



Le débat au cœur des pratiques d'éducation populaire

Céline Blindermann, animatrice d'éducation populaire, ancienne chargée de missions politiques et pratiques éducatives, genre et égalité aux Ceméa Grand Est.

© Publié en 2019 par la Revue GEF, numéro 3, www.revuegef.org

Pour citer cet article

BLINDERMANN, C. (2019). Le débat au cœur des pratiques d'éducation populaire. *Revue GEF* (3), 156-164. Repéré à <https://revuegef.org>

Résumé

Dans le cadre de nos interventions en milieu scolaire au sein des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (Ceméa)¹, le débat est utilisé comme outil d'éducation populaire. Notre posture d'intervenante extérieure investie dans la lutte contre les discriminations nous permet d'entrer en échange avec les jeunes de manière à construire avec elles et eux une réflexion collective sur les rapports sociaux de sexes. Leurs vécus constituent la matière nécessaire à cette construction. Les objectifs d'émancipation définissent notre manière d'intervenir sans perdre de vue les contraintes liées à cet exercice. Si le pouvoir d'agir et l'émancipation des personnes constituent notre visée lors de ces temps d'animation, par la confrontation des points de vue et la construction de raisonnements et de positionnements, l'institution scolaire reste ambivalente sur ce qu'elle attend, permet et soutient. Notre implication personnelle, émotionnelle et politique dans ces moments de rencontres avec les élèves, participe à la dimension réflexive de ces actions. L'évolution des idées est alors réciproque, tant pour elles et eux que pour nous.

Mots clés : éducation populaire ; émancipation ; réflexion collective ; pouvoir d'agir ; échanges

1. Education populaire et émancipation

Pour rappel, l'éducation populaire est un mouvement de pensées et d'actions complémentaires de l'enseignement formel, qui se base sur la volonté de chacun et chacune de se développer et progresser tout au long de sa vie. Nous prônons l'éducation entre les personnes avec, pour objectif, de s'émanciper et de trouver une place dans la société. L'émancipation est alors perçue comme la compréhension de l'environnement qui nous entoure et le développement de notre pouvoir d'agir sur nous-mêmes et notre environnement. Cela passe d'abord par une phase de conscientisation de notre place dans la société, des enjeux liés à cette place, des inégalités dont elle découle et qu'elle peut produire.

Notre position dans un mouvement d'éducation populaire désireux de créer des espaces d'émancipation s'inscrit dans la théorisation de la pédagogie libératrice effectuée par bell hooks :

« la possibilité d'une émancipation, comprise comme un processus à la fois individuel et collectif de construction d'une position oppositionnelle à l'encontre de l'oppression, reste l'objectif de la pédagogie de bell hooks. Tout comme pour les pédagogies féministes, il s'agit, en transmettant des outils d'analyse, de permettre aux étudiant-e-s d'exercer leur

¹ Les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (Ceméa) proposent des interventions en milieu scolaire et en formation d'adultes sur l'éducation non sexiste depuis plusieurs années maintenant. Notre mouvement, complémentaire de l'école, se revendique de l'Education Nouvelle.

esprit critique (*critical thinking*) afin de déconstruire les contenus dominants, d'identifier les rapports sociaux de domination et de se positionner par rapport à eux ». (hooks/Fourton, 2013, p. 181).

L'Éducation Nouvelle, quant à elle, repose sur cinq piliers : l'individu (la prise en compte de sa singularité) ; l'individu dans le groupe (comment trouver sa place dans le collectif) ; l'environnement (observer et comprendre l'environnement (le milieu social, économique, matériel, ...) pour identifier les leviers et les freins ; l'apprentissage (comment chacun·e apprend et quoi mettre en place pour que cela soit possible) ; et l'agir (vivre et éprouver pour s'approprier les contenus proposés).

