

# Table des matières

Table des matières.....	3
DÉFINITIONS DES TERMES / ÉCRITURE INCLUSIVE.....	4
INTRODUCTION.....	6
CADRE DE L'ÉTUDE.....	9
I. Genres et sexualités sur les bancs de l'école.....	10
II. L'approche anti-oppression et l'héritage des pédagogies critiques.....	14
1. Le CDI, lieu-ressource bienveillant et sécurisant pour tous et toutes au sein de l'établissement.....	16
1.1. Éviter la mise en genre : penser et adapter le langage dans le cadre de l'accueil au CDI.....	17
1.2. Inscrire la diversification des représentations dans la politique documentaire.....	19
2. Enseigner contre la reproduction des schémas oppressifs.....	22
2.1. Accueillir les réactions oppressives : combiner l'outil de l'inconfort et le cadre de l'activité de recherche informationnelle au cours d'une séance d'EMC.....	22
2.2. L'Exercice d'inversion : renverser la norme pour déconstruire les stéréotypes de genre dans un court-métrage.....	26
BIBLIOGRAPHIE.....	32
ANNEXES.....	35

# DÉFINITIONS DE TERMES ET ÉCRITURE INCLUSIVE

Les notions d'identité de genre, de sexe et d'orientation sexuelle constituent une des bases théoriques de cette étude. Les termes employés désignent des réalités qui font souvent l'objet d'amalgames et gagneront donc à être définis et clarifiés en amont. Elles sont construites à partir des définitions formulées par Gabrielle Richard<sup>2</sup>, et SOS Homophobie<sup>3</sup>. Définir ou redéfinir des termes, c'est contribuer à la prise en compte de la diversité des réalités et des vécus, et en cela, c'est déjà s'inscrire dans une démarche de déconstructions des messages normatifs et oppressifs.

Le **sexe** réfère à celui qui est assigné à la naissance, établi en fonction des organes génitaux externes. Selon les conventions sociales occidentales, deux sexes seulement sont admis (mâle et femelle).

Le **genre** réfère aux distinctions sociales établies entre les individus selon les caractéristiques associées au féminin et au masculin (ce qui est accepté et encouragé socialement pour les hommes et pour les femmes).

L'**identité de genre** renvoie au genre auquel une personne s'identifie – qui peut être conforme ou non au sexe assigné à la naissance.

- Le terme **transgenre** réfère aux personnes qui ne s'identifient pas au genre qui leur a été assigné à la naissance en fonction de leur sexe. On parle aussi de **transidentité**, un terme général qui désigne le fait de vivre, ponctuellement ou durablement, selon une apparence et des normes sociales qui diffèrent de celles assignées à la naissance.  
**N.B :** Les personnes transidentitaires/transgenres peuvent décider ou non si elles souhaitent effectuer une transition, c'est-à-dire un changement de leur apparence physique et/ou de leur identité sociale. Il existe autant de parcours de transition que de personnes transgenres. Aujourd'hui le terme **transexuel** est rejeté car perçu comme pathologisant et stigmatisant.

---

<sup>2</sup> Richard, G. (2019). *op. cit.*

<sup>3</sup> *Définitions.* (2010). [Text]. SOS homophobie. <https://www.sos-homophobie.org/definitions-homophobie-lesbophobie-gayphobie-biphobie-transphobie>

- Le terme **cigendre** est construit en réaction au terme **transgenre**, il réfère aux personnes qui s'identifient au genre qui leur a été assigné à la naissance.
- Le terme **non-binaire** réfère aux personnes dont l'identité de genre sort du cadre binaire (masculin/féminin), qui s'inscrivent dans un continuum.

L'**expression de genre** réfère à la manière dont une personne s'exprime à travers sa posture, ses vêtements, son maquillage, etc. Elle n'est pas forcément en corrélation avec l'identité de genre d'une personne.

L'**orientation sexuelle/amoureuse** réfère aux attirances sexuelles et/ou romantiques ressenties par une personne pour d'autres personnes d'un genre différent, du même genre ou de plusieurs genres.

Bien entendu, tous ces termes englobent une pluralité de réalités diverses et complexes que chaque individu concerné construit, et qui peut donc être amené à évoluer au cours d'une vie.

Le terme **hétéronormativité** (et ses déclinaisons hétéronormé-e, hétéronormatif, etc.) est passé dans le langage commun sociologique (au sein des études de genre tout du moins) depuis la traduction de *Trouble dans le genre* de Judith Butler (1999). Il est ainsi défini par sa traductrice, Cynthia Kraus : « Le système asymétrique et binaire de genre qui tolère deux et seulement deux sexes, où le genre concorde parfaitement avec le sexe et où l'hétérosexualité (reproductive) est obligatoire, en tout cas désirable et convenable » (Butler. 2006. p. 24). Autrement dit, l'**hétéronormativité** désigne ce système où la norme dominante en terme de genre et de sexualité est cisgenre et hétérosexuelle.

L'**écriture inclusive** désigne l'ensemble des attentions graphiques et syntaxiques qui permettent d'assurer une égalité de représentations des genres. Il s'agit d'une pratique en réflexion (autrement dit, perfectible), et qui fait l'objet de débats à plusieurs niveaux. Cependant, et étant donné la thématique de ce mémoire, il m'était impensable de ne pas avoir recours à l'écriture inclusive dans sa rédaction. Tant que cela a été possible, les accords ont été faits en toutes lettres. Dans les autres cas, en recourant à l'emploi du point médian (·).

# INTRODUCTION

Le 15 Décembre 2020, une jeune fille transgenre scolarisée dans un lycée de la ville de Lille s'est suicidée après avoir été confrontée à de la transphobie<sup>4</sup> de la part d'un membre du personnel éducatif de son établissement<sup>5</sup>. Cet événement tragique a eu un retentissement médiatique important, qui a permis de repenser la question de l'accompagnement des élèves LGBT+ dans le cadre scolaire français, et plus particulièrement, celle de la formation des équipes pédagogiques sur ces thématiques. La question du rôle de l'école dans la lutte contre l'homophobie, la transphobie, et plus largement contre toutes les discriminations liées aux identités de genre et à l'orientation sexuelle se pose de manière multiple. Elle fait partie des points de défi de l'amélioration du climat scolaire, qui est aujourd'hui un enjeu majeur de politique publique en matière d'éducation, puisque les LGBTphobies<sup>6</sup> sont reconnues comme étant l'une des principales causes de harcèlement scolaire. Ainsi sur le site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, *Non au harcèlement*, on peut lire que « le sexe, l'identité de genre (garçon jugé trop efféminé, fille jugée trop masculine, sexisme), orientation sexuelle ou supposée » sont des caractéristiques notables des jeunes victimes de violences scolaires (*Le harcèlement, c'est quoi ?*, s. d.). Dans les textes, les espaces d'éducation pour lutter contre les discriminations liées au genre et à l'orientation sexuelle reposent essentiellement sur l'éducation à la sexualité, et l'Enseignement Moral et Civique (EMC), puisqu'elles s'inscrivent dans le principe d'égalité comme toutes formes de discriminations. Seulement, le volume horaire accordé à ces enseignements est limité et la formation des personnels éducatifs est bien souvent insuffisante. Il s'agit en effet de questions complexes et délicates à aborder, dans la mesure où elles touchent à l'intime, et peuvent placer l'adulte dans une posture avec laquelle il ne se trouve pas à l'aise. Par ailleurs, au sein de l'espace scolaire comme dans bien d'autres espaces communs (travail, lieux de sociabilisation, etc), l'évocation du sexisme, de l'homophobie, de la transphobie, se fait généralement à travers le prisme d'une vision normée : la prédominance de l'identité cisgenre combinée à l'orientation hétérosexuelle. Dès lors, les jeunes qui ne

---

<sup>4</sup> Ensemble des préjugés et discriminations auxquelles sont confrontées les personnes transgenres.

<sup>5</sup> Maurice, S., & Bourgneuf, C. (2021, Décembre 18). Suicide d'une lycéenne transgenre : « Fouad assumait pleinement son identité ». *Libération*. [https://www.liberation.fr/france/2020/12/18/suicide-d-une-lyceenne-transgenre-fouad-assumait-pleinement-son-identite\\_1809042/](https://www.liberation.fr/france/2020/12/18/suicide-d-une-lyceenne-transgenre-fouad-assumait-pleinement-son-identite_1809042/)

<sup>6</sup> Ensemble des préjugés et discriminations auxquelles sont confrontées les personnes LGBT+ (Lesbiennes, Gays, Bi-e-s, Trans).

se reconnaissent pas dans cette norme se retrouvent confrontés à un manque de représentation, et donc de repères. En effet, leurs identités en construction sont bien souvent abordées uniquement comme des exemples de différences qu'il faudrait « tolérer », même si elles n'entrent pas dans cette norme, qui reste, quant à elle, inquestionnée. Or, tolérer n'est pas forcément accepter, et encore moins inclure. Dans son ouvrage *Hétéro l'école ? : plaidoyer pour une éducation anti-oppressive à la sexualité* paru en 2019, la sociologue du genre Gabrielle Richard se charge de remettre cette norme en question lorsqu'elle écrit, au sujet du rapport hétéronormé de l'école aux identités de genre des élèves : « Ce lieu qui les forme devient aussi celui qui impose une expression restrictive de la masculinité ou de la féminité et décourage l'exploration sur les plans identitaire et sexuel. » (2019, p. 11). La thèse soutenue par l'autrice est que ces restrictions affectent tous les élèves, de manière plus ou moins forte selon leur identité de genre et l'endroit où ils se situent par rapport à la norme cisgenre et hétérosexuelle. Dans cet ouvrage, elle démontre que le rôle de l'école devrait être de questionner la manière dont l'éducation qu'elle propose maintient et renforce la norme. Ce questionnement permettrait de mettre en place « une éducation antioppressive » ayant pour objectif d'offrir un espace de développement véritablement inclusif et respectueux des identités de tous et toutes. La posture pédagogique dite anti-oppressive découle des courants de pédagogie critique inspirée par le travail du pédagogue brésilien Paulo Freire dont les travaux ont mis en lumière le besoin de travailler sur la conscientisation des oppressions (subies et perpétuées) dans tout cadre éducatif<sup>7</sup>. Dans le prolongement de l'ouvrage de Gabrielle Richard, la réflexion de ce mémoire professionnel s'inscrira dans cet héritage des pédagogies critiques, en proposant l'adoption d'une posture pédagogique antioppressive. La construction de cette réflexion sera détaillée dans les pages suivantes, qui visent à fixer le cadre de l'étude.

