

Les problèmes majeurs rencontrés par l'équipe

Au cours de l'expérimentation du module, l'équipe a été confrontée à deux difficultés majeures. L'absentéisme tout d'abord. Sur les six groupes, deux ne termineront pas le module, la troisième et dernière session étant annulée faute de combattantes. Dans deux autres groupes, le nombre d'étudiantes diminuera respectivement d'un tiers et de moitié entre la première et la dernière séance. Seuls deux groupes ont maintenu les mêmes effectifs. Si l'absentéisme ne semble pas frapper le seul module — les autres cours ne sont pas épargnés bien que dans une moindre mesure — il était difficile de ne pas s'interroger sur ce phénomène. Pour peu qu'un changement d'horaire intervînt, ou que le cours eût lieu le lendemain d'un stage ou un vendredi après-midi ou encore la veille d'une interrogation, un certain nombre d'étudiantes ne se présentaient pas au cours. Dans le cas des deux groupes ayant décroché après deux séances, le désintérêt était flagrant : les exercices déclenchaient peu de réactions (silence fréquent) et les étudiantes opposaient une résistance passive aux efforts déployés pour les impliquer. Dans les autres cas, c'est une partie des élèves qui ne semblaient pas motivées. A ce manque d'intérêt qu'il n'a pas été possible d'analyser dans le cadre du projet, s'ajoutent deux autres facteurs : l'absence d'exigence de la part des enseignantes en matière de présence et la faible légitimité de notre module attestée par la confusion dans l'organisation concrète de nos interventions (côté direction) et le peu de préparation et de suivi avec les étudiantes (côté enseignantes). Pour les mêmes raisons probablement les étudiantes n'ont jamais, à de rares exceptions près, effectué le travail à domicile demandé pour la session suivante (remplir un questionnaire, observer les interactions durant les stages, lire un texte).

La deuxième difficulté rencontrée est la gestion de la parole, même dans les conditions privilégiées que nous avons connues (groupe de 12 à 15 personnes). Nous ne possédions pas suffisamment d'expérience de techniques de groupe pour avoir une écoute et une vigilance suffisantes par rapport aux tentatives d'expression des étudiantes, ni surtout pour exploiter de manière optimale ce qu'elles disaient par rapport à la thématique. Nous avons échoué plus d'une fois à éviter que les débats ne s'enlisent dans les cas personnels ou particuliers, à empêcher que certaines ne monopolisent la parole ou à gérer les affects libérés par un sujet brûlant (la violence par exemple). Il faut toutefois noter que, grâce au travail en petit groupe et à l'attitude encourageante et au soutien des animatrices, un certain nombre de « silencieuses » ont fini par s'exprimer comme si le module leur avait donné confiance en elles. « Pendant cette formation tout le monde écoute alors que dans les cours, tout le monde se marche dessus. Aussi, il y a des personnes qui ne parlaient pas beaucoup en classe et ici elles se sont exprimées et ont dit des choses intéressantes », tel est le commentaire final d'une étudiante dans le questionnaire d'évaluation. Enfin, même si elles ne se sont pas beaucoup exprimées, sinon par une résistance passive et un abandon, il ne faut pas passer sous silence les réticences à la thématique des relations femmes/hommes et de la violence.

Du point de vue méthodologique, nous nous étions fixé comme règle que deux personnes seraient présentes au cours, l'une animatrice, l'autre observatrice. Dans un premier temps, nous avons élaboré une grille d'observation mais elle s'est révélée impossible à tenir dans la mesure où elle requerrait une sorte d'ubiquité de la personne observante. Il eut fallu filmer ou à tout le moins enregistrer. À défaut de quoi, nous avons pris note en nous concentrant sur les paroles des étudiantes, leurs silences, leur ton, leurs gestes. Un compte-rendu était rédigé après chaque cours, revu et complété par l'animatrice. Ainsi nous pouvions apprécier comment la matière et l'approche étaient reçues et nous avons revu en conséquence la manière de procéder (notamment pour éviter les monopolisations de parole). D'autre part, nous attendions un feedback des professeuses concernées qui assistaient aux cours mais, en dépit de l'intérêt qu'elles manifestaient et de nos demandes de réactions, elles nous ont livré peu de commentaires.

