique. *Nouvelles Questions Féministes*, 26 (3), 4-12. DOI 10.3917/nqf.263.0004
- Bautier, Elisabeth, Rochex, Jean-Yves, et Charlot, Bernard (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Armand Collin.
- Baurens, Mireille, et Schreiber, Caroline (2010). Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM. *Nouvelles Questions Féministes*, 29 (2), 72-87. Doi : 10.3917/nqf.292.0072.
- Block, Jeanne-H. (1983). Differential Premises Arising from Differential Socialization of the Sexes : Some Conjectures. *Child Development*, 1335-1354.
- Champagne, Clara, Pailhé, Ariane, et Solaz, Anne (2015). Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : quels facteurs d'évolutions en 25 ans ? *Economie et statistique*, 478-479-480, 209-242.
- Chatard, Armand, Guimond, Serge, et Martinot, Delphine (2005). Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves : une remise en cause de l'universalisme masculin ? *L'année psychologique*, 105 (2), 249-272. Doi : 10.3406/psy.2005.29694.
- Coenen-Huther, Jacques (2005). Heurs et malheurs du concept de rôle social. *Revue européenne des sciences sociales*, 132, 65-82. Doi : 10.4000/ress.328
- Conseil de l'Europe. Comité des Ministres aux États membres. (2013). *Recommandation CM/Rec(2007)17 sur les normes et mécanismes d'égalité entre les femmes et les hommes*.
- Couchot-Schiex, Sigolène (2007). Observation des pratiques des enseignants (es) d'EPS au regard du genre. *Recherche et formation*, 54, 151-164.
- Daréoux, Évelyne (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. 65 (1), 89-95. Doi : 10.3917/empa.065.0089.
- Daune-Richard, Anne-Marie, et Devreux, Anne-Marie (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Recherches féministes*, 5 (2), 7-30. Doi : 10.7202/057697ar.
- Dawes, Elizabeth. (2003). La féminisation des titres et fonctions dans la Francophonie : De la morphologie à l'idéologie. *Ethnologie*, 25 (2), 195-213
- Jessica, et Gilbert, Anne-Françoise (2010). *Pour un enseignement supérieur sensible au genre : Outil d'auto-évaluation et auto formation. Equal + (enseignement — genre — qualité)*. Université de Fribourg, Suisse.
- Dubois, A., Paul, Anne-Lise, Tavernier, Monique et Tits, C. (2015). *Rapport 2014-2015 sur l'état de l'égalité de genre à l'ULB. Chancellerie — Service du greffe*. Université Libre de Bruxelles.
- Ducré, Véronique, et Lamamra, Nadia (novembre 2005). *Pour intégrer le genre dans la formation professionnelle. Un guide à l'usage des formateurs et des formatrices (2e éd.)*. Lausanne, Suisse : Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle.
- Duru-Bellat, Marie (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141.
- Endendijk, Joyce J., Groeneveld, Marleen G., Bakermans-Kranenburg, Marian J., & Mesman, Judi (2016). Gender-Differentiated Parenting Revisited: Meta-Analysis Reveals Very Few Differences in Parental Control of Boys and Girls. *PLoS One*, 11(7).
- European Commission. (2012). *Structural Change in Research Institutions: Enhancing Excellence, Gender Equality and Efficiency in Research and Innovation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi 10.2777/32045.
- Gavray, Claire, Manço, Altay, et Sensi, Dina (2009). *L'affranchissement des modèles de sexe comme facteur de réussite scolaire : résultats de recherche et activité de formation. Rapport final*. Liège, Belgique : Ministère de la Communauté française Direction égalité des chances.
- Gresy, Brigitte, & Georges, Philippe (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Paris : Inspection générale des Affaires sociales.

Sayaka, et Gabriel, Ute. (2013). La représentation mentale du genre pendant la lecture : état actuel de la recherche francophone en linguistique. *French Language Studies* 23, (2), 243–257. DOI :10.1017/S0959269512000439

Institut de la santé des femmes et des hommes. (2014). *Façonner la science pour un monde en meilleure santé stratégie 2017*. Ottawa : Canada : Instituts de recherche en santé du Canada.

Kozanitis, Anastassis et Chouinard, Roch (2009). Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25 (1), 1-15.

Lafontaine, Dominique, Dupriez, Vincent, Van Campenhoudt, Maud, et Vermandele, Catherine (2012). Le succès des « héritières » : effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université. *Revue française de pédagogie*, 179, 29-48.

Leyens, Jacques-Philippe, Désert, Michel, Croizet, Jean-Claude, et Darcis, Catherine. (2000). Stereotype Threat : Are Lower Status and History of Stigmatization Preconditions of Stereotype Threat? *Personality and Social Psychology*, 26 (10), 1189-1199. .

Licata, Laurent (2007). La théorie de l'identité sociale et de l'auto-catégorisation : le Soi, le groupe et le changement social. *Revue électronique de Psychologie sociale*, 1, 19-33.

Lytton, Hugh, Romney, David M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.

Marro, Cendrine, et Vouillot, Françoise (2004) Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 17 (1), 2-21. Doi : 10.3917/cdle.017.0002.

Gygax, Pascal, Sarrasin, Orianne, Lévy, Arik, Sato, Matthey, Marinette (2000). Féminisation du lexique et du discours en Suisse romande: un état des lieux. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 72, 63-79.