Cet ancrage dans ce mouvement pédagogique teinte nos postures d'intervention et nos manières d'animer des groupes qu'ils soient composés de jeunes dans un cadre scolaire ou d'adultes en formation. Notre approche se veut résolument politique et située ; nous travaillons pour une éducation qui ne soit ni neutre ni neutralisante. Si le débat - entendu comme un espace cadré par des règles - et les échanges entre les personnes sont au cœur de nos dispositifs et la base de toutes nos interventions, de nombreuses interrogations émergent toutefois de cette pratique. Dans une démarche d'éducation populaire, nous cherchons à rompre avec l'espace scolaire auquel les jeunes sont habitués. Afin de modifier les règles d'échanges et de marquer l'entrée dans un nouvel espace, nous proposons par exemple une disposition des chaises en cercle afin que la parole circule plus librement. Nous alternons également des moments en grand groupe, assis en cercle ou debout dans un jeu de positionnement, des moments où les jeunes travaillent une question par 2, par 3 ou en petits groupes. Autant de dispositifs d'aménagement et de démarches pédagogiques qui favorisent la réflexion et les échanges.

L'objectif d'émancipation ou celui même de libération peuvent être mise en réflexion. En effet, nous pouvons nous demander si les espaces que nous créons, les dispositifs que nous cherchons à mettre en place dans une volonté affichée d'émancipation sont compatibles avec les différents contextes dans lesquels nous agissons, avec les thématiques que nous traitons. Dans le cas du sexisme ou de la lutte contre les discriminations, parler d'émancipation ne revêt pas la même dimension s'il s'agit d'un public composé de filles ou de garçons, ou encore de personnes se définissant comme non binaires. Bien que les assignations de genre – entendu comme une construction sociale et politique - sont perceptibles et subies par tout un chacun, que la socialisation genrée concerne tout le monde, les conséquences de cette socialisation sont pour le moins assez différentes et hiérarchisées. Parler d'émancipation ne peut donc pas recouvrir les mêmes réalités et enjeux pour toutes les personnes dans la poursuite de l'objectif d'égalité.

A titre d'exemple, dans les moments en non mixité avec les filles ou avec les garçons, ce qui est mis au travail est très différent : dans nos échanges avec les filles, il s'agit de leur permettre de bénéficier d'un espace où la parole peut circuler plus librement, de prendre conscience de leur place située dans la société et notamment dans le rapport de domination homme-femme et de pouvoir exprimer l'injustice de cette situation voire la colère qu'elle peut générer. Nous tentons alors, avec elles, de nommer les situations leur posant difficulté et de chercher les pistes de solutions et d'actions envisageables pour elles (rapport au corps et injonctions pesant sur elles, menace de la réputation, manque de solidarité et misogynie entre filles, manque d'estime et de confiance en elles, privation de liberté dans la sphère familiale, cybersexisme et harcèlement, rapport au consentement dans la relation hétérosexuelle, dévalorisation de la part des adultes et du corps enseignant...). En d'autres termes, avec les membres du groupe des dominées sur le rapport d'oppression spécifique du genre, notre action va se situer du côté du pouvoir d'agir.

Dans le groupe non mixte garçons, le travail se constitue autour de la prise de conscience de leur place située dans le rapport de domination et, par-là, des privilèges qui y sont liés. Il s'agit, pour eux, de comprendre l'assignation qui pèse également sur eux (expression des émotions, impératif de virilité...). Il semble alors essentiel qu'ils puissent saisir les marges de manœuvres dont ils disposent pour interroger la norme agissante ainsi que les situations où ils peuvent « faire autrement ». Certains jeunes garçons nomment par exemple leur responsabilité dans les réputations qui circulent sur les filles de

l'établissement, sur les jugements et insultes dont elles font l'objet et qu'ils alimentent. Un travail sur l'empathie peut alors être mis en place.

De plus, peut-on considérer que les dispositifs que nous mettons en place agissent véritablement sur la transformation sociale ? Sur la transformation des individus et des institutions ? Comment prétendre agir sur une telle transformation lorsque le cadre lui-même est contraint ? Il nous a fallu repenser notre intention, en acceptant un écart certain avec la puissance - entendue comme pouvoir d'agir - que nous cherchions à créer. Nous avons maintenant conscience que le dispositif ne permet pas en lui-même une transformation sociale à long terme mais plutôt modestement une ou des prises de conscience à court terme de certains états de fait, des mises en mots d'évidences, des questionnements collectifs d'éléments sociaux et intimes.

Il convient de ne pas nous leurrer sur les injonctions paradoxales inhérentes à notre pratique : libérer la parole et permettre l'émancipation des jeunes tout en divulguant un message d'égalité censé être le fondement de l'école de la République dans un contexte biaisé par la contrainte institutionnelle, le manque de temps, la présence parfois du représentant ou de la représentante de l'autorité...