Le questionnement qui soutiendra toute cette étude porte donc sur les moyens et les manières de mettre en œuvre cette posture éducative qui propose de déconstruire les normes responsables des oppressions subies par celles et ceux qui n'y entrent pas. Il s'agit de s'inscrire dans un cadre institutionnel déjà établi et qui propose des référentiels et des outils d'action. Seulement, on peut se demander

---

<sup>7</sup> Freire, P. (réed. 2001). *Pédagogie des opprimés : Suivi de Conscientisation et révolution*. La Découverte.

quels sont les objectifs dans lesquels il faudrait inscrire ces outils. En effet, que souhaite-t-on réellement lorsqu'on met en avant la lutte contre le sexisme, l'homophobie ou la transphobie (ou toute autre forme de discrimination) ? La réponse est finalement assez simple : l'égalité. Or, comment souligner - dans son enseignement, comme dans sa posture éducative - l'incohérence entre cet idéal et les faits qui démontrent encore que cette égalité n'est pas complètement acquise ? Parce qu'elle ne l'est pas, que ce soit dans les textes juridiques (accès à la PMA pour les couples de même sexe ou les femmes seules, par exemple) ou dans la vie quotidienne (inégalités de salaire homme/femme, harcèlement de rue/au travail, difficultés liées à la visibilité de son identité, etc.), et que c'est précisément pour cette raison qu'elle fait encore l'objet de luttes. Il n'y a pas de réponse toute faite, mais l'apport de la pédagogie critique semble être des plus pertinents. Dès lors, la question à laquelle ce mémoire se proposera de répondre est la suivante : comment, en tant que professeure-documentaliste, puis-je m'engager dans la lutte contre les discriminations liées au genre et à l'orientation sexuelle au sein de mon établissement à travers une démarche pédagogique anti-oppressive ? Afin d'établir des pistes de mise en œuvre de cette approche au sein d'un établissement scolaire, il faudra commencer par établir le cadre de l'étude et, pour ce faire, reprendre le contexte professionnel qui a fait émerger la volonté de travailler sur ces questions, mais aussi dresser un bilan de ce qui a déjà été mis en place par l'Éducation Nationale, tout en proposant un rapide historique de l'héritage des pédagogies critiques (et plus particulièrement de l'approche antioppressive). Une fois le cadre établi, il sera possible de répondre aux hypothèses avancées en analysant des situations présentant des solutions mises en place au cours de cette année de stage, tout en prenant soin de les faire dialoguer avec la réflexion théorique qui les a portées.

## CADRE DE L'ÉTUDE

Le besoin de mener une réflexion professionnelle sur ce sujet en particulier part d'observations faites sur mon lieu de stage qui ont fait émerger des questionnements en lien avec la prise en charge par l'équipe éducative des rapports de genre et des sexualités au sein d'un établissement scolaire. En effet, je suis en poste dans un lycée professionnelle dont les spécialités sont fortement genrées, puisque les formations proposées comportent une filière « Mode-Vêtements » et une filière « Soins et service à la personne », et notamment un CAP « Petite Enfance ». Pour des raisons différentes, l'un comme l'autre de ces corps de métiers sont principalement composés de personnes de genre féminin. De fait, le genre des élèves inscrits au lycée est à plus de 85 % féminin, et c'est une réalité très perceptible au quotidien, dans les classes. De plus, et comme dans tous les établissements scolaires accueillant des adolescents et adolescentes, la question du rapport aux autres et à soi-même imprègne fortement la vie éducative et le climat scolaire. J'ai plusieurs fois entendu des propos homophobes, adressés de manière consciente ou non-consciente. Cette année, des actions éducatives ont été menées, portées par certaines de mes collègues. Deux classes de terminales BP ASSP (Assistance Soins et Service à la Personne) ont donc pu bénéficier d'heures d'éducation à la sexualité grâce à l'intervention du planning familial, et deux classes de premières BP Relation-Client ont pris part des ateliers de théâtre-forum<sup>8</sup> sur les discriminations<sup>9</sup>. Les retours des enseignantes participantes valorisent ce type d'interventions, qui semble bien reçu et apprécié par les élèves. Pour autant, cela ne m'empêche pas de me questionner sur les actions quotidiennes qui peuvent être déployées pour préparer, ou prolonger leurs apports.

Sur le plan théorique, ma réflexion se nourrit de la recherche en études de genre appliquée au domaine éducatif. Par conséquent, et pour définir le cadre général de l'étude, je commencerai par établir un bref état des lieux de l'évolution de la prise en compte des questions de genre et de sexualités dans le cadre scolaire. Puis, je proposerai un panorama rapide de l'état actuel des courants de pédagogie

---

<sup>8</sup> Un outil hérité des pédagogies critiques.

<sup>9</sup> Malheureusement, ces interventions ont eu lieu en dehors de mes jours de présence, et je n'ai donc pas pu y assister.

critique, afin de proposer une synthèse du cadre théorique sur lequel se construit la problématisation de la question professionnelle.

## **I. Genres et sexualités sur les bancs de l'école**

Impossible d'aborder la question des rapports de genre à l'école sans prendre en compte le contexte et l'histoire de la mixité en milieu scolaire. En effet, la mixité à l'école est souvent datée des années 1960, mais se construit en réalité progressivement, à partir du XIX<sup>ème</sup> pour des raisons avant tout économiques visant à remplir les classes dans les petites communes (Loi Guizot 28 juillet 1833)<sup>10</sup>. Les considérations éducatives liées à l'adaptation des enseignement à cette nouvelle situation de mixité, arrivent quant à elles bien plus tard. Ce sont des réflexions qui viennent nourrir le courant de l'École Nouvelle, notamment. Nombre de ces questionnements s'organisent autour de la question de la co-existence des genres dans le cadre scolaire : faut-il enseigner les mêmes choses aux garçons et aux filles ? Comment apprendre aux enfants de sexes différents à se comporter les uns avec les autres ? Évidemment, chaque question contient son poids de morale et de crainte. La mixité est rendue définitivement obligatoire par la loi Haby du 11 Juillet 1975<sup>11</sup>. Cette décision marque un tournant pour les rapports de genre en milieu éducatif, et coïncide avec un contexte sociétal en pleine évolution.

Depuis la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, un chemin important a été parcouru notamment grâce aux luttes féministes qui ont permis de remettre en questions certaines inégalités liées au genre, tout en théorisant une réflexion scientifique en soutien de ces luttes. À la fin des années 1970, l'entrée des études de genre dans le milieu universitaire par différents champs des sciences sociales a permis d'offrir davantage de visibilité et d'autorité à une pensée déjà développée dans les milieux militants concernés (féministes, gay, lesbien, trans). Depuis, les travaux de théorisation et les combats sociaux pour la reconnaissance des droits des femmes et des minorités de genre se poursuivent à travers les efforts de plusieurs générations de luttes féministes et LGBT+ pour l'accès à l'égalité. Sur ce long chemin, on trouve

---

<sup>10</sup> Pezeu, G. (2011). Une histoire de la mixité. *Les Cahiers Pédagogiques*, 487. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite>

<sup>11</sup> Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.



un certain nombre de victoires (dépénalisation de l'homosexualité, accès aux mariages pour les couples de même sexe, droit à la contraception, etc) aujourd'hui admises. Il ne s'agit pas ici de proposer une rétrospective historique, ni de détailler les avancées et les reculs qui ont jalonné l'évolution de la visibilité de ces sujets. En revanche, il est indispensable d'avoir une conscience globale de l'impact des avancées sociétales sur les questions de genre et de sexualités. Tout d'abord, parce qu'il s'agit justement d'une question de société dont la prise en charge dans le cadre scolaire se fait aussi en réaction aux temps forts de l'actualité. Mais aussi, afin de comprendre que les adolescent·e·s d'aujourd'hui évoluent dans une réalité où ces questions sont davantage prises en compte. Certains, notamment parce qu'il·elle·s sont directement concerné·e·s sont même très bien informé·e·s. Pour autant, et comme cela a été évoqué dès l'introduction, ce sont des sujets qui se heurtent à de nombreux tabous lorsqu'on essaie de leur faire passer les portes de l'école. Afin de prendre conscience de la porosité des relations société-école sur ce sujet, il suffit d'observer la prise en charge institutionnelle des discriminations liées aux stéréotypes de genre et à l'orientation sexuelle dans les dernières années.

Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, le sujet de « l'éducation sexuelle » émerge dans trois domaines : la médecine, l'Église, et le féminisme<sup>12</sup>. Pourtant, l'éducation à la sexualité ne fait pas d'entrée officielle à l'école avant l'année 1973, grâce à la circulaire Fontanet<sup>13</sup>. Cette circulaire préconise des séances facultatives, hors emploi du temps d'« information sur la sexualité » et de moralité. Depuis cette première ouverture qui a permis d'institutionnaliser la nécessité d'aborder les sexualités à l'école, on peut relever différents jalons qui ont marqué des avancées (mais aussi des reculs). Comme on pourra l'observer, ces jalons s'ancrent toujours sur un terrain sociétal et légal plus ou moins propice :

---

<sup>12</sup> « D'après Yvonne Knibielher le terme « éducation sexuelle » apparaît en 1914 (Knibielher, 1996). Trois catégories de personnes investissent alors ce domaine : les médecins qui veulent prévenir les maladies vénériennes, les prêtres soucieux d'arrêter la divulgation des méthodes contraceptives et les féministes dans le souci de protéger filles et femmes contre la séduction, le viol et l'avortement. » (Poutrain, V. (2014). L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires. De « l'information sexuelle » à l'égalité entre les filles et les garçons. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36.)