Une évaluation positive à relativiser

En fin de module, les étudiantes ont rempli un questionnaire d'évaluation dont nous présentons ici la synthèse (voir encadré 1). L'évaluation est très globalement positive. À la première question (êtes-vous satisfaite du module ?), toutes (sans exception) déclarent être tout à fait ou très satisfaites, un résultat exceptionnel qu'il convient de relativiser pour deux raisons. D'abord, les étudiantes non satisfaites, démotivées ou hostiles à la thématique ont abandonné avant que le questionnaire ne soit administré. Ne répondent que celles qui, motivées, sont restées jusqu'au bout. Ensuite, la satisfaction des répondantes tient certainement à l'approche pédagogique choisie et qui différait notablement de celle de leurs autres cours. Comme l'écrit une étudiante : « On avait la parole, on était active et non passive ».

encadré 1 : Questionnaire d'évaluation de la formation

Le questionnaire de la formation détaillait d'abord une série d'évaluations introduites par la question générale suivante : « Quel est votre degré de satisfaction par rapport aux points ci-dessous ? ». Les étudiant-e-s était invité-e-s à répondre selon les modalités suivantes : « tout à fait / très / peu / pas du tout satisfait-e ». Cinq aspects de la formation étaient distingués : « l'ensemble de la formation » ; « les activités en groupe » ; « les activités individuelles » ; « les exposés théoriques » ; « les documents et annexes : a) clarté et précision ; b) pertinence ».

Suivaient huit questions ouvertes rédigées de façon voisine : « D'après vous, qu'est-ce qui a manqué ? D'après vous, qu'est-ce qui était superflu ? Qu'est-ce qui vous a semblé le plus intéressant ? Qu'est-ce qui vous a semblé le moins intéressant ? Qu'est-ce qui vous a le plus étonné ? Que pensez-vous de la durée de la formation ? (nombre de sessions, fréquence des sessions, durée de chaque session). Qu'est-ce que cette formation vous a apporté ? Autres remarques et commentaires ».

Les réponses aux autres questions indiquent que la majorité des étudiantes a découvert, à travers les statistiques et les résultats de recherches, la réalité des inégalités sexuées dans la société (les écarts de salaire par exemple) et à l'école (les attentes des professeurs et les biais dans les jugements et l'attribution de notes) ainsi que la réalité de la violence. Tout se passe comme si la formation leur avait ouvert les yeux.

Certaines expressions reviennent régulièrement dans les réponses comme « regard nouveau », « ouvrir les yeux », « autre vision », « se rendre compte ». L'une écrit : « *L'inégalité de sexe est partout présente dans notre société et on ne se rendait pas compte à quel point* », une autre : « *On sait qu'il y a des inégalités mais on n'imagine pas leur importance, il faut intervenir* », une autre encore : « *Les inégalités de sexe, on ne se rend pas compte de la gravité car on a toujours vécu ça* ». Cette découverte leur donne « *une idée plus claire de ce qui se passe dans la société* » et les amène à réfléchir, à remettre en question ce qui leur paraissait normal. Elle introduit donc un questionnement dans les évidences, ce qui constitue une première étape de la prise de conscience. La phrase suivante résume bien le processus enclenché : « *Donner une voiture aux garçons et une poupée aux filles, on le fait automatiquement sans s'en rendre compte et je trouve bien qu'on en ait pris conscience* ». Les réponses au questionnaire tendent à prouver que le module a apporté des éléments perturbant les représentations des étudiantes et qu'il les a alertées à la question des inégalités sexuées. Une minorité de réponses suggère des réticences qui s'expriment dans le reproche de victimisation des femmes et de culpabilisation des hommes : vous généralisez, les hommes ne sont pas tous agressifs et d'ailleurs certaines femmes aussi sont violentes. Toutefois, cette réaction a été minoritaire et n'a pas affecté le ton ni les relations au cours des séances (contrairement à d'autres groupes notamment ceux des futur-e-s institutrices et instituteurs primaires).