En effet, les questions d'égalité, de genre, de sexisme sont des questions socialement vives dans notre société et leur introduction dans les enseignements scolaires constitue un défi pour l'école. Comme le souligne Virginie Albe, « le travail des questions socialement vives peut contribuer à un enrichissement de la vie sociale et au développement d'une citoyenneté démocratique » (Orange, 2010, p. 127-128).

Cependant, si nous partageons l'idée selon laquelle la citoyenneté démocratique peut être enrichie par la mise en place de débats sur des questions polémiques dans notre société, la question des objectifs de ces débats et des contraintes inhérentes à leurs mises en place ne doit pas être minimisée. Tout l'enjeu est de reconnaître, avec modestie, l'impact de nos animations ; ne pas surévaluer les conséquences de notre passage et de nos échanges avec ces jeunes.

2. Positionnement pédagogique/positionnement militant

Fortes de cet ancrage idéologique et militant, nous œuvrons quotidiennement pour lutter contre l'oppression spécifique des hommes sur les femmes et combattons les inégalités et injustices qui en découlent. Comment cette posture peut-elle s'accorder avec une intentionnalité éducative de débattre ? Entre posture militante, position située dans les rapports sociaux et intentions éducatives, nous pouvons questionner la possibilité même de débattre d'égalité des sexes avec des jeunes en milieu scolaire. En effet, peut-on réellement « débattre » d'oppression et d'injustice au sein de l'école ? Peut-on prétendre laisser les propos et les échanges s'exprimer librement, dans une logique d'Education Nouvelle alors que nous subissons l'oppression spécifique en question et que nous cherchons à la combattre ? Notre positionnement politique ne vient-il pas heurter notre posture même d'animatrices ? Ces questions émergent de la confrontation entre notre positionnement féministe et la réalité des propos des jeunes. En tant que femme, en tant que lesbienne, en tant que féministe, les propos énoncés nous touchent dans leur caractère insultant et parfois violent. Dans un autre contexte que celui de l'intervention en milieu scolaire, notre réaction serait de les ignorer ou au contraire de les affronter. Dans le cadre de nos animations, nous devons faire preuve de pédagogie puisque nous sommes là précisément pour les faire émerger et les mettre en réflexion. Notre positionnement politique n'est pas neutre, notre position d'adulte et d'intervenante nous confère une place asymétrique dans « le débat ». S'agit-il alors réellement de « débat » ?

Ces questions nous animent et nous poussent parfois à repenser nos objectifs, à revoir nos intentions pour ne pas faire fi du contexte dans lequel nous intervenons. Mettre les questions de rapport sociaux de sexes en débat à l'école pose un défi de taille à cette institution qui voit les rapports de pouvoir se produire et se reproduire en son sein. Selon Marie Duru-Bellat, l'institution scolaire fait, en effet, preuve d'ambivalence quant à la possibilité d'agir réellement sur la reproduction des rapports sociaux de sexe:

« L'école fonctionnerait donc avant tout comme une caisse de résonance d'inégalités prévalant dans la société ; elle serait sexiste par abstention. [...] L'école ne peut alors, même si l'égalité des chances est inscrite dans les textes et quand bien même elle lutterait

contre toute discrimination explicite, engager sans retenue une éducation non sexiste. » (Duru-Bellat, 2008, p. 147).

En tant qu'association complémentaire de l'école et qu'intervenantes extérieures à l'établissement, nous sommes nous-mêmes prises dans ce paradoxe. L'approche académique voudrait que des connaissances soient acquises par les élèves. Mais comme le souligne Virginie Albe, il existe une tension entre « faire acquérir des savoirs scientifiques ou participer au rôle émancipateur de l'école » (Orange, 2010, p. 127). Cependant, parler d'égalité des sexes revient, dans une perspective matérialiste, à penser les rapports de domination, les privilèges, dont les hommes bénéficient au détriment des femmes. Cela revient également à mettre les questions de genre en débat ainsi que celles d'orientation sexuelle, de racisme, de classe dans une perspective intersectionnelle. Notre approche s'écarte donc d'une volonté institutionnelle de promotion de l'égalité en ce sens où il s'agit davantage de permettre aux élèves une expression de leurs réflexions et une confrontation de leurs idées que d'un apprentissage de savoirs sur cette thématique. Par exemple, nous introduisons régulièrement nos séances d'animation par une activité de positionnement dans l'espace leur permettant de réagir à des affirmations du type : « aujourd'hui en France c'est plus facile d'être un homme que d'être une femme » ou encore « c'est normal qu'une fille qui porte une mini-jupe dans la rue se fasse siffler », « un garçon ça ne pleure pas ». Ces affirmations permettent de voir où elles et ils en sont, ce qu'elles et ils répondent spontanément.