<sup>13</sup> Loi n°73-639 du 11 juillet 1973. *Légifrance*. Consulté 19 avril 2021, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000691992/>

- **Années 1980** : la dépénalisation de l'homosexualité en 1982<sup>14</sup>, puis la vague d'épidémie de VIH-SIDA offrent une nouvelle visibilité médiatique à la communauté homosexuelle, qui ne va pas sans une vague d'homophobie et de panique sanitaire. Ce contexte de tensions donne lieu, en 1985, à la publication d'une nouvelle Circulaire, la Circulaire Chevènement<sup>15</sup>, qui rend obligatoire l'éducation à la sexualité afin de répondre au besoin grandissant de prévention des risques.
- **Début des années 2000** : La loi de 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception<sup>16</sup> contient un article visant à imposer trois séances « d'information et d'éducation à la sexualité » par an dans tous les établissements. La Circulaire du 17 Février 2003 officialise la mise en place de ces heures. Mais surtout, elle présente cette éducation comme « une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen. »<sup>17</sup>. De plus, l'aspect transversal y est souligné, en insistant explicitement sur le rôle de « Tous les personnels, membres de la communauté éducative, participent explicitement ou non, à la construction individuelle, sociale et sexuée des enfants et adolescents. »<sup>18</sup>.
- **À partir de 2010** : Des débats importants sont déclenchés par l'introduction de la notion de genre dans les manuels de SVT, puis renforcés par la tentative de mise en place du dispositif pédagogique inter-ministériel *ABCD de l'égalité* en 2013. Cette même année, l'adoption du projet loi ouvrant le mariage et l'adoption au couple de même sexe déclenche d'importantes manifestations homophobes. Les débats, trop nombreux et trop violents donnent lieu à des boycotts de la part de certains parents d'élèves qui conduisent à l'abandon du

---

<sup>14</sup> Loi n°82-683 du 4 août 1982. *Légifrance*. Consulté 19 avril 2021, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000691992/>

<sup>15</sup> Circulaire no 85-009 du 8 janvier 1985. *Les Cahiers de l'Education nationale*. Consulté le 27 avril 2021, à l'adresse <https://www.vie-publique.fr/discours/200452-circulaire-no-85-009-du-8-janvier-1985-de-jean-pierre-chevenement-mini>

<sup>16</sup> LOI n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception, 2001-588 (2001).

<sup>17</sup> Bulletin officiel n°9 du 27 février 2003. *Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche*.

<sup>18</sup> *Idem*.

projet *ABCD de l'égalité*<sup>19</sup>. En 2014, le plan d'action pour l'égalité fille-garçon le remplace qui entend notamment fournir des ressources et outils au personnel enseignant. C'est dans cette vision de l'éducation contre les stéréotypes de genre que s'inscrit la convention inter-ministérielle encore en vigueur aujourd'hui (2019-2024).

Le dernier dispositif d'éducation à la sexualité date de **2018**, et s'inscrit dans la continuité de la circulaire de 2001. Fait marquant, c'est le premier texte institutionnel qui contient une mention explicite du thème des orientations sexuelles. Sa publication coïncide avec la décision de l'OMS de procéder au retrait de la transidentité de la liste des maladies mentales<sup>20</sup>. D'ailleurs cette nouvelle circulaire donne lieu à une campagne de qui s'engage dans « la lutte contre l'homophobie et la transphobie à l'école » dès la rentrée **2019**, accompagnée par un Vademecum<sup>21</sup> sur lequel les équipes éducatives peuvent s'appuyer.

Cette chronologie des jalons de la prise en compte des sexualités, mais également des identités de genre par le système éducatif, permet d'observer une évolution notable depuis la fin du siècle dernier. On voit aussi que le cadre institutionnel se construit en s'adaptant aux avancées sociétales, mais rencontre toujours des obstacles à différents niveaux, générés notamment par une vision persistante de « l'école-sanctuaire »<sup>22</sup> qu'il faudrait préserver des problématiques sociales en cours. Enfin, ce qui ne peut être observé ici, mais qui l'est régulièrement sur le terrain, c'est la difficulté de mettre en œuvre des actions porteuses de sens au quotidien, et notamment pour les personnels éducatifs qui ne se sentent pas suffisamment (in)formés sur ces questions. C'est une réalité que Gabrielle Richard souligne dans son ouvrage et qu'elle déplore au regard de l'importance que peut avoir l'enseignant·e dans son rôle d'exemple, et de miroir. Certain·e·s enseignant·e·s

---

<sup>19</sup> Euzen, P. (2014, janvier 31). L' « ABCD de l'égalité », au cœur de la polémique sur la « théorie du genre ». *Le Monde*.

<sup>20</sup> La décision de l'OMS devra encore être soumise à un vote des États membres en mai 2019, lors de l'Assemblée mondiale de la Santé. Les nouvelles recommandations entreront ensuite en vigueur en janvier 2022. (L'OMS retire (enfin) la transidentité de sa liste des maladies mentales. (2018, juin 18). KOMITID. <https://www.komitid.fr/2018/06/18/oms-transidentite-retire-liste/>)

<sup>21</sup> *Vademecum : Campagne de prévention de l'homophobie et de la transphobie dans les collèges et les lycées*. (2019). Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports.

<sup>22</sup> Formule et théorie que l'on doit au sociologue Émile Durkheim qui s'est intéressé à l'histoire de l'école et à l'évolution pédagogique, notamment à travers un cours sur l'histoire de l'enseignement en France qu'il donnât à la Sorbonne en 1902. (Durkheim, E. (2021). *L'évolution pédagogique en France : Des origines à nos jours*. Editions Le Mono.)

s'auto-forment parce que leur propre identité de genre, et/ou leurs attirances sexuelles/amoureuses les y ont amené·e·s, et leurs regards sont particulièrement importants, précisément pour ces raisons. Pour autant, ils et elles ne peuvent pas être les seul·e·s à faire ce travail et à jouer ce rôle auprès des élèves, dans la mesure où il se rapporte à des compétences arrêtées comme communes par le référentiel de 2013<sup>23</sup>.

## II. L'approche anti-oppression et l'héritage des pédagogies critiques

Les pédagogies critiques sont des pédagogies dites de « transformation sociale » qui se sont développées à partir des réflexions du fondateur Paulo Freire (1921-1997), suivi de près, dès les années 1980 par la pédagogie engagée de l'intellectuelle féministe afro-américaine bell hooks<sup>24</sup>. Le travail du pédagogue Célestin Freinet (1896-1966) est également régulièrement rapproché du courant critique. Aujourd'hui, et particulièrement en France, elles sont souvent confondues avec les pédagogies dites alternatives. Pourtant, elles nourrissent d'autres ambitions puisque leur approche se fonde sur une volonté de prise de conscience des inégalités et des oppressions visant une remise en cause de celles-ci. Si on en parle au pluriel, c'est que la démarche initiale a donné lieu à une variété de courants qui se focalisent sur différentes formes d'oppressions. C'est pourquoi, on peut également retrouver la formulation « pédagogie anti-oppression », ou « anti-oppressive ». Dans l'ouvrage collectif *Les Pédagogies critiques* dirigé par Irène Pereira en 2019, cette approche pédagogique est définie comme suit :

La pédagogie anti-oppression vise à faire prendre conscience à chacun et chacune de sa place dans les différents systèmes de privilèges et d'oppression afin de prendre conscience des privilèges dont il ou elle bénéficie et des oppressions mises en œuvre souvent inconsciemment.  
(2019, p. 17)

Les discriminations liées au genre et à l'orientation sexuelles sont le fruit d'oppressions reposant sur une norme établie. Dans les pays scandinaves, l'héritage

---

<sup>23</sup> Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. *Ministère de l'Éducation Nationale*. Consulté 27 avril 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

<sup>24</sup> La graphie en lettres minuscules de son pseudo d'écriture est un choix de l'autrice.

des pédagogies critiques a donné naissance à un courant dont on pourrait traduire le nom en « pédagogie critique de la norme », et qui s'inscrit en réaction à la pédagogie dite « de la tolérance », en centrant son approche sur la conscientisation des privilèges et la remise en question de la définition de la norme par la majorité. Dans ce courant de réflexion sur le poids de la norme dans le système éducatif, on compte également des pédagogies féministes, et des pédagogies *queer*<sup>25</sup> qui perçoivent l'éducation comme l'un des principaux leviers d'action contre la banalisation du sexisme, de l'homophobie, ou de la transphobie. De plus, la pédagogie *queer* intègre également la lutte pour l'inclusion des personnes en situation de handicap en se reposant sur des oppressions communes liées au poids des normes sociales, mais aussi à la pathologisation et la médicalisation subies par les deux communautés (personnes LGBT+ et personnes en situation de handicap). Les pédagogies féministes et *queer* travaillent à restructurer l'espace scolaire, que ce soit l'espace physique par un travail sur l'accessibilité des lieux, ou l'espace intellectuel en travaillant notamment à « dégenrer »<sup>26</sup> le langage pour le rendre plus inclusif. L'objectif de ces pédagogies vise la déconstruction par l'éducation de la norme dominante sur laquelle se construisent encore largement les espaces, les programmes, les relations, afin de reconstruire un cadre éducatif suffisamment accueillant et sécurisant pour tous les élèves.

En tant que professeure-documentaliste, et qui plus est en tant que personne queer, je perçois les différents axes de mes missions comme des leviers d'actions pour lutter contre les discriminations liées au genre et à l'orientation sexuelle/amoureuse au sein de mon établissement.

