

La constellation inclusive : Pour coconstruire une pédagogie de l'égalité dans une perspective inter- sectionnelle et de conscientisation

Par Sandra V. Constantin, post-doctorante, Haute Ecole de travail social et de la santé Lausanne (HETSL), HES-SO Haute Ecole spécialisée de Suisse occidentale

Emmanuelle Guillaume-Gentil, chargée de recherche, Haute Ecole de travail social et de la santé Lausanne (HETSL), HES-SO Haute Ecole spécialisée de Suisse occidentale

Amel Mahfoudh, collaboratrice scientifique, Haute Ecole de travail social (HETS), HES-SO Haute Ecole spécialisée de Suisse occidentale

Clothilde Palazzo-Crettol, professeure, Haute Ecole de travail social (HETS), HES-SO Haute Ecole spécialisée de Suisse occidentale

Séverine Rey, professeure, Haute Ecole de santé Vaud (HESAV), HES-SO Haute Ecole spécialisée de Suisse occidentale

Carola Togni, professeure, Haute Ecole de travail social et de la santé Lausanne (HETSL), HES-SO Haute Ecole spécialisée de Suisse occidentale

Sylvain Hugon, professeur, Haute Ecole d'ingénierie et de gestion du canton de Vaud (HEIG-VD), HES-SO Haute Ecole spécialisée de Suisse occidentale

Il y a plus de dix ans, le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) inaugurerait un Programme national de recherche (PNR) intitulé «Egalité entre hommes et femmes» (PNR 60)¹, dont les résultats devaient servir de «base pour l'élaboration

d'une politique durable de l'égalité» dans les écoles helvétiques². Le volet des recherches qui a été examiné, dans une perspective de genre, les pratiques et les représentations d'enseignants de l'école obligatoire a mis en exergue que, malgré la promotion par ▲

1-Pour plus d'informations sur le PNR 60 lancé en 2009, consulter la page internet suivante : <http://www.snf.ch/fr/pointrecherche/programmes-nationaux-de-recherche/pnr60-egalite-entre-hommes-et-femmes/Pages/default.aspx>. Consulté le 10 avril 2019.

2-Ibid.

▲ la Conférence des directeurs et des directrices de l'Instruction publique (CDIP) d'un enseignement qui intègre la question de l'égalité et de la lutte contre les stéréotypes liés à l'appartenance de genre ou ethnique, la place faite à l'égalité dans l'action pédagogique des enseignant·e·s est très variable (Fassa Recrosio *et al.*, 2014). Il a par ailleurs été observé que des savoirs scolaires androcentrés et stéréotypés, fondés sur l'idéologie patriarcale (Magar-Braeuner, 2017; Morin-Messabel & Salle, 2013), associés à des pratiques pédagogiques différenciées selon le sexe des étudiant·e·s (Duru-Bellat, 1994; Mosconi, 2004), ont tendance à « teinter » le rapport pédagogique et à influencer les orientations disciplinaires et professionnelles des étudiant·e·s.

C'est en s'appuyant sur ces constats et pour répondre au défi que pose la formation des enseignant·e·s sur le sujet que les propositions de formations continues à destination des enseignant·e·s commencent à s'étoffer. Mais ces approches pédagogiques « à » l'égalité ne permettent pas de leur faire prendre conscience des dynamiques de formation de rapports sociaux inégalitaires. Cet article propose d'analyser dans quelle mesure une approche pédagogique « de » l'éga-

lité constitue une réponse possible (Duru-Bellat, 1994). Le dispositif pédagogique présenté ici s'inscrit dans la tradition des pédagogies de l'émancipation et des pédagogies critiques féministes : il se fonde sur la constellation inclusive, support pédagogique que nous avons développé dans le cadre de la recherche « Coconstruire une pédagogie de l'égalité dans la HES-SO »³. Cette approche considère les participant·e·s comme acteurs et actrices de leurs pratiques pédagogiques. Avant d'exposer ce qu'est la constellation inclusive, nous présenterons, d'une part, l'ancrage épistémologique de cette perspective et nous donnerons à voir, d'autre part, les enjeux autour de l'élaboration de mécanismes d'expérimentation et de conscientisation. Pour conclure, nous ancrerons plus spécifiquement notre dispositif dans le contexte de l'éducation de la petite enfance.