L'acte de débattre peut être interrogé dès lors que nous nous positionnons dans une perspective militante, de lutte contre des inégalités. En effet, notre positionnement situé politiquement et personnellement nous amène à offrir un espace d'échanges entre les jeunes et de confrontation des idées. Notre posture d'animatrice doit favoriser les prises de paroles antagonistes, quelles qu'elles soient. L'expression des désaccords, entre les jeunes et avec nous, est source de richesse et permet de préciser des éléments de compréhension, de mettre à plat les avis de chacun·e. Cela ne signifie pas pour autant que toutes les prises de paroles et arguments se valent, que nous accueillons tous les propos de la même manière. Nous tentons de susciter une prise de conscience des jeunes à l'égard de l'énonciation de leurs propos mais aussi de leur impact. Comme me l'a fait remarquer un jeune lors d'une animation, parfois les propos prennent sens seulement lorsqu'ils sont exprimés aux autres, en dehors de soi. Il cherchait à dire, par-là, que le sens même de son idée, ses enjeux et conséquences n'étaient pas claires tant qu'il n'avait pas réussi à formuler son argument dans l'échange avec ses camarades. La notion d'*accountability* (devoir répondre de ses actes) énoncée par bell hooks nous éclaire sur la responsabilité des personnes vis-à-vis de leurs propos. Dans son travail d'enseignante, elle note :

« faire confiance, c'est croire en nos propres capacités et en celles des autres à prendre soin d'autrui et à veiller au bien-être de tou·te·s. Opter pour la confiance et la bienveillance implique de réfléchir attentivement au contenu et à la forme que l'on donne à nos propos, en prenant en compte les effets qu'ils peuvent avoir sur l'auditoire. Un·e véritable défenseur·e de la liberté d'expression ne peut pas promouvoir la censure » (hooks, 2010, p. 26).

Certains propos vont choquer, déranger, exprimer une domination des un·e·s sur les autres voire même attiser la haine ; nous devons en avoir conscience et être prêtes à ce qu'ils soient prononcés dans l'espace collectif créé temporairement pour l'animation. A titre d'exemple, des propos ouvertement misogynes ou homophobes s'expriment facilement dans certaines classes. Certains jeunes peuvent légitimer le viol, les violences sexuelles, l'absence de consentement ou encore la répression de liberté chez les filles. Les questions de réputation ou même de violence à l'égard de filles ou de garçons considéré·e·s comme ayant des comportements déviants de la norme peuvent être légitimées au sein du groupe. Il peut arriver que la responsabilité des personnes subissant ce type de violences soit considérée comme justifiée. Pour ne pas être « victime » de discrimination, insultes ou harcèlement, il est alors pensé comme nécessaire d'adopter un comportement et une tenue vestimentaire envisagée comme irréprochable. En d'autres cas, les violences sont jugées méritées. De tels arguments constituent la matière nécessaire au débat et sont renvoyés au groupe pour susciter des positionnements. Ils peuvent être questionnés dans ce qu'ils représentent pour leurs auteurs et autrices mais restent cependant parfois difficiles à entendre. Nous tentons alors de nommer qu'il s'agit de propos discriminants tout en veillant à ne pas les censurer. Il en est de même sur des mots vulgaires, parfois seuls mots capables de nommer une réalité pour elles et eux.

Nous ne les censurons pas, nous ne sanctionnons pas leurs auteurs et autrices mais proposons parfois un vocabulaire synonyme pour continuer à échanger sur des situations concrètes du quotidien.

Nous savons, néanmoins, que notre action est déterminée dans le temps, que nous ne devons pas maintenir une dynamique de classe sur le long terme et cela nous confère une certaine liberté pédagogique que les enseignant·e·s ne peuvent exercer de la sorte. Leur objectif est de cultiver une atmosphère harmonieuse dans la classe et cela peut passer par le contrôle de certains propos des jeunes.