Par conséquent, je fais l'hypothèse que cette posture, en plus de soutenir un rapport bienveillant, me permettra de mettre en place une diversité d'actions dans mon quotidien professionnel, et que celles-ci favoriseront une meilleure prise en compte des discriminations liées au genre et à l'orientation sexuelle/amoureuse au sein de l'établissement. Je fais également l'hypothèse que la lutte contre les

---

<sup>25</sup> Le terme anglophone *queer* est un terme englobant pour désigner toutes les personnes sortant de la norme cisgenre et hétérosexuelle. Il est employé tel quel dans d'autres langues depuis la fin des années 1980, moment où la communauté LGBT+ s'est réapproprié le mot (signifiant « étrange » en anglais), à l'origine utilisé pour parler péjorativement des hommes homosexuels, afin d'en faire un symbole de contestation des modèles identitaires relatifs au genre et aux orientations sexuelles.

<sup>26</sup> Ce néologisme utilisé dans les milieux militants LGBTQI+ désigne la manière d'aborder le langage sous une optique linguistique moins binaire (masculin/féminin) afin d'éviter la domination d'un genre sur un autre, et d'inclure toutes la diversité des identités de genre.

discriminations nécessite une remise en question des normes qui les génèrent et que cette posture ouvre un espace pour cette critique à travers des échanges ou des activités avec les élèves.



## **1. Le CDI, lieu-ressource bienveillant et sécurisant pour tous et toutes au sein de l'établissement**

L'objectif de l'approche anti-oppressive vise à à constituer des espaces inclusifs, c'est-à-dire des lieux dans lesquels les personnes issues de groupes socialement minorés ne se sentent pas méprisées, agressées, discriminées ou encore invisibilisées. (Pereira et al., 2019, p. 18)

Le CDI, est un « commun » de l'établissement scolaire. C'est-à-dire que, selon la définition de commun, il est un lieu « qui appartient à tous et toutes, qui concerne tout le monde, et [auquel] tous et toutes ont droit ou part » (Larousse en ligne, s.d.). Pour les élèves, c'est aussi un lieu « autre » que la salle de classe, où venir chercher de l'écoute et de l'information. Notamment pour les élèves en questionnement sur leur identité de genre et/ou leur orientation sexuelle/émotionnelle, ce peut être un lieu-ressource qui permet d'obtenir une documentation en autonomie, d'avoir un temps pour soi avec les documents consultés ou empruntés, sans passer directement par l'échange avec un adulte. Un des numéros de la revue professionnelle *InterCDI* de l'année 2018 contenait un article présentant les bibliothèques comme « lieu ressource pour les publics LGBTQ+ »<sup>27</sup>, une réflexion bien entendu extensible aux CDI. Quant aux professeur·e·s-documentalistes, ils et elles peuvent être des personnes-ressource pouvant aborder ces questionnements d'une autre manière que l'infirmier·e scolaire, dont l'approche concerne majoritairement les questions de santé.

Sur mon lieu de stage, l'infirmière scolaire est en arrêt de travail depuis les vacances de la Toussaint, à cause de la situation sanitaire et n'est toujours pas remplacée au moment de l'écriture de ce mémoire. J'ai pu observer que cette absence avait creusé un manque de repères pour certains élèves. En parallèle, la psy EN ne dispose que d'un jour de présence par semaine dans l'établissement au cours duquel elle se trouve bien souvent débordée par les questions d'orientation,

---

<sup>27</sup> Beyron-Whittaker, V. (2018). Les bibliothèques, lieux ressources pour les publics LGBTQ+. *InterCDI*, 276.

souvent complexes et diverses en lycée professionnel. Le bureau de la psyEN (psychologue de l'Éducation Nationale) est voisin du CDI, et par conséquent, les élèves viennent parfois y attendre avant leur horaire de rendez-vous ce qui me permet d'échanger, voire de proposer une médiation documentaire pour rendre cette attente plus agréable. Parmi les élèves qui sollicitent fréquemment la psyEN, certains le font pour des raisons qui relèvent davantage de leur parcours personnel que de leur futur parcours professionnel (anxiété, questionnements identitaires, etc). Très vite, il arrive que ces « habitué·e·s » commencent à évoquer ces questions avec moi en amont du rendez-vous. Et peu à peu, la psyEN redirige ces élèves vers moi lorsque son emploi du temps ne lui permet pas de les accueillir. Puis, nous formalisons ce fonctionnement qui répartit l'accueil en fonction des besoins des élèves, lorsque ceux-ci le souhaitent. Selon moi, cette démarche fait pleinement sens et permet de mettre en œuvre le deuxième axe de mission des professeur·e·s-documentalistes, tout en pensant le CDI comme un espace inclusif grâce à sa posture, et à la composition du fonds documentaire. L'accueil de tous les élèves doit alors être fait dans une démarche permettant de créer un cadre sécurisant, et le fonds documentaire est un outil précieux pour leur offrir une diversité de représentations de genres et de relations.

### **1.1. Éviter la mise en genre : penser et adapter le langage dans le cadre de l'accueil au CDI**

La posture d'accueil du ou de la professeur·e-documentaliste au CDI, hors temps de séances pédagogiques est différente de celle des autres enseignant·e·s. En effet, les élèves viennent sur un rythme plus ou moins régulier, ce qui ne nous permet pas de les connaître tous comme peut le faire un·e enseignant·e dans ses classes. Lors de la première venue d'un élève, nous n'avons donc que la feuille de présence et l'échange verbal d'accueil pour obtenir des informations sur lui ou elle. Or, pour un adolescent ou une adolescente en questionnement sur son identité de genre, les mots employés contiennent souvent un poids émotionnel important. D'autant plus que la langue française est très genrée, très binaire. C'est pourquoi, dans son premier livre *Une Histoire de genres : guide pour comprendre et défendre les transidentités*, l'activiste Lexie rappelle que « Dans le cadre du rapport au genre, le vocabulaire est central. », avant de détailler les raisons de cette centralité :

De fait, découvrir pour soi-même des mots qui définissent pleinement notre identité est souvent une grande libération, qui apporte enfin une validation par le verbe de notre différence parfois seulement devinée avant cela. À l'inverse, entendre au quotidien un vocabulaire mal employé, volontairement ou non, est une source de détresse, de malheur profond. Nous insistons sur le fait que ces erreurs peuvent être de véritable maladroites, corrigées par l'apprentissage précis du vocabulaire.

(2021, p. 45)

Sur mon lieu de stage, les élèves femmes cisgenres étant en majorité, je suis souvent amenée à « genrer » au féminin lorsque je m'adresse à un groupe. C'est un réflexe que je m'efforce néanmoins de questionner. Ainsi, dans une situation d'accueil nouvelle avec des élèves ne s'étant pas encore « genrer » en ma présence (pronom, accord, etc) qui me le permettent, ou je propose parfois une discussion ouverte sur la question. Éviter la mise en genre automatique d'une personne en fonction de son expression de genre (apparence extérieure, c.f. Définitions des termes) est une pratique établie dans les milieux LGBT+. Dans le cadre scolaire, Lee Airton, un spécialiste en études de genre et de sexualité canadien reprend cette approche et en fait un des quatre types de pratique pour rendre son enseignement plus inclusif : « Teach like it's a given that all of your students' relationships with gender are ambivalent and will change over time. » (Je traduis : « Enseigner comme s'il était acquis que la relation de tous vos élèves à leur genre est ambivalente et amenée à évoluer dans le temps. » (Airton, 2019).

Cette recommandation, portée par la réflexion sur le poids émotionnel du vocabulaire, j'ai pu la mettre en application dans différentes situations d'accueil au cours de l'année. Il en est une pour laquelle elle a été particulièrement utile et porteuse de sens, et c'est pourquoi c'est celle-ci que j'ai choisi comme exemple.

### **L'exemple d'Eliott<sup>28</sup>**

Eliott est inscrit au lycée sous son genre assigné à la naissance (féminin), il n'a pas encore fait son *coming-out* et y est donc constamment nommé par le prénom qui lui a été donné, ou par des pronoms féminins. Il vient au CDI assez régulièrement avec Léa une amie (Léa fait partie des élèves que la psyEN m'envoie régulièrement et qui est devenue une habituée du CDI). Les premières fois, pour éviter la mise en genre d'Eliott, j'ai suivi la recommandation de Lee Airton et employé un langage

---

<sup>28</sup> Par soucis d'anonymat, les prénoms ont été changés.



neutre, en attendant de voir son prénom sur la feuille de présence. Il a noté son prénom de naissance. Je l'ai donc genré au féminin une fois, en restant particulièrement attentive à sa réaction. La semaine suivante, je profite d'un échange avec L., venue seule au CDI, pour éclaircir cette situation : « Tu n'es pas avec Elisa aujourd'hui ? *Elle* est déjà à la cantine ? », comme je l'espérais, Léa me reprend sur le prénom que j'ai utilisé : « Madame, Elisa préfère qu'on l'appelle Eliott en fait. - Ah, et il faudrait dire *il* plutôt, alors ? - Oui, il préfère, mais il ose pas trop le dire aux profs généralement, et ses parents ne savent pas. » Ce jour-là, je dis à son amie, qu'Eliott peut signer du prénom qu'il a choisi sur la feuille de présence et que je veillerais à en tenir compte. Dès la première venue qui a suivi cet échange, il s'est en effet inscrit sous ce prénom au CDI et de mon côté, j'ai pu adapté le vocabulaire que j'utilise lors de nos échanges. Dans cette situation, la suite de l'accompagnement (si l'élève en fait la demande) pourrait être de lui donner des ressources (associations LGBT+ , dispositifs accompagnant les personnes trans, etc.), et éventuellement d'essayer de faire passer le message à l'équipe éducative pour éviter le « mégenrage » constant<sup>29</sup>. Comme il ne m'a pas sollicitée pour avoir davantage d'informations, et que je sais qu'il n'a pas encore abordé le sujet avec sa famille, je n'ai entrepris aucune de ces démarches. C'est un chemin complexe qu'il doit faire de son côté. En revanche, la mise en place de certaines précautions pour faire du CDI un lieu sécurisant pour lui (et bien d'autres), n'a rien de complexe.