1. Ancrage épistémologique des pédagogies « de » l'égalité

Les pédagogies de l'égalité s'inscrivent dans le champ des pédagogies féministes (Fisher, 2018; Solar, 1992) et de la pédagogie des opprimé·e·s élaborée par Paulo Freire (Freire, 1982; Pereira, 2018). Ces approches dénoncent et déconstruisent les

3-Recherche N°98272/PGB7 financée par la HES-SO dans le cadre du plan d'action Égalité et Diversité 2017-2020.

rappports de pouvoir qui façonnent les institutions scolaires et les pratiques pédagogiques en leur sein (de la petite enfance à l'université). Elles révèlent également que les contenus de formation et la manière d'enseigner ont tant le pouvoir de transformer que de reproduire les rapports sociaux de sexe, de classe et de race (Pagé *et al.*, 2018).

Sans être encore théorisées comme telles (Pagé *et al.*, 2018), des formes de pédagogies féministes émergent au XVIII^e siècle au sein des mouvements de femmes, qui visaient à ouvrir à ces dernières – dans toutes les disciplines – l'accès à une éducation institutionnalisée, supérieure et égalitaire (Amboulé Abath *et al.*, 2018; Bayer *et al.*, 2018; Pagé *et al.*, 2018). L'expression «pédagogies féministes» s'impose au XX^e siècle, avec l'entrée des féministes au sein des établissements scolaires ou de formation en qualité d'étudiantes, d'éducatrices, ou encore de professeures.

Les pédagogies féministes s'inspirent d'autres mouvements sociaux d'émancipation (notamment les mouvements antiracistes et marxistes), qui partagent une vision commune du rôle de l'éducation dans le maintien des rapports sociaux de domination,

ou encore dans leur déconstruction. À côté des inégalités d'accès aux études supérieures et aux disciplines scientifiques allant en la défaveur de groupes sociaux opprimés, elles dénoncent le type de savoirs (produits par et pour des hommes blancs, de classe supérieure) et leurs modalités de transmission verticales au sein des espaces éducatifs. L'éducation, de par son rôle dans la reproduction des inégalités sociales et son potentiel de changement social, apparaît pour ces mouvements comme un espace et un moyen d'action vers l'émancipation (Lampron, 2016).

Si les pédagogies féministes se sont développées en s'inspirant de différents mouvements sociaux, une filiation directe est revendiquée avec les travaux de Paulo Freire sur la pédagogie de conscientisation⁴ (Freire, 1982; Luke et Gore, 1992; Pagé *et al.*, 2018). L'œuvre de Freire est présentée comme une contribution théorique majeure, qui a permis l'institutionnalisation et la théorisation des pensées éducatives émancipatrices, féministes et antiracistes, tant anglophones que francophones. Freire (1982) invite à transformer les rapports pédagogiques hiérarchiques. Le dialogue est au cœur de ▲

4-En Suisse, Isabelle Collet affine l'origine des pédagogies féministes directement aux travaux de Freire – qui fut réfugié à Genève de 1970 et 1980 –, retransmis par les enseignantes comme la journaliste et écrivaine Rosiska Dary de Oliveira (Collet, 2018).