De plus, lors de l'animation, certains propos, erronés d'un point de vue statistique, scientifique ou historique sont repris afin d'apporter des éléments factuels vérifiés. Dans ces cas-là notre tentative de « rectifier » l'erreur peut être perçue comme une tentative de convaincre l'auditoire. La frontière entre débat sur des éléments idéologiques et transmission d'informations est alors assez ténue.

Il nous semble également important de ne pas négliger la contrainte dans laquelle se trouvent les jeunes. Proposer des échanges sur les questions de sexisme, de construction identitaire ou de socialisation genrée à des adolescent·e·s dans le cadre scolaire peut être interrogé de par l'absence de choix des jeunes à travailler ces questions. Le cadre contraint propre à l'Éducation nationale pose la question de l'adéquation entre notre volonté de sensibilisation aux discriminations et les besoins éventuellement non identifiés par ces jeunes. En effet, c'est parce que nous voulons agir sur les questions de discriminations en vue d'une société plus libre et plus égalitaire que nous proposons ce type d'intervention. Il s'agit bien là de notre désir à nous, militantes, ainsi que celui de l'enseignant·e commanditaire mais aucunement celui des jeunes. L'entrée dans l'échange, l'intérêt pour la thématique abordée peut alors s'en trouver impactée ; des jeunes peuvent refuser de participer, se positionner en retrait, attendre que le temps passe ou encore chercher à entrer en conflit, être en position de défiance ou de résistance vis-à-vis de nous ou des outils que nous proposons.

3. Le privé est politique : engagement et vécu émotionnel

La lecture de bell hooks nous amène à penser le rapport pédagogique dans sa dimension personnelle et dans l'implication qu'il demande. Il n'est pas rare que nous prenions le risque de mobiliser des événements de vécu, des éléments de nos vies afin d'illustrer nos propos, de ramener dans les échanges du concret en matière de discriminations. Nous pouvons alors faire référence à des situations du quotidien dans lesquelles nous subissons du sexisme dû à notre position de femmes dans la société mais également à des situations où nous sommes privilégiées en tant que blanches (contrôle au faciès par exemple).

Selon bell hooks, « il est souvent productif que les professeur·e·s prennent le premier risque, en faisant le lien entre les récits d'expérience personnelle et les discussions universitaires, afin de montrer comment l'expérience peut éclairer et approfondir notre compréhension des contenus universitaires. Mais la plupart des professeur·e·s ont besoin de s'entraîner à être vulnérables en classe, à être pleinement présent·e·s, avec leur pensée, leur corps et leur esprit » (hooks/Fourton, 2013, p. 189).

Cette vulnérabilité ou mise en danger diffère de celle communément rencontrée par les élèves dans l'approche académique. Un autre rapport se met alors en place entre eux et nous du fait de notre position de tiers par rapport à l'école mais également du fait de notre posture éducative. Concernées et engagées par la thématique de la lutte contre le sexisme, nous nous impliquons dans les échanges avec un engagement militant. bell hooks parle de la « pédagogie engagée » comme étant exigeante : « elle insiste sur le bien-être. Cela signifie que les enseignant·e·s doivent s'engager activement dans un processus de réalisation de soi qui concourt à leur propre bien-être si elles et ils veulent que leur enseignement soit une source d'empowerment pour les élèves » (hooks/Fourton, 2013, p. 183-184).

L'expression et la circulation des émotions tient alors une place centrale dans cette implication et dans l'appréhension intime des sujets abordés. Nous faisons le pari de l'expression de l'injustice, de la colère et de la mise en exergue des inégalités pour être dans une approche empirique autour de ces questions plutôt que théorique ou académique. Le débat ne porte pas sur l'existence ou non d'une égalité entre les femmes et les hommes mais plutôt sur des aspects très concrets de cette égalité, c'est-à-dire la présence