Cette sécurité, cette protection qu'on peut ressentir en évoluant dans un espace repose pour beaucoup sur la manière dont y sont accueilli les personnes et leur parole. Pour les élèves, c'est un espace qui se détache d'une norme qui peut être pesante dans leur quotidien. Le CDI étant aussi, et avant tout, un lieu d'information et de documentation, l'enjeu d'en faire un espace inclusif et sécurisant passe également par la réflexion derrière la gestion du fonds documentaire.

## **1.2. Inscrire la diversification des représentations dans la politique documentaire**

Dans le dernier numéro de la revue professionnelle *InterCDI*, une collègue professeure-documentaliste propose une réflexion sur la nécessité de « Diversifier les représentations du masculin et du féminin » dans nos fonds documentaires afin

---

<sup>29</sup> Néologisme désignant le fait de s'adresser à une personne en utilisant un vocabulaire qui ne correspond pas à son identité de genre.

de permettre aux élèves de « construire [leur] identité de genre en toute liberté »<sup>30</sup>. En effet, adopter une posture anti-oppressive, c'est également offrir des modèles de représentations qui sortent de la norme établie (ici, cisgenre et hétérosexuelle). En tant que professeur·e·s-documentalistes, nous disposons de l'outil qu'est la politique documentaire pour mettre en œuvre une diversité de représentations. Comme l'attention portée au langage, la représentation dans les livres (et les œuvres d'art en général) permet aux élèves concerné·e·s de se sentir légitimes, reconnu·e·s. Au contraire, la non-représentation laisse croire que leurs vécus importent moins que d'autres, voire qu'ils doivent être dissimulés. À l'adolescence, ce manque de repères peut devenir un obstacle important pour se construire et se projeter dans l'avenir. Qui plus est, la représentation des diversités de genre et de sexualités favorise aussi la compréhension et donc l'empathie chez les élèves qui ne seraient pas directement concernés, ce qui contribue à éviter la violence scolaire.

En début d'année scolaire, et en accord avec ma collègue qui souhaitait également se pencher sur cette tâche, j'ai inscrit cet objectif de diversifier et d'enrichir le fonds documentaire sur les thématiques du genre et des orientations émotionnelles/sexuelles dans le projet documentaire. Dans un premier temps, j'ai opéré un état des lieux et entrepris d'identifier les ouvrages déjà présents dans le fonds, et notamment les fictions. Pour ce faire, je me suis aidée de bibliographies proposées par *Planète Diversité* et la *Rainbowthèque*, des sites de littérature jeunesse spécialisés (un extrait du dossier de *Planète Diversité* est consultable en annexe n°1). Ainsi, j'ai pu identifier et lire certains ouvrages du fonds, puis créer un panier sur le logiciel de gestion documentaire PMB, afin de pouvoir assurer une médiation documentaire auprès des élèves en demande (c.f. bibliographies Annexe n°2). Sur la même idée, j'ai également créé un panier sur le féminisme. La section documentaire est en cours de renouvellement sur la thématique du féminisme, et sur les questions de sexualités, mais ne comprenait qu'un ouvrage sur la thématique LGBT+. Dans un second temps, j'ai mené une veille ciblée afin de trouver des ouvrages documentaires, et de fiction permettant d'offrir une diversité de représentations. Cette veille s'est accompagnée d'échanges avec d'autres professionnel·le·s de l'éducation ou du livre par le biais d'espaces de discussions associatifs (Queer Éducation, Lectures LGBT+). En effet, toutes les représentations ne se valent pas, et il faut absolument être attentif aux ouvrages qui, sous prétexte

---

<sup>30</sup> Davos, M. (Avril 2021). Diversifier les représentations du féminin et du masculin. *InterCDI*, 290.

de « cocher la case diversité », s'autorisent des représentations qui nourrissent au contraire les stéréotypes. Grâce à cette étape, j'ai pu inclure dans la seconde commande de l'année une sélection d'ouvrages autour des thématique de genres et d'orientations sexuelles/émotionnelles, notamment des mangas et des BD. Enfin, je me suis appuyée sur les temps forts de l'année pour valoriser cette partie du fonds en créant une table sur les féminismes à l'occasion de la journée de lutte pour les droits des femmes (8 mars), restée en place tout le mois de mars (c.f photo en annexe n°2), et espère pouvoir renouveler cette formule avec la mise en place d'une sélection LGBT+ à l'occasion du 17 mai (journée mondiale contre l'homophobie, la bihobie et la transphobie). Une fois que les ouvrages de la dernière commande seront indexés, il est également prévu de créer une rubrique pour mettre l'étagère « LGBT+ » en valeur sur le portail du CDI.

J'ai constaté que ce travail sur le fonds, et notamment sa valorisation, a permis de créer des occasions d'échanger avec les élèves autour des stéréotypes de genres, de la visibilité des relations non-hétérosexuelles. Pendant le mois de mars, les consultations de la sélection féministe ont été fréquentes, et trois des fictions recensées dans le panier ont été empruntées après médiation. Il s'agit là d'un travail qui sera valorisé dans le bilan d'activités du CDI et réinscrit par ma collègue dans le projet documentaire de l'année prochaine, et pourrait même s'inscrire dans la politique documentaire si celle-ci s'établit à l'occasion du renouvellement du projet d'établissement prévu pour la rentrée prochaine.

La prise en compte de la fluidité des identités de genre, ainsi que des attirances amoureuses peut paraître anodine, pourtant, si elle est vraiment respectueuse et inclusive, elle a un impact important sur la construction des adolescents. Pour reprendre la citation de Gabrielle Richard présente dans l'introduction de ce mémoire, il s'agit ici d'éviter d'imposer « une expression restrictive de la masculinité ou de la féminité », afin de normaliser « l'exploration sur les plans identitaires et sexuels » (2019, p. 11). On peut y parvenir en définissant des espaces sécurisants, en offrant des représentations diverses qui pourront servir de modèles, mais il est aussi bon d'incorporer cette démarche dans son enseignement. En tant que professeure-documentaliste, nous possédons cette « double casquette » qui nous permet d'œuvrer sur les deux plans simultanément.



## **2. Enseigner contre la reproduction des schémas oppressifs**

Ainsi, dans une salle de classe, les rapports d'oppression concernent aussi bien l'enseignant ou l'enseignante vis-à-vis des élèves que les élèves entre eux. En ce qui concerne les enseignants, être un allié ou une alliée ne consiste pas à faire à la place de l'élève, mais à faire avec lui.

(Pereira et al., 2019, p. 17)

Dans le cadre du référentiel des compétences, tout enseignant se doit de défendre les principes inhérents à la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, la mise en œuvre de l'EMC, le rappel du droit et de la règle est bien entendu primordial et doit être fait à chaque fois que l'occasion le demande, mais il ne peut être le seul outil éducatif, et perd considérablement de son pouvoir s'il n'est pas encadré par une posture pédagogique plus impliquée. En effet, il s'agit bien entendu d'éviter les propos et actions discriminantes, et de rappeler qu'il ne s'agit pas d'opinions mais de délits pouvant tomber sous le coup de la loi. Seulement, si on veut espérer que les principes d'acceptation et d'inclusion se normalisent de manière durable, on peut, en tant qu'enseignant·e, s'impliquer davantage dans la réponse qu'on propose face à un rapport d'oppression. Les pédagogies critiques donnent des pistes de réflexions et d'actions pour accompagner les élèves dans la remise en cause de certains schémas oppressifs.

### **2.1. Accueillir les réactions oppressives : combiner l'outil de l'inconfort et le cadre de l'activité de recherche informationnelle au cours d'une séance d'EMC**

L'inconfort est défini comme « ce qui gêne le bien-être, la tranquillité d'esprit » (CNRTL, s.d.). Il s'agit d'un état de malaise, qui est donc souvent perçu de manière péjorative. En tant qu'enseignant·e, être dans l'inconfort cela peut aussi vouloir dire sortir des sujets que l'on maîtrise. Or lorsqu'il s'agit d'enseigner afin de lutter contre les stéréotypes et les discriminations, l'inconfort peut très vite s'inviter dans la salle de classe, et ce du côté de l'enseignant·e comme de celui des élèves. C'est d'ailleurs particulièrement vrai lorsqu'il s'agit d'aborder les questions liées aux genres ou aux relations amoureuses/sexuelles. Parce que ce sont des sujets rattachés à la sphère intime, mais aussi et surtout, parce qu'en fonction de son vécu, ce sont des sujets qu'on se sent plus ou moins prêt·e à aborder. Pourtant, dans le cadre d'une démarche anti-oppressive, l'inconfort est « plutôt considéré comme un outil à mobiliser, comme une porte d'entrée privilégiée permettant l'accès à des

apprentissages considérés comme difficiles ou sensibles. »(Richard, 2019, p. 40). En effet, puisqu'il ne peut pas être évité, autant s'en servir comme d'un outil pédagogique.

Cet outil qu'est l'inconfort peut être utilisé dans diverses situations, mais je le trouve particulièrement intéressant lorsqu'il est déployé dans le cadre de séances pédagogiques. En effet, on peut alors s'engager dans cette démarche tout en conservant le cadre de l'activité pédagogique qui, grâce à la consigne, permet de ne pas sortir de sa posture enseignante, même lorsqu'on aborde des sujets qui peuvent être personnels. De plus, il s'agit d'un cadre auquel l'élève est habitué, qui est donc sécurisant et guidant pour lui, ce qui facilite la confrontation avec des réflexions qui suscitent de l'inconfort. Au cours de l'année, j'ai pu le vérifier, notamment lors d'une séance d'EMC, un cadre particulièrement adapté à la mise en place d'une posture anti-oppressive, et que je vais donc prendre en exemple.