Le vécu et le perçu de la discrimination

Nous avons éprouvé les limites de notre approche lorsque, voulant que les étudiantes partent de *leur* vécu de la discrimination pour en tirer un savoir, nous avons été confrontées à l'absence de réponses. Si, dans les années 70, des femmes construisaient collectivement un savoir dans les groupes de prise de conscience, force est de constater que nos étudiantes du deuxième millénaire ne se trouvent pas dans les mêmes conditions : « public captif » d'une expérience (la nôtre), évoluant dans une illusion d'égalité entretenue socialement (mixité oblige) et surtout dépossédées de tout héritage féministe (aucune transmission ne s'étant effectuée via l'école). Or — et c'est un cercle vicieux — il faut déjà un savoir, ou à tout le moins des outils, pour décoder le vécu et y repérer les inégalités.

Dépourvues de ces outils que donne le féminisme, la majorité des étudiantes avaient une perception extrêmement faible des inégalités

sexuées. Les questionnaires sur le vécu des discriminations à l'école ou dans la famille provoquaient davantage de silences que de réactions et souvent seules des différences étaient constatées sans qu'il soit fait de lien avec des inégalités. Ainsi en ce qui concerne l'expérience scolaire, les étudiantes commençaient par déclarer n'avoir aucun souvenir de discrimination, puis certaines mentionnaient la pratique enseignante d'alternance fille / garçon dans les bancs, l'attribution de tâches différentes en fonction du sexe et les exclusions de fait d'activités sportives comme le foot et la danse. Mais ces traitements discriminatoires étaient largement considérés comme non problématiques et parfaitement justifiés soit par la physiologie (c'est normal que les garçons portent les poids lourds, ils sont plus forts) soit par des traits de comportement attribués en fonction du sexe (c'est normal que les garçons soient plus souvent punis, ils sont plus chameilleurs).

Questionnées sur les inégalités dans leur vie quotidienne, les étudiantes n'étaient pas plus prolixes. Ici aussi les traitements discriminatoires sont peu perçus et quand ils le sont, ils sont minimisés (être insultée dans la rue, ce n'est pas vraiment grave) ou, comme dans le cas des sorties le soir ou de la pratique du sport (les deux exemples les plus fréquemment cités), les étudiantes ont tendance à les trouver légitimes pour des raisons qui se réduisent en gros à la faiblesse physique des femmes. Celle-ci les exposerait au viol et les exclurait de certains sports. De même, interrogées sur les discriminations observées pendant les stages, la majorité des étudiantes déclarait d'abord que les institutrices ne font pas de différence entre filles et garçons à l'exception des rangs (rang de filles et rang de garçons) et que tant les filles que les garçons jouaient à tous les jeux. Puis, dans la discussion, les questions aidant, elles en venaient à parler du coin Barbie, de tâches sexuées, de punitions différentes pour les garçons et les filles. Parfois, il fallait attendre le cours suivant pour que, à la manière d'un retour de refoulé, la mémoire revînt : tout à coup une étudiante se souvenait d'un garçon qui soulevait les jupes des filles alors qu'elle ne l'avait pas signalé lors de la discussion à propos du stage.

Des savoirs lacunaires

Nous avons l'ambition de fournir aux étudiantes un certain nombre de données quantitatives et qualitatives à propos des inégalités dans la société, la famille ou à l'école, ce qui nous semblait indispensable pour

construire une pédagogie de l'égalité et là, nous nous sommes heurté-e-s à un double problème : d'une part, l'insuffisance du bagage scientifique et d'autre part, le rapport problématique à la théorie.

encadré 2 : « Un gars, une fille »

David vient chercher Julie pour aller boire un verre dans le nouveau café qui vient de s'ouvrir.