Meulders, Danièle, O'Dorchai, Sile, et Simeu, Natalie (2012). Alma master, homo sapiens 2 : « Les inégalités entre femmes et hommes dans les universités francophones de Belgique ». Bruxelles, Belgique : DULBEA.

Michard, Claire. (1996). Genre et sexe en linguistique : les analyses du masculin générique. *Textes et sexes*, 49, 29-47. DOI : 10.3406/mots.1996.2120.

Moniteur Belge (21 juin 1993). Décret relatif à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre. Communauté française.

Moreau, Marie-Louise, et Dister, Anne (2014). *Mettre au féminin : Guide de féminisation des noms de métier, fonction et grades (3e éd.)*. Bruxelles, Belgique : la fédération Wallonie-Bruxelles.

Morley, Chantal, Milon, Marité et Mc Donnell, Martina (2010). Étude de l'apprentissage du leadership dans le travail de groupe : quelle place pour le genre ? *Nouvelles Questions Féministes ?* 29 (2), 18-32. Doi : 10.3917/nqf.292.0018.

Mosconi, Nicole (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11 (1), 165-174. Doi : 10.3917/tgs.011.0165.

Mosconi, Nicole (2003). Rapport au savoir et division sociosexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51 (1), 31-38. Doi 10.3917/lett.051.38.

O'Dorchai, Sile (2017). Égalité entre les femmes et les hommes en Wallonie, Photographie statistique, Cahier 2, le genre et l'emploi du temps en Wallonie. Institut Wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique.

Perrenoud, Philippe (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes, dans *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55.

Perrenoud, Philippe (1994). Curriculum : le formel, le réel, le caché, dans Houssaye, Jean (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (2e éd.). 61-76. Paris, France : ESF.

Plateau, Nadine (2001). Extrait de *Les filles investissent l'école dans Rue des écoles*, Archives de Wallonie, (Catalogue d'exposition), p.56-58.

Poulin-Dubois, Diane, et Serbin, Lisa (2006). La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant. *Enfance*, 58 (3), 283-292. Doi : 10.3917/enf.583.0283.

Salès-Wuillemin, Edith (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris, France : Dunod.

Sarlet, Marie, et Dardenne, Benoît (2012). Le sexisme bienveillant comme processus de maintien des inégalités sociales entre les genres. *L'Année psychologique*, 112, 435-463.

Sinigaglia-Amadio, Sabrina (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes*, 29 (2), 46-59. Doi : 10.3917/nqf.292.0046.

Spencer, Steven, Steele, Claude, et Quinn, Diane (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4-28.

Talbot, Laurent (2012). Les effets liés aux pratiques d'évaluation (chapitre 5) dans *L'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris, France : Armand Collin.

Toczek, Marie-Christine (2005). Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34 (4). Doi : 10.4000/osp.1154.

Trouilloud, David, et Sarrazin, Philippe, (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119.

Ucciani, Sylvie (Juillet 2012). La transmission des stéréotypes de sexe. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris, France.

Université Catholique de Louvain. (2015). Guide du bon usage du genre dans votre communication. *YOUcl Express*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Administration des relations extérieures et de la communication de l'Université Catholique de Louvain.

Université Libre de Bruxelles. (2015). Liste de féminisation des noms de métier en vigueur à l'ULB (2è éd.). *Politique de genre*. Bruxelles, Belgique : Chancellerie — greffe de l'Université Libre de Bruxelles. <http://www.ulb.ac.be/ulb/presentation/docs/METIERS-FEMININ.pdf>

Université Libre de Bruxelles. (2019). Rapport sur l'état d'égalité de genre. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.

Uyttebroeck, Eric, & Nouwynck, Sarah (2018). Pour une pédagogie universitaire sensible au genre. *Congrès de la société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur 2018* (Sherbrooke, 19-22 juin).

Van Parijs, Philippe (2015). Discrimination et justice distributive. Dans Herman, Ginette, Ringelheim, Julie, et Rea, Andrea. *Anti-discrimination : de la norme aux faits*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Deboeck, 215-222.

Violi, Patrizia (1987). Les origines du genre grammatical. *Langages*, 85, 15-34 DOI : 10.3406/lgge.1987.1526

Vouillot, Françoise (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 59-67.

Zancarini-Fournel, Michelle (2012). Condition féminine, rapports sociaux de sexe, genre., *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 32. 119-129. Doi : 10.4000/clio.985132



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Noun project (pictogrammes)

Iceberg by Oleksandr Panasovskyi icon from Noun Project
<https://thenounproject.com/browse/icons/term/iceberg/>

Communication by Berkah icon from Noun Project
<https://thenounproject.com/browse/icons/term/communication/>

Learning material by ProSymbols from Noun Project
<https://thenounproject.com/browse/icons/term/learning-material/>

Diversity by Tippawan Sookruay from Noun Project
<https://thenounproject.com/browse/icons/term/diversity/>

Brainstorm by Jessica Lock from Noun Project
<https://thenounproject.com/browse/icons/term/brainstorm/>

Bias by Nithinan Tatah from Noun Project
<https://thenounproject.com/browse/icons/term/bias/>

Mentor by Becris from Noun Project
<https://thenounproject.com/browse/icons/term/mentor/>

Maps by WEBTECHOPS LLP from Noun Project
<https://thenounproject.com/browse/icons/term/maps/>



This project has received funding from the European Union's Horizon 2020 Research and Innovation programme under Grant Agreement No 873134