massive d'inégalités en la matière dans les différents aspects de nos vies : violences, sexisme ordinaire, harcèlement, orientation scolaire et professionnelle, assignations qui pèsent sur elles et eux. Les élèves ont intégré et mobilisent aisément une forme de conformisme sur la question de l'égalité. Elles et ils savent ce qu'on attend d'elles et eux et énoncent rapidement et superficiellement ce principe d'égalité des sexes : l'égalité existe, les femmes et les hommes sont égaux. Notre approche cherche alors à creuser ces questions en les mettant en lien avec des événements de leurs vies dans l'établissement avec les autres élèves et les enseignant·e·s, dans leurs foyers, dans leurs groupes d'ami·e·s ou encore dans l'espace public. Ceci pour questionner comment ce principe d'égalité, s'il est posé de manière théorique, se matérialise dans le quotidien, comment elles et ils le vivent concrètement et surtout comment elles et ils le ressentent. Cette idée d'incarner les conséquences des inégalités et leur expression dans le vécu psychique, physique ou émotionnel des personnes peut se comprendre par opposition à une approche qui aborderait le concept d'égalité de manière théorique :

« En effet, ce n'est pas tant d'égalité de droit au sens formel du terme dont il est question ici, mais bien de favoriser l'égalité réelle, en développant la sensibilité aux inégalités. Celle-ci doit permettre de construire le sentiment d'égalité subjective, soit le sentiment d'être l'égal·e de l'autre, afin justement de réussir à se conduire et construire comme tel·le. » (Marro, Pasquier & Breton, 2016, p. 6)

Les vies privées et vécus intimes des jeunes, ainsi que les nôtres, cohabitent dans cet espace-temps éphémère et sont mobilisés pour alimenter les réflexions. Ainsi, il n'est pas rare que les jeunes filles témoignent des carcans dans lesquels elles vivent et se construisent, des injonctions qui pèsent sur elles. Elles évoquent alors les inégalités de traitement au sein de la famille (horaire des sorties, autorisation de participation à des activités, temps consacré aux tâches domestiques, responsabilité des frères et sœurs plus jeunes, etc...). Les adolescent·e·s racisé·e·s, témoignent également de la violence du rapport social de race qui pèse sur elles et eux. L'expérience quotidienne de leurs positionnements dans les rapports sociaux peut être intégrée comme « normale » malgré la colère légitime qu'elles et ils ressentent. Nous tentons alors d'accueillir leur parole et de placer leurs expériences dans une compréhension globale, de collectiviser leurs vécus singuliers. Cela passe, dans un premier temps, par un accueil empathique du vécu et des émotions en reformulant ou synthétisant ce qui est exprimé par la personne. Dans un deuxième temps, il est possible de renvoyer ce qui a été soulevé à l'ensemble du groupe en demandant si cela fait écho à d'autres vécus, afin de solliciter d'autres prises de parole. Il est alors possible de rappeler que cette expérience n'est pas singulière, n'est pas le seul fait de cette personne mais qu'elle s'inscrit dans quelque chose de systémique et que d'autres ont des vécus similaires du fait de leur place dans les rapports sociaux. Lorsque des jeunes filles perçoivent que ce qu'elles vivent chez elles ou au lycée n'est pas le propre de leur famille ou de leur fait à elles mais bien de quelque chose de structurel, la phase de conscientisation est enclenchée. Ce moment peut également générer une forme d'impuissance ou d'abattement en cela que le problème apparaît comme encore plus massif qu'il ne l'était. Tout l'enjeu est de rétablir ou reconquérir du pouvoir d'agir pour elles dans les situations qu'elles rencontrent.

bell hooks nous rend attentive à ce qu'elle nomme la politique de l'humiliation et de la honte. Selon elle, les médias et l'école participent à la construction d'un sentiment de honte chez les enfants des groupes subordonnés². Ces stéréotypes négatifs ont un impact fort sur l'estime que ces enfants ont d'elles-mêmes et d'eux-mêmes, et participent à leur dévalorisation. Avec ces éléments à l'esprit, consciente de la puissance des rapports sociaux sur le vécu intime de ces jeunes, il est alors de notre responsabilité de veiller à ne pas renforcer ce vécu d'humiliation. Cela passe par l'expression du sentiment de colère et l'injustice ressentie de cet état de fait ; vient alors la possibilité de penser plus avant les enjeux et éventuellement de les transformer en puissance et en fierté en travaillant, entre autre, l'estime de soi.