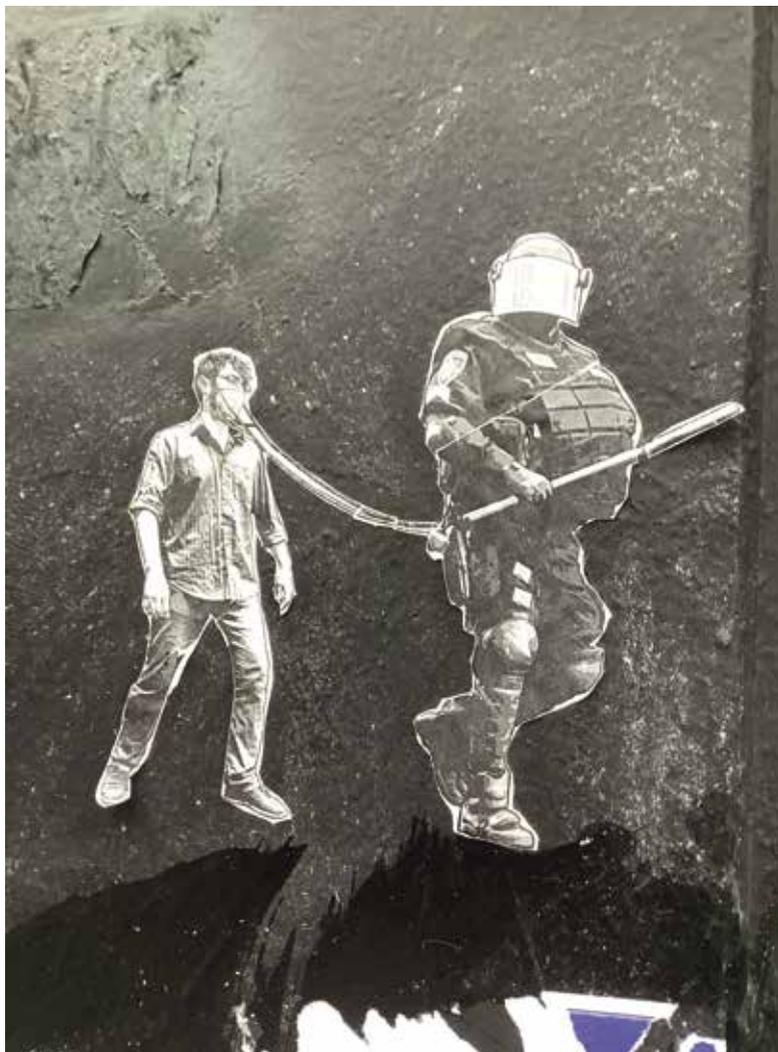
■ son approche pédagogique. Il propose une conception conscientisante, démocratique et libératrice de l'éducation visant à produire des rapports pédagogiques horizontaux :

«Educateurs et éduqués (leader et masse) orientés ensemble vers la réalité, se rencontrent dans une tâche dans laquelle les deux sont sujets, agissant non seulement pour déchiffrer cette réalité et donc la connaître avec un esprit critique, mais aussi pour la recréer. [...] Alors la présence des opprimés dans la lutte pour leur libération, plus qu'une pseudo-participation, devient ce qu'elle doit être: un engagement» (Freire, 1974, cité dans CREA, 2010, p. 6).

L'interaction entre pensée et action, théorie et pratique, expérience et éducation, individu et société est centrale dans la pédagogie de conscientisation, dont la visée est la transformation du monde social pour le rendre plus égalitaire. Les travaux de l'enseignante afro-américaine et féministe Bell Hooks affinent le projet d'éducation populaire marxiste de Freire, en l'articulant aux perspectives antiracistes et antisexistes (Hooks, 1994). Elle envisage les pratiques pédagogiques comme un acte performatif pour transgresser, s'engager et transformer les rapports sociaux de sexe, de classe et de race.

2. Enjeux autour de l'élaboration de mécanismes d'expérimentation

Les pédagogies féministes et émancipatrices proposent un regard critique sur le système éducatif. Elles invitent à faire preuve de réflexivité par rapport aux pratiques pédagogiques en faisant prendre conscience du rôle de l'éducation dans la (re)production des inégalités. Les recherches conduites dans le champ de la sociologie de l'éducation révèlent notamment que les représentations genrées des enseignant·e·s et des éducatrices influencent, de manière consciente ou non, leurs pratiques pédagogiques (Duru-Bellat, 2008; Le Prévost, 2009). Par exemple, ces professionnel·le·s vont attribuer plus facilement les performances scolaires des garçons à des capacités intellectuelles innées, et celles des femmes à leur travail (Mosconi, 2001). Les travaux existants révèlent en outre que les savoirs scolaires transmis par le corps enseignant sont souvent androcentrés et sexistes: soit les femmes sont très peu visibles au sein des contenus scolaires (Mosconi, 2004); soit, lorsqu'elles le sont, elles apparaissent sous des représentations stéréotypées, très souvent rattachées au travail domestique et éducatif (Morin-Messabel & Salle, 2013). À l'inverse, l'omniprésence des ▲



Didascalies1 – Collectif CrrC

▲ hommes dans ces supports didactiques va de pair avec des représentations sexuées qui mettent généralement en avant leur position dominante en les représentant dans le rôle de supérieurs hiérarchiques, ou encore sous la forme d'une figure professionnelle prestigieuse (Sinigaglia-Amadio, 2010). Les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s contribuent ainsi à produire des socialisations et des parcours scolaires et professionnels différenciés, en fonction notamment de l'appartenance de genre des apprenant·e·s, comme le relèvent Magar-Braeuner (2017) et Mosconi (2004).