On sonne.

JULIE - Ah, ça doit être David...

DAVID - Salut ! T'es prête ? Tu viens habillée comme ça ?

JULIE - Ben oui, pourquoi ?

DAVID - Ben, t'es mignonne là-dedans mais tu sais, c'est tous des dragueurs les mecs là-bas et ils vont tous te regarder... Je préférerais que tu mettes un autre pantalon.

JULIE - Ben, c'est avec toi que je suis, pas avec eux. Je ne vois pas où est le problème...

DAVID - Bon écoute, je n'ai pas envie qu'on dise que ma femme, c'est une pute ! Alors va te changer...

JULIE - Bon OK mais je ne comprends pas ta réaction... Dis, au fait, demain je ne pourrai pas venir te voir jouer au foot car je vais aller à un cours d'aquagym avec Marie.

DAVID - Ben, à quoi ça sert que tu commences un cours comme ça... Dans 2 mois, on s'installe ensemble, tu crois que tu auras encore le temps d'aller à ce genre de bêtises. Ça me fait tellement plaisir que tu viennes me voir...

JULIE - Mais j'ai le droit de me délasser un peu, c'est pas parce que on va vivre ensemble que je ne vais plus faire des choses de mon côté !

DAVID - Non, mais tu me cherches aujourd'hui ou quoi ?! Je n'ai pas besoin d'une fille habillée comme une pute et qui court les chemins avec des gens que je n'aime pas en plus... Je pensais que tu étais différente de ça ! Je suis énervé maintenant, je n'ai plus envie de sortir !!!

Il prend ses clés et il les jette à terre.

JULIE - Bon, calme-toi, c'est pas grave, on reparlera de ça plus tard.

Etant donné leurs trajectoires scolaires, les étudiantes ne possédaient pas de notions de sociologie. Elles ignoraient globalement les mécanismes sociaux et le poids des déterminismes sur leur vie ce qui leur faisait percevoir leurs choix comme libres et leurs problèmes comme strictement individuels. Ainsi pour la plupart d'entre elles, le travail à temps partiel, « *c'est un choix des femmes de s'occuper des enfants, c'est pas imposé* ». En outre — ceci ressort des réponses au questionnaire et des compte-rendu des cours —, elles font preuve d'une grande ignorance par rapport aux inégalités entre les sexes. Les discriminations dans la vie privée ou professionnelle, dans le monde de la politique ou de l'enseignement sont largement méconnues comme en témoigne leur étonnement devant l'existence et l'ampleur des inégalités sexuées : « *je ne savais pas...* ». Ou alors — tel est le résultat pervers de l'occultation sociale —, ces inégalités sont atténuées. Il est par exemple significatif que les étudiantes sous-estiment systématiquement la féminisation de la profession aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire tout en surestimant les pourcentages de femmes dans l'enseignement supérieur et aux fonctions de direction. Le monde de l'enseignement leur semble donc beaucoup plus mixte qu'il ne l'est en réalité : « *Voir que plus on monte dans la hiérarchie, moins il y a de femmes, cela m'a étonnée car je pensais que maintenant cette époque était dépassée. Apparemment pas du tout* ». La formation a certainement contribué à battre en brèche la conviction qu'actuellement l'égalité est réalisée.

La séquence suivante illustre bien l'absence de consensus parmi les étudiantes sur la qualification de violence. Il s'agit d'un extrait de la discussion suivant la lecture et l'interprétation du scénario « Un gars, une fille » présenté dans l'encadré 2.

Céline : « Mieux vaut qu'il jette ses clés par terre que de frapper sur la fille. Il projette sa violence sur autre chose. Il lance des insultes ».

Jennifer : « C'est de la violence. C'est comme un copain qui a tapé dans le carreau au lieu de taper sa copine ».

Mélanie : « Je ressentirais de la haine ».

Céline : « Cela pourrait nous arriver à nous ».

Charlotte : « Taper ses clés par terre, je pourrais le faire si je m'énervais ».