² « La honte est le sentiment intérieur d'être complètement amoindri.e ou inapte en tant que personne. On se juge soi-même. Un moment de honte peut constituer une humiliation si douloureuse et profonde que la sensation devient celle d'une dignité volée ou affichée comme inappropriée, incorrecte ou méprisable. Un sentiment de honte généralisé survient lorsqu'une personne présume constamment qu'elle est fondamentalement mauvaise, inadaptée, défectueuse, indigne ou pas tout à fait valable en tant qu'être humain. » (Fossum & Mason, cités par hooks 2003, p.208)

Par exemple, il est important de constater que les médias véhiculent des images stéréotypées des personnes ou en invisibilisent d'autres. Pour autant, bien que les femmes racisées, les personnes avec un corps différent de la norme, les homosexuel·le·s, etc... ne soient pas ou peu représenté·e·s, il est fondamental d'établir ensemble que nos existences et nos corps demeurent valables et importants.

« En tant qu'enseignant·e·s, nous pouvons transformer la salle de classe en un lieu d'accompagnement des étudiant·e·s pour dépasser le sentiment de honte. Nous pouvons leur permettre de faire l'expérience de leur vulnérabilité au sein d'une communauté d'apprentissage qui n'hésitera pas à les soutenir s'ils fléchissent ou échouent à cause du souvenir de scènes d'humiliation passées ; une communauté qui leur procurera toujours reconnaissance et respect » (hooks, 2003, p. 218).

4. Construction des animations : le débat comme base

La construction de nos interventions impose de nous interroger sur ce que nous cherchons réellement à produire dans ces espaces et contextes. La clarification de nos intentions et objectifs nous permet de dessiner les contenus et les thématiques à aborder ainsi que la manière de le faire. Le choix des outils et des supports se fait en fonction de ce qui apparaît le plus adapté au groupe, en fonction également des échanges avec l'enseignant·e, le Conseiller ou la Conseillère Principal·e d'Education (CPE) ou la ou le documentaliste à l'initiative de la commande. Par exemple, certaines techniques de débat (débat en axes, débat mouvant, normal/pas normal) sont appropriées pour faire émerger les représentations dans un groupe tandis que d'autres outils favorisent un positionnement personnel dans des situations fictives³.

De nombreuses interrogations se manifestent dans la préparation et l'analyse de nos interventions : comment gérer nos émotions et la violence de certains propos énoncés ? Comment garantir la sécurité affective des personnes dans cet espace ? Quelle place accorder à l'enseignant·e présent·e ? Quid du rapport de domination adulte/jeune ainsi que des autres rapports de domination à l'œuvre dans ce contexte précis ? Comment prendre en compte la dynamique de groupe et le désir d'appartenance au groupe propre à l'adolescence ? Comment gérer au mieux la domination de l'espace de parole par les garçons ? Comment ne pas générer de l'impuissance mais plutôt du pouvoir d'agir chez les filles ?

Proposer une animation à destination des jeunes de lycée s'ancre dans notre volonté d'œuvrer sur les représentations des personnes et, par-là, de transformer la société. C'est par la confrontation des idées, dans un cadre animé et sécurisé, que les représentations peuvent se transformer et évoluer. Il est alors nécessaire de « construire un climat de confiance si nous voulons y accueillir un dialogue ouvert et des débats constructifs » (hooks, 2010, p. 26).

Les jeunes en présence, connaissent les normes et les codes, les manipulent quotidiennement, sont le reflet de la société actuelle et adhèrent ou non aux codes genrés proposés par le monde qui les entoure. Une phase d'émergence et d'énonciation des représentations et réponses de premières intentions fournit alors la matière nécessaire aux échanges et permet d'entrer dans le débat en mobilisant collectivement ces éléments de la culture commune.

La question de l'altérité et de l'expression de points de vue divergeants est alors centrale. Les jeunes sont amenés à questionner les évidences, les normes et les habitudes dans un aller-retour entre leurs perceptions de leur environnement et leurs propres comportements. A la différence d'un débat construit dans le cadre de séances spécifiques incluant la recherche bibliographique et le travail argumentatif dans le temps, les espaces de débats que nous proposons se basent exclusivement sur le vécu et les représentations des jeunes là où elles et ils en sont.

³ Débat mouvant : forme de débat mettant en jeu une affirmation clivante et la possibilité pour les élèves de se positionner dans l'espace selon si elles ou ils sont d'accord ou non avec celle-ci.

Normal/pas normal : dans le même esprit que le débat mouvant, cette technique met en débat des faits ou des affirmations en demandant aux jeunes de se positionner selon si elles ou ils les trouvent « normales » ou non.