Toutefois, le cadre institutionnel et les directives (les plans d'études et la politique éducative) qui organisent l'action des professionnel·le·s de l'éducation leur laissent une marge de manœuvre dans l'élaboration du contenu et du déroulé pédagogique (Payet, 2012). C'est cette marge de manœuvre que les pédagogies féministes et émancipatrices proposent de saisir. En ce sens, elles se distinguent des pédagogies « à » l'égalité, qui visent un accès égalitaire entre les sexes à l'éducation, mais qui n'ont pas de visée transformatrice (Fisher & Mozziconacci, 2018). Celles-ci cantonnent les questions d'égalité et de rapports sociaux de sexe aux débats d'opinions et/ou à des activités annexes de détente, sans

que ne soit engagée une véritable réflexion par les institutions éducatives et les enseignant·e·s capable de produire un changement social. Ces approches visent plus à la formation de citoyen·ne·s, aptes à se forger leur propre opinion et en débattre tout en prenant conscience de l'existence de stéréotypes sexistes qu'à la transformation des structures sociales productrices d'inégalités (Collet, 2018).

A travers l'expérimentation, les pédagogies émancipatrices visent à accompagner les groupes opprimés dans la conscientisation et la dénonciation des rapports de pouvoir qui traversent les espaces éducatifs. La posture réflexive, critique, coconstructive, engagée et militante du personnel éducatif constitue le moteur de ces pédagogies, dans la mesure où elles invitent à reconsidérer les principes de neutralité, de rationalité et d'objectivité qui gouvernent la transmission traditionnelle des savoirs au sein des institutions scolaires et éducatives, en montrant que ces dernières s'ancrent dans des rapports de domination. Dans cette approche pédagogique, les expériences et les émotions occupent une place principale, parce qu'elles constituent une des ressources à disposition des groupes opprimés pour déconstruire les rapports sociaux au sein de la société. Elle leur offre un espace dans lequel

«élaborer leur propre discours, à partir de leurs propres schèmes d'interprétation, ancrés dans leurs propres conditions d'existence» (Ollivier & Tremblay, 2000, p. 75). C'est ce que la sociologue féministe française Colette Guillaumin (1981) a appelé «*les effets théoriques de la colère des opprimés*».

Dans le sillage de ces pédagogies, Claudie Solar propose un changement original de paradigme en proposant «la toile de l'équité». Au moyen de cet outil, elle propose de réformer les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s de la formation pour adultes (Solar, 1992, 1995, 1998). Isabelle Collet (2018) a réinterprété la toile de l'équité, en proposant «la toile de l'égalité». Collet caractérise sa démarche, élaborée dans le cadre de la formation des enseignant·e·s de l'école primaire, de pédagogie «de» l'égalité, dans le sens où elle s'inscrit dans une perspective critique féministe, émancipatrice et radicalement engagée contre les inégalités. L'objectif recherché est la prise de conscience par le personnel enseignant de «*l'existence des rapports sociaux de sexe et leurs conséquences non seulement dans la société, mais aussi sur leur pratique professionnelle*» (Collet, 2018, p. 189).

Si les supports élaborés par Solar et Collet ont l'immense intérêt de faciliter la réflexivité des

enseignant·e·s par rapport à leurs pratiques pédagogiques afin de les réformer pour tendre vers l'équité pour la première et vers l'égalité entre les sexes pour la seconde, leurs démarches ne s'inscrivent pas systématiquement dans une perspective intersectionnelle et dans une démarche de conscientisation. L'outil pédagogique que nous avons développé – la constellation inclusive – vise précisément à compléter leur démarche.