Mélanie : « Il s'énerve parce que ça ne lui plaît pas que sa copine s'habille comme ça ».

Céline : « Quand on se dispute, on s'énerve. Il réussit à canaliser sa violence ».

Dispute ou violence ? Conflit que l'on peut régler par la négociation ou volonté de contrôle qui ne peut déboucher que sur une escalade ? Une

minorité reconnaît la violence dans le scénario, certaines connaissent la pression d'un petit ami « *mon copain essaie de me contrôler, je résiste* », quelques-unes disent même avoir été battues. Mais la difficulté de la majorité des étudiantes à qualifier de violent ce comportement (jeter un objet par terre est-il une forme d'agression ou non ?) ou certains actes (le viol entre époux est-il moins grave que le viol ?) est révélatrice du flou des définitions et des représentations concernant les violences envers les femmes. Ici aussi se marque une tendance chez certaines à minimiser la gravité des faits. J'ai fait allusion plus haut à la tolérance vis à vis de propos sexistes (les insultes adressées aux filles dans la rue) ou de traitements sexistes (interdiction de sortie le soir) qui sont légitimés parce qu'ils ne sont pas perçus comme découlant du système social de domination masculine. Tout se passe comme si la violence patriarcale était à ce point intériorisée qu'elle ne peut apparaître comme de la violence.

Enfin, pour clore sur la question du savoir, nous avons rencontré chez les étudiantes une attitude très négative par rapport à la théorie. Elles n'ont pas aimé les textes théoriques donnés en lecture à domicile. D'un texte de Bourdieu extrait de « La domination masculine », l'une d'elles écrit : « *On le sait. Même si c'est pas juste, on le sait. La femme est tout le temps sous-estimée. Le texte ne m'a pas choquée, je n'ai pas appris de nouvelles choses* ». Elles ont reçu sans réagir les transparents contenant des définitions de notions comme rôle sexué, construction sociale des sexes, ségrégation horizontale et verticale etc. et nombreuses sont celles qui ont déclaré dans les questionnaires que ces informations étaient superflues.

Ce qui les captive, ce sont les histoires et les anecdotes, ce qu'elles apprécient ce sont les débats où elles peuvent s'exprimer : « *Je trouve très bien qu'il y ait beaucoup plus de discussion que de théorie car cela ne nous aurait pas autant intéressées* ». Nous n'avons pas été en mesure d'analyser ce rejet de la théorie dont elles estiment ne pas avoir besoin car elles se disent préoccupées du concret. Tout au plus pouvons-nous avancer quelques hypothèses à partir de leurs réflexions. Plusieurs ont témoigné d'expériences d'humiliation et de dénigrement dans leur famille ou à l'école, d'autres ont relevé l'absence de considération des étudiant-e-s des autres sections de l'école pour les « pré-scolaires ». Est-ce que l'absence de valorisation dont elles semblent souffrir susciterait chez elles un doute à propos de leurs capacités intellectuelles ? Toujours est-il que cette attitude anti-intellectuelle constitue un frein pour comprendre les phénomènes sociaux. Les étudiantes n'ayant visiblement pas l'habitude

(l'occasion ?) d'analyser les choses, nous avons toujours eu beaucoup du mal à obtenir des réponses lorsque nous posions la question du pourquoi des inégalités et des conséquences qui en découlent.

encadré 3 : « Histoire de famille »

Lisez attentivement le scénario et le dialogue ci-dessous. Donnez ensuite un prénom à chaque personnage de l'histoire.

Un parent arrive à la maison après une longue journée de travail, s'assoit dans son fauteuil et commence à lire le journal. Un enfant se prépare à aller faire du sport.

L'autre enfant termine ses devoirs. L'autre parent va bientôt revenir du travail.