Dans le cadre d'une séquence d'EMC pour une classe de 1<sup>ère</sup> Bac Pro, menée en co-enseignement avec une professeure de Lettres-Histoire, la seconde séance consiste en une recherche d'information afin que les élèves collectent arguments et exemples pour préparer le débat réglé qui fera l'objet de la prochaine séance. La question du débat leur est donnée : « Une société sans inégalités est-elle possible ? », et les termes sont définis ensemble. La problématique des inégalités liées au genre a déjà été abordée lors de la séance précédente, et certains élèves viennent de mentionner les inégalités salariales entre les hommes et les femmes en demandant si cela pouvait être un exemple dans le cadre du débat. En réaction à cette prise de parole, un groupe de trois élèves de genre masculin, que ma collègue m'avait déjà signalé pour des propos sexistes et homophobes quelques semaines auparavant s'écrie : « C'est toujours les mêmes arguments qui reviennent ! C'est bon ! ». Ils ont récemment lu une actualité sportive sur une athlète transgenre ayant blessé son adversaire lors d'un combat de MMA (Mixed Martial Arts), ils en discutent entre eux, et trouvent un article sur le sujet. Le groupe définit cette actualité comme une inégalité et souhaite l'utiliser en tant qu'exemple dans le débat à venir. Il m'interpelle afin d'obtenir mon avis, mais la formulation de leur question me laisse croire qu'il savent d'ores et déjà que cet exemple va poser problème. Je demande d'abord à ce qu'ils formulent la raison pour laquelle ils perçoivent cette situation comme un exemple d'inégalité, faisant mine de ne pas comprendre ce qui pourrait être anormal dans cette situation. Cette démarche s'inspire du premier des quatre

principes préconisés par Lee Airton mentionnés plus tôt (Airton, 2019). Ce principe consiste à créer des moments de dissonance cognitive chez les élèves, en remettant toujours en question les énoncés perçus comme allant de soi. L'objectif est d'amener les élèves qui tiennent des raisonnements stéréotypés et discriminants à les expliciter, afin de potentiellement prendre conscience de la fragilité des arguments qui soutiennent ces idées reçues. Une fois qu'un des élèves a verbalisé le raisonnement : « C'est pas une femme, c'est un homme donc il a la force d'un homme. Donc ça veut dire que c'est injuste, que c'est inégal qu'il se batte contre une femme, et que c'est pour ça qu'il l'a blessée. C'est contre-nature ! Il devrait pas être autorisé à combattre dans cette catégorie ! ». Dans un premier temps, j'explique que cet argument ne me semble pas recevable, dans la mesure où l'athlète, même si elle est née avec un sexe masculin est une femme, et reconnue comme femme par le gouvernement des États-Unis et a donc parfaitement le droit de concourir dans la catégorie féminine du sport qu'elle pratique. Un des élèves me reproche alors de ne pas accepter son opinion, et d'envisager de ne pas compter ses points s'il utilise cet argument, de lui mettre une mauvaise note. Je lui signifie que cet argument est transphobe (en prenant soin de définir le terme), et que, dès lors, il ne s'agit plus seulement d'une opinion mais bien d'un propos injurieux qui tombe sous le coup de la loi. Une fois le rappel au droit et à la règle effectué, je propose au groupe d'adapter la consigne de l'activité, afin que je puisse les noter de manière impartiale :

- Premièrement, s'ils notent cet exemple, ils doivent signaler qu'il s'agit d'un propos discriminant et qu'ils prennent conscience de ce à quoi ils s'exposent en le tenant.
- Deuxièmement, je les renvoie à la partie de l'activité qui consiste à évaluer la source et leur fait remarquer que le site sur lequel l'article qu'ils comptent utiliser n'est pas celui d'un média officiel, et que le ton de l'article ne semble pas neutre. Compte tenu de cette analyse, j'ajoute une nouvelle tâche à l'activité et leur demande de rechercher et de lire un second article sur cette actualité, qui soit publié par un autre média, afin de croiser les deux sources.

En effet, le premier article est assez ouvertement transphobe et ne donne absolument pas la parole à la sportive, Fallon Fox. Il est publié sur le site des

*Observateurs*, un média suisse qui se déclare indépendant<sup>31</sup>. Le second article est un article plus ancien qui revient sur le parcours de la combattante de MMA, dans lequel on peut lire plusieurs arguments biologiques contre la transphobie<sup>32</sup>.

Le groupe accepte cette nouvelle consigne, et, bien que la séance ne se soit pas terminée sur une prise de conscience complète, j'ai pu observer que l'utilisation de l'inconfort comme outil pédagogique pour dépasser le rappel au droit et à la règle était pertinent. En effet, cela a permis de faire travailler les trois élèves sur un sujet qu'ils rejettent et refusent de comprendre, en prenant connaissance d'un point de vue dans lequel les idées discriminantes qu'ils énoncent ne sont pas recevables. Le choix de travailler avec l'inconfort en conservant le format de l'activité pédagogique permet d'établir un cadre d'apprentissage sécurisant. Ainsi, on ne perd pas de vue l'objectif initial de la séance, puisque cette nouvelle consigne a également permis de mettre en œuvre les compétences EMC pour le programme de 1<sup>ère</sup> de la voie professionnelle<sup>33</sup> :

- Réviser son jugement par la prise en compte d'autres points de vue.
- Distinguer émotions, opinions, et jugements critiques.
- Identifier et mettre à distance les clichés et stéréotypes.
- Rechercher et sélectionner en autonomie une documentation pertinente sur un sujet en confrontant des points de vue contradictoires.

Bien sûr, il n'y a pas forcément de prise de conscience immédiate, mais le fait d'adopter une posture de pédagogie critique permet de s'appuyer sur l'inconfort qui peut s'installer lorsqu'on aborde les questions de rapports de genres et de sexualités, afin de questionner les stéréotypes issus d'une norme oppressive. L'idée est que cette démarche, si elle est systématique, permettra de ne plus accepter la norme établie sans en questionner les aspects oppressifs. Il s'agit finalement de faire vivre l'esprit critique qui est au fondement même de l'enseignement moral et civique et de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) sur lesquels s'articule le premier

<sup>31</sup> *Un athlète transgenre qui a fracturé le crâne de son adversaire femme dans un combat MMA salué pour son « courage » face aux critiques.* (Février 2021). Les Observateurs.

<sup>32</sup> *Fallon Fox, première combattante transgenre du MMA.* (Mars 2013). L'Express.

<sup>33</sup> (Février 2020). Construire progressivement des compétences en EMC. *Eduscol. Ministère de l'Éducation Nationale, du sport et de la jeunesse.*

axe de mission des professeurs-documentalistes. Pour autant, c'est une posture qui s'avère également très pertinente dans d'autres cadres d'enseignement, par exemple en situation d'éducation artistique et culturelle.

## **2.2. L'Exercice d'inversion : renverser la norme pour déconstruire les stéréotypes de genre dans un court-métrage**

L'exercice d'inversion détourne des énoncés ou affirmations communes de manière à mettre en évidence l'arbitraire des normes que nous tenons pour acquises. [...] Il s'agit d'un exercice pour le moins ludique mais néanmoins efficace pour ce qui est de troubler les participant·e·s et d'amorcer une réflexion sur l'hétéronormativité. (Richard, 2019, p. 126-127)

L'exercice d'inversion est une forme particulière de l'utilisation de l'inconfort comme outil pédagogique. Il consiste tout simplement, et comme l'explique la citation ci-dessus, à renverser une norme afin que la majorité devienne minorité et inversement. Dans un cadre scolaire, et en se focalisant sur la problématique des rapports de genres et d'attirances sexuelles/amoureuses, cet exercice peut être mis en place de diverses façons. L'une d'elles consiste à poser un « questionnaire hétérosexuel », c'est-à-dire à reprendre les questions couramment posées aux personnes non-hétérosexuelles et à les inverser dans le but de démontrer leur indiscretion et leur absurdité dès lors qu'on porte un regard un tant soit peu débarrassé du prisme normé. Par exemple : « Selon vous, qu'est-ce qui a causé votre hétérosexualité ? » ou encore : « À qui avez-vous révélé vos tendances hétérosexuelles ? Comment ces personnes ont réagi ? ».

Une autre manière de mettre en place un exercice d'inversion, consiste à inverser le genre des personnages dans un récit. C'est cette seconde possibilité que j'ai choisi de suivre lors de la mise en place d'une expérience pédagogique menée avec deux groupes d'une même classe à l'occasion de la Fête du court-métrage au lycée.

La Fête du court-métrage a lieu chaque année partout en France et permet à des salles de cinéma, des lieux de culture, mais aussi des établissements scolaires, de s'inscrire pour recevoir des courts-métrages figurant dans le catalogue de l'année afin d'organiser des séances de projection. Dans le cadre de cette année manquant



cruellement d'accès aux salles de cinéma<sup>34</sup>, ma collègue et moi-même avons inscrit le lycée. Afin d'attirer les enseignant·e·s et de faciliter la mise en place de séances de projection, j'ai découpé notre programmation en différentes sélections thématiques, dont une intitulée « Contrer l'oppression » qui regroupait des films traitant de la discrimination (racisme, homophobie, sexisme)<sup>35</sup>. L'un des court-métrages, *Miss Chazelles*, présente deux adolescentes concourant pour le prix de « Miss » d'une petite ville rurale, placées en position de compétition par leurs entourages, mais qui s'avèrent entretenir une relation affective ambiguë, entre amitié et amour. Ce court aborde donc tout à la fois l'homophobie et les stéréotypes de genre, et était par conséquent un support idéal pour mettre en place l'exercice d'inversion.

L'expérience a été menée avec une classe de 1ère Bac Pro Métier Relation Client, sur 2 séances de projection-débat de 55 minutes, en demi-groupe, au CDI. Afin d'observer l'efficacité de l'exercice, il n'a été mis en place qu'avec le second groupe, pendant que le premier suivait un schéma d'échanges plus « classique ». Dans les deux cas, je projette le film, puis j'ouvre un temps d'échange guidé (c.f. trame de la séance, consultable dans l'annexe n°4).