3. Coconstruire une pédagogie de l'égalité dans une perspective intersectionnelle et de conscientisation : la constellation inclusive

Le concept d'intersectionnalité, développé par Kimberlé Crenshaw (1989) dans le cadre du mouvement américain *Black feminism*, a permis de théoriser pour la première fois l'imbrication des rapports sociaux de race, de genre et de classe. Les définitions du concept et son utilisation méthodologique ont depuis évolué. Dans la constellation inclusive, le concept de l'intersectionnalité est compris comme l'imbrication de différents rapports sociaux (le genre, l'orientation sexuelle, l'âge, etc.). Autrement dit, nous considérons que les expériences de vie des individus sont façonnées de manière différenciée et dynamique selon les rapports sociaux dans lesquels ils ▲



Futur antérieur – Collectif CrrC

▲ se situent. Nous considérons que tout savoir, qu'il soit scientifique ou expérientiel, est partiel, partial et situé.

Les concepts d'intersectionnalité et d'inclusion vont de pair. Une pratique pédagogique égalitaire et inclusive cherche à ne pas exclure et vise, de manière réflexive, à transformer les structures sociales productrices d'inégalités, d'exclusion et de discrimination pour tendre vers plus de justice sociale. Le concept d'inclusion a émergé dans le monde anglo-saxon dans les années 1960-1970 dans le sillage des mouvements en faveur des droits humains et de l'inclusion des personnes handicapées. Il engage à transformer les structures sociales pour que chaque personne dans son individualité puisse bénéficier des mêmes chances de réussite. En ce sens, un enseignement égalitaire et inclusif impose de ne pas penser les inégalités de manière séparée et hiérarchisée, mais à considérer l'imbrication de l'ensemble des rapports sociaux (sexe, classe, race, genre, âge, etc.). La pédagogie inclusive a, à notre sens, une visée émancipatrice. L'adhésion de chacune aux principes d'égalité et de justice sociale ne suffit pas, la visée transformatrice de ce concept invite les équipes éducatives à repenser leurs positions relatives dans les différents rapports sociaux, ainsi que dans l'ensemble des

pratiques qui en découlent pour les modifier dans le sens de l'inclusion. Dans cette perspective l'égalité formelle – l'égalité des droits pour toutes et tous – n'est pas suffisante. Par exemple, garantir les mêmes droits à l'éducation constitue un premier pas vers l'égalité, mais ne permet pas de répondre au problème de l'écart qui se creuse dans les parcours scolaires et au moment de l'entrée sur le marché du travail. La réalisation de l'égalité réelle suppose de transformer les structures sociales par la mise en œuvre de mesures positives.

La constellation inclusive articule ces mesures positives autour de quatre axes dialectiques interdépendants, développés dans une perspective intersectionnelle (voir Figure):

- Le premier axe vise à rompre avec le silence en donnant la parole aux groupes opprimés au sein de la classe; en dévoilant les savoirs produits par et pour ces groupes; et à travers un langage inclusif.
- Le deuxième axe vise l'inclusion plutôt que l'omission, en valorisant l'expérience, les intuitions et les émotions, considérées comme sources de connaissance permettant l'édification d'une mémoire et d'une conscience collectives.
- Le troisième axe vise à rompre avec la passivité des ▲



- ▲ apprenant·e·s en créant un climat d'apprentissage propice à leur participation active, à travers la coopération et la collaboration (plutôt que la compétition, typique des systèmes éducatifs actuels).
- Le quatrième axe vise à rompre avec l'impuissance des groupes opprimés à travers la redistribution et le partage du pouvoir; la démystification du pouvoir et la transmission d'outils féministes, afin de

produire un changement social et une meilleure justice sociale.