Enfant 1 *Regardant Parent 1 qui lit le journal* : « Mes vêtements de sport sont-ils lavés ? »

Parent 1 « Je ne sais pas. » *Enfant 1 cherche ses vêtements de sport.*

Enfant 2 *S'approchant de Parent 1 qui lit le journal* : « Regarde mon test de géographie. »

Enfant 1 *Vêtements de sport en main, coupe la parole à Enfant 2* : « Où sont mes espadrilles ? »

Parent 1 *Regardant Enfant 2* : « Une minute. »

Regardant Enfant 1 : « Tes espadrilles sont là où tu les as déposées la dernière fois que tu les as portées. »

Souriant à Enfant 2 : « Montre-moi ton test. »

Enfant 2 *Montrant fièrement son test de géographie.*

Parent 1 « 100% ! Excellent travail ! »

Parent 2 *Entrant à toute vitesse* : « Désolée d'être en retard. Qu'est-ce que vous voulez manger pour le souper ? »

De profondes résistances

Les résultats du questionnaire résumés plus haut montrent que nous avons atteint l'objectif de sensibilisation des étudiantes à la question des inégalités. Mais si leur prise de conscience de la réalité et de l'ampleur des inégalités semble acquise, tout autre et bien plus délicate est la question de la prise de conscience de ses propres stéréotypes. Toutes connaissent les stéréotypes, les repèrent chez les autres mais toutes ne considèrent pas qu'elles en ont ou alors ne les considèrent pas comme tels. Ce sont pour elles des évidences qu'elles ne songent pas à interroger.

Les minutes des cours révèlent que les stéréotypes apparaissent au moment des échanges de points de vue qui sont au cœur de la mise en commun en grand groupe.

Quand nous avons fait l'exercice « Histoire de famille » (voir encadré 3), le débat a été très animé. Les étudiantes se sont longuement étendues sur ce qu'elles vivaient dans leur famille, décrivant des situations très différentes en termes de rôles sexués. C'est dans le feu de cette discussion que les stéréotypes et les préjugés ont fait irruption. « *C'est normal que les femmes soient douces, elles portent les enfants* » disait l'une ou « *Les hommes qui pleurent j'aime pas* » déclarait une autre. Mais au cours de ces discussions, bien souvent passionnées, les étudiantes ayant des opinions ou des expériences très diverses, s'opposaient inévitablement et il n'est pas un stéréotype qui, à peine énoncé, n'était pas immédiatement contredit. Quand l'une d'entre elles disait, par exemple, que les garçons savent « *faire des choses que je ne sais pas faire, soulever un châssis* » ou affirmait qu'« *il y a des choses qui ne vont pas pour une femme : être dans le froid, dans un garage* », ou encore qu'« *il y a des métiers plus féminin. Une femme garagiste, ça va, une femme maçonne, ça ne va pas* », il s'en trouvait toujours d'autres pour rétorquer qu'une fille peut soulever du poids, qu'il y a des hommes grands couturiers ou que les femmes font des travaux d'hommes quand il le faut et que les hommes « *peuvent apprendre comme on a appris* ». Et si l'une reconnaissait préférer « *un homme plus grand, pour la protection* », elle s'entendait répondre « *On peut être plus grand et ne rien oser dire* ». Bref, nous étions loin de l'unanimité et c'est précisément cette absence de consensus liée à la pluralité des expériences qui constitue l'élément important pour susciter la réflexion et la prise de conscience de ses propres préjugés sexistes. Le débat obligeait à entendre les réactions des autres, forçait chacune à réfléchir à ses propres sentiments et attitudes. Ce qui ne signifie pas que les convictions s'effritaient nécessairement dans cette confrontation. Des résistances se sont manifestées, des blocages aussi.