Débat en axes orthonormés : forme de débat permettant aux jeunes de se positionner sur des concepts selon deux axes : féminin/masculin ; c'est bien comme ça/il faut que ça change. Cette technique fait émerger les représentations ainsi que les injonctions sociales.

Des supports comme le photo langage ou de courts extraits vidéo peuvent servir de déclencheur afin d'illustrer une notion (socialisation différenciée par exemple) ou mettre en réflexion une réalité sociale (représentations des femmes et des hommes dans les médias...).

La notion d'espace sécurisé est cependant à considérer dans sa complexité. En effet, notre expérience nous montre que quand bien même la question de la bienveillance et du respect des points de vue de chacun·e est énoncée comme un principe régissant notre animation, les propos, positionnements et expériences évoquées peuvent générer une certaine violence sur les jeunes en présence ou sur nous-mêmes. Il est alors de notre responsabilité de considérer cet aspect, de ne pas évacuer la charge émotionnelle et violente du sujet que nous abordons. Le conflit peut exister et être exprimé ; c'est lui qui fournit et visibilise le propre des enjeux de pouvoir à l'œuvre dans le groupe. Notre responsabilité est de le gérer ou plutôt de l'animer puisque « les efforts engagés pour maintenir une atmosphère dépourvue de violence et sécurisante pour tout le monde peuvent finalement contribuer à silencier le débat et/ou à éliminer toute possibilité de dialogue » (hooks, 2010, p. 25).

A la différence d'un débat philosophique ou d'une discussion à visée philosophique, nous nous positionnons dans les échanges et il n'est pas rare que nous exprimions des désaccords avec certains propos énoncés. Cependant, nous usons régulièrement du recours au reste de la classe pour susciter chez les jeunes des accords ou désaccords avec les idées ou arguments qui émergent dans les échanges. Nous souhaitons que les jeunes soient capables de se positionner, d'exprimer une adhésion ou non à des éléments plutôt que de laisser le débat se cristalliser entre nous et un ou une élève. En tant qu'animatrices, nous jouons alors le rôle de reformuler, synthétiser, demander des clarifications aux élèves afin que la pensée se construise collectivement.

5. Conclusion

Le débat – compris en tant qu'interactions de points de vue antagonistes – représente le cœur de notre approche sur les inégalités de genre dans nos animations en milieu scolaire. Sa mise en place n'est alors pas entendue comme une activité en soi mais bien comme ce qui va permettre la co-construction d'un savoir collectif dans un espace-temps donné. Nous tricotons ensemble une réflexion collective qui s'ancre dans le vécu des personnes présentes. C'est en cela que chaque intervention en milieu scolaire est différente et singulière, que nous apprenons de chacune de ces rencontres avec des groupes. Chacune de ces rencontres, chacun de ces débats sont autant d'occasions de construire notre propre positionnement. En tant qu'animatrices ou intervenantes, nous devons être disposées à avancer et à nous transformer.

Références

- Duru-Bellat M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?, *Travail, genre et sociétés*, n°19/1, 131-149.
- Girardat, J., Jung E. & Magar-Brauener J. (2014). Le concept d'intersectionnalité à l'épreuve du de la pratique. L'exemple de la formation, *Nouvelles pratiques Sociales*, n°262, 235-250.
- hooks b. (2003/2018). Pour en finir avec la honte. In M. Altamimi T. Dor & N. Guenif-Souilamas *Rencontres radiales. Pour des dialogues féministes décoloniaux* (p. 207-219). Paris : Cambourakis.
- hooks b. (2010/2018). Vers une pédagogie du conflit. In M. Altamimi T. Dor & N. Guenif-Souilamas *Rencontres radiales. Pour des dialogues féministes décoloniaux* (p. 23-27). Paris : Cambourakis.
- hooks b. (2013). La pédagogie engagée. Texte présenté par C. Fourton, *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n°25, 179-190.
- Marro C., Pasquier G. & Breton L., (2016). Les ressentis émotionnels, une entrée pour éduquer à l'égalité des sexes et à la littérature à l'école primaire. *Tréma*, n°46, p. 77-88.
- Orange C. (2010). Albe Virginie. *Enseigner des controverses. Revue française de pédagogie*, n°173, 127-128.