La constellation inclusive constitue le socle théorique et méthodologique sur lequel le contenu et les modalités pédagogiques du module de formation continue «Coconstruire une pédagogie de l'égalité dans la HES-SO» ont été élaborés. Cette formation, qui compte aujourd'hui au programme de DevPro, le centre HES-SO

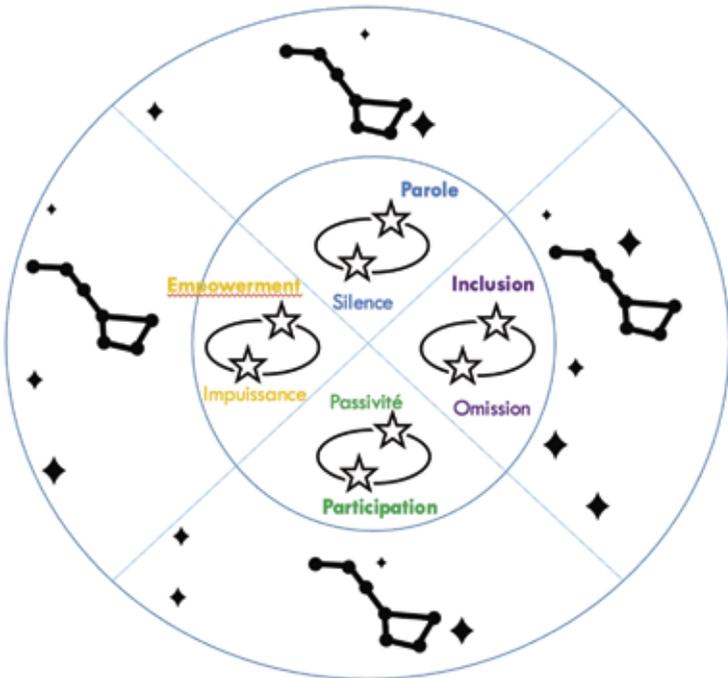


Figure : La constellation inclusive et son articulation autour de 4 axes dialectiques

de développement professionnel, a été élaborée dans le cadre de l'appel à projet Egalité et Diversité HES-SO 2019-2020. Elle vise la formation du corps enseignant de toutes les HES de Suisse romande. Un des enjeux a donc été de s'adresser à un public qui enseigne des disciplines très variées (Design et Arts visuels; Economie et Services, Ingénierie et Architecture, Musique et Arts de la scène, Santé et Travail social) et qui interagissent auprès d'étudiant·es qui étudient dans des réalités de formation très hétérogènes⁵.

Pour répondre à ce défi, nous avons choisi de nous appuyer sur l'expérimentation d'inégalités au moyen de mises en situation afin d'amener les enseignant·es vers la conscientisation des inégalités liées au genre et à leur imbrication avec d'autres rapports sociaux (classe, race, âge, etc.), ainsi qu'aux multiples manières dont elles peuvent se manifester dans les pratiques pédagogiques. La démarche de conscientisation choisie repose sur les outils conceptualisés par Augusto Boal dans le théâtre de l'Opprimé (Boal, 1972). La mise en situation des enseignant·es permet de les inscrire dans une démarche réflexive sur leurs propres pratiques pédagogiques et sur leur rôle dans la reproduction d'inégalités

auprès des étudiant·es. Le temps d'une journée, les participant·es se trouvent immergées dans une démarche dynamique, collaborative et inductive. Elles et ils sont mobilisé·es pour jouer et déjouer les différents systèmes de domination qui œuvrent, parfois de manière invisible, dans la salle de classe.

Les mises en situation servent de base empirique pour remonter ensuite vers un socle théorique (les concepts élaborés dans le champ des études genre) au moyen de la constellation de l'inclusion. Cette ressource pédagogique, transmise aux participant·es, leur permet d'élaborer à leur tour leurs propres contenus et dispositifs pédagogiques à visée transformatrice. Inscrites dans un processus itératif, tant individuel que collectif, la conscientisation des inégalités et la coconstruction de stratégies pédagogiques leur permettent de répondre à des situations complexes telles que: comment favoriser la participation, la prise de parole, l'inclusion et la capacité d'agir des étudiant·es qui ne participent pas, restent dans la passivité et le silence et sont exclues dans la salle de classe, sans que cela devienne une nouvelle imposition? ▲

5-Pour de plus amples informations à ce sujet, consulter le site de la HES-SO: <https://www.hes-so.ch/la-hes-so/a-propos/la-hes-so-en-chiffres>



Les forces vives – Collectif CrrC

▲ Conclusion

Comme l'ont relevé les pédagogues féministes, antiracistes et marxistes, les lieux d'apprentissage et d'éducation ne constituent pas seulement un lieu de transmission des savoirs, mais également un espace de socialisation traversé par l'imbrication de divers rapports sociaux (hooks, 1994; Magar-Braeuner, 2017). Ces rapports sociaux contribuent à façonner les interactions tant entre les enseignant·e·s et les étudiant·e·s (jeunes ou adultes) qu'entre les professionnel·le·s de la petite enfance et les enfants, selon leurs caractéristiques sociales.