Le meilleur exemple de résistance nous est fourni par les réactions qui se sont exprimées dans quatre des six groupes d'étudiantes par rapport à l'attribution de jouets en fonction du sexe et en particulier de poupées aux petits garçons. Au cours de la discussion sur les rôles sexués lors d'une de nos premières séances, une étudiante avait lancé la phrase suivante « *Je ne supporterais pas que mon petit frère joue avec une poupée* ». Interrogée sur les raisons de son attitude, elle avait répondu qu'elle ne voulait pas qu'il devienne homosexuel tout en ajoutant qu'il était libre de

son choix. Nous avons été frappées par l'intensité de cette réaction et avons suggéré à toutes les étudiantes de réfléchir à cette question pour le prochain cours : pourquoi un petit garçon ne devrait-il pas jouer à la poupée et quel est le lien entre jouer à la poupée pour un garçon et l'homosexualité ? La semaine suivante, l'occasion se présenta de revenir sur ce thème et les autres étudiantes avancèrent la même explication : un garçon qui joue avec des poupées deviendra homosexuel, d'ailleurs ajouta l'une d'elles : « *mon frère jouait aux Barbies, il faisait des trucs de filles et pas des trucs de garçons ; maintenant il est homosexuel* ». Argument massue, voilà le cas concret et vécu qui infirmait nos dires (jusqu'à présent, on n'a pas prouvé de lien entre jouets et homosexualité). Toutes déclarèrent accepter l'idée que des petits garçons jouent à des jeux de filles dans leur classe mais qu'elles ne l'accepteraient pas de leur propre enfant. Nous avons retrouvé cette ambiguïté dans les autres groupes, accompagnée de discours contradictoires : d'une part, les étudiantes acceptent l'homosexualité comme un choix individuel, d'autre part elles la refusent pour leurs proches. Il faut noter que la crainte porte exclusivement sur l'homosexualité masculine, personne n'a évoqué la possibilité de devenir lesbienne en jouant avec des voitures, l'homosexualité féminine n'étant visiblement pas problématisée.

Ce qui est en jeu, c'est bien l'identité masculine et la menace que font peser sur celle-ci des comportements et attitudes associés aux filles. « *Si on apprend aux petits garçons à jouer à la poupée, cela va devenir quoi ? Il ne faut pas trop les féminiser* », déclare une étudiante. C'est parce que la poupée symbolise au plus haut point la féminité et la maternité qu'elle doit être exclue de l'éducation des petits garçons. Lorsque nous avons demandé à un groupe d'étudiantes quel genre d'hommes nous fabriquons quand nous leur refusons des poupées, elles furent d'abord désarçonnées puis l'une d'entre elles répondit « *on ne veut ni des virils ni des homosexuels* ». Réponse à côté de la question mais révélatrice des attentes de ces jeunes femmes par rapport aux hommes.

Après quelques expériences négatives de silence et surtout de décrochage, nous avons compris qu'il ne fallait pas à tout prix démontrer la fausseté de certaines allégations car cela provoquait un repli des étudiantes mais plutôt poser des questions de façon à relancer le débat. Quand elles ont manifesté de l'incrédulité devant les résultats des recherches sur les interactions verbales, nous nous sommes contentées de leur suggérer d'observer ce qui se passe dans les classes. Au fur et à mesure que nous avançons dans les cours, nos objectifs sont devenus

plus modestes et notre stratégie s'est affinée. Alerter ces jeunes filles nous semble aujourd'hui une réussite suffisante pour un module de sensibilisation d'une dizaine d'heures. Leur faire découvrir comme l'expriment certaines que « *l'on suit toujours, sans le vouloir, sans s'en rendre compte l'exemple des parents* », ou encore que « *les stéréotypes sont tellement 'naturels', on les voit tous les jours mais on ne les remarque pas* ». Mettre le doigt sur les failles dans leurs raisonnements, les amener à revoir leurs convictions, leurs évidences. Tout cela en tablant sur un possible cheminement ultérieur suscité par les échanges verbaux qui furent souvent perturbants tant pour les étudiantes que pour les animatrices.

 Plateau Nadine (2007). "Donner une voiture aux garçons et une poupée aux filles, on le fait sans s'en rendre compte et je trouve bien qu'on en ait pris conscience". Module de sensibilisation à une pédagogie de l'égalité des filles et garçons à l'école. In Coulon Nathalie et Cresson Geneviève (dir). *La petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Parist L'Harmattan.