### **1<sup>er</sup> groupe – pas d'exercice d'inversion**

Le court se finit, pendant le visionnage, j'observe déjà certaines réactions de surprises, de gêne parfois, et surtout beaucoup d'empathie pour les personnages. Pour l'ouverture du temps d'échange, je procède comme avec les films précédents, en demandant quelle forme de discriminations sont présentes dans le film vu. La conscience de la présence d'homophobie ressort immédiatement, accompagnée d'une réaction intéressante quant au sentiment d'inconfort. Une élève me dit très honnêtement que : « Ça fait bizarre, en fait. », et lorsque je lui demande d'expliciter pourquoi : « Parce qu'on a pas l'habitude de voir ça, on n'en parle pas, et on n'en voit pas trop dans les films, les séries et tout. ». Cette prise de parole offre une réflexion intéressante que j'ai abordé dans la première partie de ce mémoire sur la nécessité de diversifier les représentations. Je ne m'y étendrais pas beaucoup plus ici, mais je retranscris simplement la fin de l'échange parce qu'il est, selon moi, digne d'intérêt. Je relance : « Et toi, tu penses que ça t'aiderait à mieux comprendre si tu

---

<sup>34</sup> En raison des restrictions sanitaires liées à l'épidémie de Covid-19.

<sup>35</sup> La programmation est consultable à l'annexe n°3.

en entendais parler plus souvent, si tu voyais des exemples ? - Bah oui, peut-être, en tout cas, c'est sûr que je trouverais ça moins bizarre, je m'habituerai quoi ! Parce que c'est pas que je suis contre ou quoi, c'est juste que c'est pas quelque chose que je connais, vous voyez. ». J'observe donc ici, qu'en parvenant à aller par-delà la résistance à la discussion, le sentiment d'inconfort peut donc permettre de dépasser le désir de ne pas apprendre sur ces questions, et même, ici de susciter un désir non seulement d'apprendre, mais de comprendre.

Mais ce qui m'intéresse plus particulièrement dans cette situation, c'est que, si l'homophobie est ressortie très facilement, c'est parce qu'elle est montrée de manière claire par la réaction violente de la famille d'une des deux protagonistes du court-métrage. En revanche, les stéréotypes de genre qui sont pourtant très présents tout au long du film (des personnages masculins mobilisant l'espace, la parole et un personnage féminin volontairement effacé, alors que principal) ne sont pas du tout relevés. Tout en sachant que je ne mènerai pas l'exercice d'inversion sur cette première séance, je pose la question : « Est-ce que vous avez observé d'autres oppressions, notamment dans la relation entre les personnages masculins et féminins ? ». Il n'y a pas de réactions particulières, si ce n'est un élève qui signale que deux des personnages masculins « ouvrent trop leur bouche tout le temps ». Je rebondis rapidement sur cette remarque, puis laisse la discussion reprendre sur l'homophobie, et enfin sur la question de la discrimination en général avant de conclure.

## **2<sup>nd</sup> groupe – exercice d'inversion :**

Pour cette séance, je laisse l'échange commencer par les premiers ressentis comme précédemment, et comme la première fois, les questions de compréhension amènent très vite à poser le mot d'homophobie, avec lequel viennent les différentes réactions. Entre autres, la question de la nécessité de cacher la relation, qui ne peut être acceptée dans le contexte narratif du film (petit village rural, proche de Lyon). Puis, émergent des étonnements et incompréhensions sur l'attitude du personnage principale : pourquoi retourne-t-elle auprès de son petit ami alors qu'elle éprouve manifestement des sentiments pour Marie ? Pourquoi est-elle si silencieuse, presque passive ? J'utilise ce second questionnement pour amorcer la réflexion sur les stéréotypes de genre qui avait été quasiment absente lors de la séance avec le premier groupe. Je commence par reprendre les termes de l'élève : « En effet, tu as

raison Clara est assez silencieuse dans cette histoire, elle semble beaucoup subir et s'adapter à la situation. On ne l'entend pas beaucoup, et c'est aussi le cas de Marie d'ailleurs. En revanche qui est-ce qu'on entend beaucoup plus dans le court ? » Une élève répond immédiatement : « Les cousins de Marie là, ils font que de parler et d'insulter ! » et puis une autre : « et les potes de Clara aussi ! ». Je valide la réponse et enchaîne en apportant la consigne pour le jeu d'inversion : « Alors maintenant, je voudrais qu'on poursuive ces réflexions en faisant un exercice tous et toutes ensemble : on va repenser à ce qu'on vient de voir, mais on va essayer d'imaginer que les personnages masculins deviennent féminins et inversement. Prenez quelques secondes pour vous remémorer les scènes qui vous ont marqués et faites cette inversion, en imaginant les personnages féminins se comporter comme le font les personnages masculins et inversement. » Je laisse passer le temps que se dessine les images pour chacun, et, à leur demande, je remontre un court extrait. Une fois ce temps laissé, je leur demande ce que cela provoquent chez eux : « Alors, qu'est-ce que ça change dans vos ressentis ? Qu'est-ce que ça provoque ? ». Les premières réponses ne tardent pas : « Ça serait trop bizarre ! », et plus significatif encore : « Mais ça serait même pas possible en fait, madame ! ». Je saisis cette réaction au vol pour poursuivre l'exercice et amener l'échange plus loin : « Pourquoi ça serait pas possible ? ». Une autre élève répond : « Ça existe même pas les concours de beauté pour hommes, du coup ça serait même pas possible ! », et cette réponse est particulièrement intéressante dans ce qu'elle révèle du poids de la norme qui conditionne nos réalités, parfois jusqu'à nous empêcher d'envisager qu'on puisse en sortir. À partir de ce moment, le cadre d'analyse et de compréhension pour aborder la construction genrée des personnages est posé, et la discussion se poursuit vers les attentes placées sur le personnage féminin : être belle, ne pas prendre trop de place, s'opposer dans une rivalité attendue avec la concurrente. Grâce à la forme de l'exercice d'inversion, l'inconfort de départ est donc dépassé et transformé pour accompagner l'analyse, ce qui permet de faire émerger une vraie richesse dans les échanges. Avant de conclure et de clore la séance, je demande aux élèves si l'exercice d'inverser le genre des personnages leur a semblé parlant et la réponse est affirmative et unanime. Je les encourage donc à le faire eux-mêmes de temps en temps, lorsqu'ils regardent une série ou un film.

La posture anti-oppressive est avant tout une posture générale, et qui doit donc faire l'objet d'une attention constante dans le cadre de la pratique quotidienne. Pour autant, dans le cadre d'une séance pédagogique, elle peut être soutenue par des exercices qui visent à accompagner les élèves dans un questionnement vis-à-vis des normes. Ce second exemple a permis de le vérifier, et d'observer que les contenus culturels et fictionnels comme le court-métrage pouvaient être d'excellents supports pour les mettre en place. La démarche de pédagogie critique, si elle est particulièrement adaptée à l'EMC et à l'EMI, comme cela a été démontré précédemment, s'avère pertinente dans une diversité de cadre éducatif, y compris celui de l'éducation artistique et culturelle. En effet, favoriser l'ouverture culturelle des élèves, c'est principalement proposer d'autres lectures du monde, qui peuvent ouvrir, élargir le regard que nous posons sur nos réalités et sur la société qui les façonne.



## CONCLUSION

Dans ce mémoire, tout comme dans la jeune pratique professionnelle qui l'a nourri cette année et dont j'ai tenté de faire état ici, je me positionne aux côtés de Gabrielle Richard (et de bien d'autres) pour l'adoption d'une posture pédagogique critique et antioppressive dans le cadre de la lutte contre les discriminations. En effet, la pédagogie de la tolérance semble aujourd'hui en voie d'être dépassée, et les discussions s'orientent davantage vers l'inclusion, mot d'ordre des dernières recommandation institutionnelles. La volonté d'inclusion est un pas important et signifiant qui montre la détermination à s'engager contre l'exclusion, et plus largement à offrir une meilleure prise en compte de l'identité de chacun et de chacune. Pourtant, pour accompagner cet avancement, il est indispensable que les dynamiques qui étaient responsables de l'exclusion soient réellement remises en cause. Si cela n'est pas fait, on risque très simplement de faire face à une inclusion de façade. Selon Gabrielle Richard :

L'approche inclusive ne constitue qu'une solution temporaire, qui repousse à plus tard le problème de [la] véritable intégration [...] Tout l'enjeu est de faire bifurquer l'objet des apprentissages : au lieu de s'intéresser à ce qui est vu comme marginal (les orientations sexuelles et les identités de genre non normatives), la pédagogie antioppressive suggère de se pencher sur les normes, sur leur existence, sur les personnes qui sont servies ou desservies par elles, sur les conditions de leur production et les

moyens de leur maintien. C'est en décentralisant ainsi le regard, et en invitant élèves comme enseignant·e·s à réfléchir à leur propre posture au sein de ces systèmes normatifs, que seront créées les conditions optimales pour un milieu scolaire bienveillant. (2019, p. 148)

Favoriser ces « conditions optimales » relèvent des missions de toute la communauté éducative, chacun·e pouvant s'appuyer sur les compétences qui sont les siennes. La réflexion de ce mémoire a proposé de considérer les missions des professeur-documentalistes tout à la fois comme des piliers de la posture antioppressive, et des leviers d'action pour la mettre en œuvre au sein d'un établissement. Il me semble aussi qu'une des solutions repose sur la mutualisation de nos pratiques, ainsi que sur les échanges avec les différents collectifs et associations qui accomplissent un travail immense de visibilité, d'information, de plaidoyer.

En conclusion, je tenais à convoquer à nouveau la citation de la théoricienne, poétesse et activiste féministe et bisexuelle Adrienne Rich, déjà citée en avant-propos : « Quand quelqu'un avec l'autorité d'un enseignant décrit le monde et que vous ne vous y retrouvez pas, il y a un moment de déséquilibre psychique comme si vous vous regardiez dans un miroir sans vous y voir. ». Une éducation bienveillante et antioppressive veille à ce que le miroir reflète, mais aussi à ce que le reflet soit le moins possible déformé par le filtre de la norme dominante.



## BIBLIOGRAPHIE

Airton, L. (2019). The Gender-Friendly Classroom : Practical advice on welcoming gender diversity evderyday. *Education Canada*.