La question du rôle joué par l'éducation dans la reproduction des inégalités est une problématique qui traverse l'ensemble des espaces éducatifs et d'intervention sociale dans le domaine de l'enfance (Edwards et Gillies, 2020; Malatesta et Golay, 2010; Nicaise *et al.*, 2020). Par exemple, Geneviève Cresson, qui a mené des recherches sur les lieux d'accueil de la petite enfance, relève que :

« (...) les petites filles sont moins stimulées, moins encouragées dans les activités collectives, mais que leur apparence est davantage l'objet des attentions des adultes. Les préoccupations pour les capacités physiques

(déplacements, jeux, maîtrise de l'espace) sont plus prononcées quand il s'agit de garçons (...). Cependant ces différences de comportement des adultes ne sont ni systématiques, ni volontaires, ni conscientes » (Cresson, 2010, pp. 30-31).

Les résultats de ces études donnent à voir la persistance des rapports sociaux de sexe qui façonnent dès la petite enfance, au sein des crèches, le quotidien des filles et des garçons. La participation des petites filles aux activités au sein de la crèche tend à être plus passive. Elles sont moins souvent appréhendées comme des actrices par les professionnel·le·s que les garçons. Ces pratiques des adultes amènent ainsi les garçons à développer une posture active qui leur octroie une prise de pouvoir sur les activités. Ces pratiques, qui sont pour la plupart inconscientes, involontaires et non systématiques, révèlent non seulement la ténacité et la persistance des rapports sociaux de sexe, mais également la difficulté à les appréhender et à les déconstruire.

Les quatre axes pédagogiques de la constellation de l'inclusion, ainsi que le dispositif de conscientisation développé dans le cadre du module de formation continue « Coconstruire une pédagogie de

■ ■ ■
▲ l'égalité dans la HES-SO », sont des outils qui peuvent être mobilisés et adaptés dans le contexte du travail social dans le domaine de la petite enfance. Ils serviront à problématiser les inégalités sociales qui œuvrent au sein des espaces éducatifs, et à proposer des pistes d'intervention concrètes visant à transformer ces rapports

de pouvoir. De tels supports pédagogiques peuvent soutenir le personnel de la petite enfance dans la mise en œuvre de stratégies visant la participation active et la prise de parole de toutes et tous, l'inclusion, ou encore le renforcement de la capacité d'agir des enfants appartenant à des groupes sociaux défavorisés.

Bibliographie

Amboulé Abath, Anastasie, Campbell, Marie-Eve., et Pagé, Geneviève (2018),

«La pédagogie féministe: Sens et mise en action pédagogique», *Recherches féministes*, 31(1), pp. 23-43. <https://doi.org/10.7202/1050652ar>

Bayer, Véronique; Rollin, Zoé; Martin, Hélène et Modak, Marianne (2018), «L'intervention féministe: Un continuum entre pratiques et connaissances», *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 37(2), pp. 6-12.

Boal, Augusto (1972), «Catégories du théâtre populaire», *Travail Théâtral*.

Collet, Isabelle (2018), «Dépasser les "éducations à": Vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant», *Recherches féministes*, 31(1), pp. 179-197. <https://doi.org/10.7202/1050660ar>

CREA. (2010).

Crenshaw, Kimberlé (1989), «Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics», *University of Chicago Legal Forum*, 1. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

Cresson, Geneviève (2010), «Resumen», *Cahiers du Genre*, 49(2), pp. 15-33.

Duru-Bellat, Marie (1994), «Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psycho-sociales. 1. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes ou de différences d'attitudes?», *Revue Française de Pédagogie*, 109, pp. 111-142.

Duru-Bellat, Marie (2008), «La (re)production des rapports sociaux de sexe: Quelle place pour l'institution scolaire?», *Travail, genre et sociétés*, No 19(1), pp. 131-149.

Bibliographie

Edwards, Rosalind et Gillies, Val (2020), «Maternage et politiques d'intervention précoce au Royaume-Uni. Biologisation et reproduction des inégalités de genre, de classe et de race», *Revue des politiques sociales et familiales*, 135(1), pp. 6-19. <https://doi.org/10.3406/caf.2020.3410>

Fassa Recrosio, Farinaz; Storari, Chiara; Rolle, Valérie et Studer, Matthias (2014), *Enseignement de l'égalité à l'école: Pratiques et représentations enseignantes* [Rapport du PNR 60 Égalité entre hommes et femmes]. Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS). http://www.pnr60.ch/SiteCollectionDocuments/nfp60_projekte_fassa_zusammenfassung_projektergebnisse_lang.pdf.

Fisher, Bérénice (2018), «Qu'est-ce que la pédagogie féministe?», *Nouvelles Questions Feministes*, vol. 37(2), pp. 64-75.

Fisher, Bérénice, et Mozziconacci, Vanina (2018), «Qu'est-ce que la pédagogie féministe?» *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 37(2), pp. 64-75.

Freire, Paulo (1982), *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution* (Maspero), La Découverte.

Guillaumin, Colette (1981), «Femmes et théories de

la société: Remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimées», *Sociologie et sociétés*, 13(2), pp. 19-32. <https://doi.org/10.7202/001321ar>

Hooks, Bell. (1994), *Teaching to Transgress — Education as the Practice of Freedom* (Routledge).

Lampron, Eve-Marie (2016), «Pour une pédagogie féministe de l'enseignement des méthodologies (féministes)», *Recherches féministes*, 29, p. 169. <https://doi.org/10.7202/1036676ar>

Le Prévost, Magdalena (2009), «Genre et pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires?» (Cahier de l'UF, Vol. 3), Université des Femmes.

Luke, Carmen, et Gore, Jennifer (1992), *Feminisms and Critical Pedagogies*, Routledge.

Magar-Braeuner, Joëlle (2017), *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école: Actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice* [Thesis, Paris 8]. <http://www.theses.fr/2017PA080146>

Malatesta, Dominique, et Golay, Dominique (2010), «La participation des enfants au

Bibliographie

débat public: Une expression des dominants?», *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), pp. 88-99.

Morin-Messabel, Christine et Salle, Muriel (2013), *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*, L'Harmattan.

Mosconi, Nicole (2001), « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes? », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), pp. 97-109. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.953>

Mosconi, Nicole (2004), « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, N° 11(1), pp. 165-174.

Nicaise, Sarah; Mennesson, Christine et Bertrand, Julien (2020), « Les inégalités sociales de santé dès la petite enfance: Le rôle du sport », *Empan*, 118(2), pp. 22-31.

Ollivier, Michèle et Tremblay, Manon (2000), *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*, L'Harmattan.

Pagé, Geneviève; Solar, Claudie et Lampron, Eve-Marie (2018), « Les pédagogies féministes et les pédagogies des féminismes: Une mise en perspective », *Recherches féministes*, 31(1), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1050651ar>

Payet, Jean-Paul (2012), « La dynamique de l'agir enseignant. Pluralité des cadres institutionnels, diversité des contextes, épaisseur des situations ». In Yves Bonny et Lise Demailly (Eds.), *L'institution plurielle* (pp. 105-117), Presses universitaires du Septentrion.

Pereira, Irène (2018), *Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s: Une introduction aux pédagogies critiques*, Libertalia.

Pereira, Irène (Ed.). (2019), *Anthologie internationale de pédagogie critique*, Editions du Croquant.

Sinigaglia-Amadio, Sabrina (2010), « Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France: La persistance des stéréotypes sexistes », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29(2), pp. 46-59.

Solar, Claudie (1992), « Dentelle de pédagogies féministes », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), pp. 264-285.

Solar, Claudie (1995), « An inclusive pedagogy in mathematics education », *Educational Studies in Mathematics*, 28(3), pp. 311-333. <https://doi.org/10.1007/BF01274179>

Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité* (Editions Logiques).