<https://www.edcan.ca/articles/gender-friendly-classroom/>

Beyron-Whittaker, V. (2018). Les bibliothèques, lieux ressources pour les publics LGBT+. *InterCDI*, 276. <http://www.intercdi.org/les-bibliotheques-lieux-ressources-pour-les-publics-lgbt/>

Davos, M. (2021). Diversifier les représentations du féminin et du masculin. *InterCDI*, 290. <http://www.intercdi.org/diversifier-les-representations-du-feminin-et-du-masculin/>

Education, Q.-. (s. d.). La transphobie tue à l'école. Lettre aux personnels de l'Éducation Nationale. *Club de Mediapart*. Consulté 23 janvier 2021, à l'adresse <https://blogs.mediapart.fr/queer-education/blog/181220/la-transphobie-tue-l-ecole-lettre-aux-personnels-de-leducation-nationale>

Euzen, P. (2014, janvier 31). L' « ABCD de l'égalité », au cœur de la polémique sur la « théorie du genre ». *Le Monde*. [https://www.lemonde.fr/politique/article/2014/01/31/qu-est-ce-que-l-abcd-de-l-egalite\\_4358081\\_823448.html](https://www.lemonde.fr/politique/article/2014/01/31/qu-est-ce-que-l-abcd-de-l-egalite_4358081_823448.html)

Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés : Suivi de Conscientisation et révolution*. La Découverte.

hooks, bell. (2019). *Apprendre à transgresser : L'éducation comme pratique de la liberté*. Syllepse.

Idier, A. (2018). *Archives des mouvements LGBT+ : Une histoire des luttes de 1890 à nos jours*. Textuel.

Jarlégan, A. (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation. *Recherches & éducations*, 2. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.500>

Jenkins, H., Ito, M., & boyd, danah. (2017). *Culture participative : Une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté*. C & F Éditions.

- Lexie. (2021). *Une histoire de genres : Guide pour comprendre et défendre les transidentités*. Marabout.
- Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé·e·s—Librairie Libertalia* (Éditions Libertalia).
- Pereira, I., Lépinay, A. de, Mas, J.-Y., Tolini, G., Traces, G., & Cock, L. de. (2019). *Les Pédagogies critiques*. Agone.
- Pezeu, G. (2011). Une histoire de la mixité. *Les Cahiers Pédagogiques*, 487. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite>
- Poutrain, V. (2014). L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires. De « l'information sexuelle » à l'égalité entre les filles et les garçons. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.4000/edso.951>
- Preciado, P. B. (2013, janvier 14). Qui défend l'enfant queer ? *Libération.fr*. [https://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer\\_873947](https://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947)
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école ? : Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Les Éditions du remue-ménage.
- Richard, G. (Décembre 2020). Pour une école plus queer : Conseils à l'usage de l'Éducation nationale (et des autres). *TÊTU*. <https://tetu.com/2020/12/24/pour-une-ecole-plus-queer-conseils-a-lusage-de-leducation-nationale-et-des-autres/>
- SOS Homophobie. (2020). *Rapport sur les LGBTphobies 2020*.
- Stassin, B. (2019). *(Cyber)harcèlement : Sortir de la violence, à l'école et sur les écrans*. C&F éditions.
- Todd, M. (2019). *Pride : L'histoire du mouvement LGBTQ pour l'égalité*. Gründ.
- Zerouala, K. Z. et F. (s. d.). A Lille, le suicide de Fouad, lycéenne transgenre, secoue l'institution scolaire. *Mediapart*. Consulté 23 janvier 2021, à l'adresse <https://www.mediapart.fr/journal/france/181220/lille-le-suicide-de-fouad-lyceenne-transgenre-secoue-l-institution-scolaire>

### **Sitographie :**

*La Rainbowthèque.* (s. d.). Consulté 28 avril 2021, à l'adresse <https://rainbowtheque.tumblr.com/?og=1>

*PlanèteDiversité.* (s. d.). PlanèteDiversité. Consulté 12 avril 2021, à l'adresse <https://planetediversite.fr/>

*Queer Education* [compte instagram] (s. d.). Consulté 12 avril 2021, à l'adresse <https://www.instagram.com/queereducation/>

### **Filmographie / Audiographie :**

Feder, S. (réalisateur). (2020). *Disclosure : identité trans au-delà de l'image* [documentaire]. Netflix. <https://www.disclosurethemovie.com/about/>

Le Carboulec, R. (conceptrice). *QUOUIR* [podcast audio]. *Nouvelles Écoutes.* <https://nouvellesecout.es.fr/podcast/quouir/>

Regache, C. (conceptrice). *Camille* [podcast audio]. Binge Audio. <https://www.binge.audio/podcast/camille>



# ANNEXES

- ◆ **Annexe n° 1** : Extrait du dossier de *Planète Diversité* – p. 36
  
- ◆ **Annexe n° 2** : Sélection thématique : « Féminismes » (photo et bibliographie) et « LGBT+ » (bibliographie) – p. 37-38
  
- ◆ **Annexe n° 3** : Programmation réalisée avec Canva pour la Fête du Court – p. 39-40
  
- ◆ **Annexe n° 4** : Trame de séance « Contrer l'oppression ! » - Fête du Court – p. 41-42

# METTRE EN AVANT LA DIVERSITE DANS LES BIBLIOTHEQUES ET LES CDI

PLANETEDIVERSITE.FR



## QUI SOMMES-NOUS ?

Planète Diversité est un blog qui depuis 2017 promeut une littérature (majoritairement) jeunesse et Young Adult plus diverse à travers des chroniques de livres, des discussions et des répertoires littéraires organisés.

## QU'EST-CE QUE LA DIVERSITE ?

On parle de diversité dès lors que le personnage principal (ou un personnage secondaire important) appartient à une minorité. On y inclut donc les personnages LGBTQ+, les personnages racisés, les personnages avec un handicap, une maladie invisible, chronique, mentale et les personnages gros.

## POURQUOI C'EST IMPORTANT ?

La diversité dans la littérature notamment la littérature jeunesse est primordiale car elle développe chez l'enfant et l'adolescent une empathie. Elle lui permet de découvrir certaines choses auxquelles il n'est peut-être pas confronté (racisme, homophobie, grossophobie...) et de développer une conscience de ces choses qui l'entoure.

Elle lui permet aussi de grandir en se sentant important, représenté, considéré et lui rappelle qu'il n'est pas seul dans ce qu'il vit.

## COMMENT LA SOUTENIR ?

La façon la plus concrète de soutenir la diversité et les représentations est de les mettre en avant et d'en parler. N'hésitez pas à créer des tables spéciales pour le mois des Fiertés ou la journée mondiale de l'autisme par exemple. Ce sont aussi des choses qui peuvent être mises en place tout au long de l'année pour faciliter l'accès à la diversité.

Il ne faut pas aussi négliger le côté financier : acheter des romans reste le moyen le plus impactant de soutenir les auteurs.ice.s et les maisons d'édition.



### C'EST QUOI UN ROMAN #OWNVOICES ?

On dit qu'un roman est #ownvoices dès lors que l'auteur ou l'autrice partage la même représentation que son et ses personnage(s).

Il désigne l'importance de laisser les personnes marginalisées écrire leurs propres histoires.

Ex : une autrice Noire qui écrit un livre sur un personnage Noir est un roman #ownvoices



- ◆ **Annexe n° 2** : Sélection thématique : « Féminismes » (photo et bibliographie) et « LGBT+ » (bibliographie)

## **BIBLIOGRAPHIE « FÉMINISMES »**

- Artistes femmes. (Nov. 2020). *Dada n° 250*.
- Bagieu, P. (2017). *Culottées*. T. 1 et T.2. Gallimard BD.
- Benameur, J. (2013). *Pas assez pour faire une femme*. T. Magnier.
- Blanc, A. (2018). *Tu seras un homme féministe, mon fils !* Marabout.
- Cuenca, C. (2018). *Celle qui voulait conduire le tram*. Talents hauts.
- Erlih, C. (2013). *Bacha posh*. Actes Sud junior.
- Hintikka, P., & Rigoulet, É. (2020). *Fille-garçon même éducation*. Marabout.
- Malle, M. (2018). *La ligue des super féministes*. La Ville brûle.
- Mathieu, T. (2014). *Les crocodiles*. Lombard.
- Rémy-Leleu, R., & Collet, M. (2018). *Beyoncé est-elle féministe ?* First éditions.
- Servant, S. (2019). *Félines*. Editions du Rouergue.
- Slimani, L., & Coryn, L. (2017). *Paroles d'honneur*. Les Arènes.
- Solal, E. (2014). *Olympe De Gouges : Non à la discrimination des femmes*. Actes Sud junior.
- Thiébaud, É., & Malle, M. (2017). *Les règles, quelle aventure !* la Ville brûle.
- Yousafzai, M., & McCormick, P. (2015). *Moi, Malala : En luttant pour l'éducation, elle a changé le monde*. Le livre de poche jeunesse.

La table de sélection féministe pour le mois de Mars 2021 :



© Alizée Grosjean

#### BIBLIOGRAPHIE « LGBT+ »

N.B. : Les ouvrages de la dernière commande n'y figure pas.

Amor, S. (2014). *Harvey Milk : Non à l'homophobie*. Actes Sud junior.

Castro, C., & Zutton, Q. (2018). *Appelez-moi Nathan*. Payot.

Erlh, C. (2013). *Bacha posh*. Actes Sud junior.

Green, J., & Levithan, D. (2014). *Will & Will*. Gallimard-Jeunesse.

Kizu, N. (2017a). *Given*. In *Given*. Taifu comics.

Nanteuil, S., & Billioud, J.-M. (2019). *Je suis qui ? Je suis quoi ?* Casterman.

Ness, P. (2018). *Libération*. Gallimard-Jeunesse.

Nielsen, S. (2015). *On est tous faits de molécules*. Hélium.

Sáenz, B. A. (2015). *Aristote et Dante découvrent les secrets de l'Univers*. Pocket Jeunesse.

Wang, J. (s. d.). *Le prince et la couturière*. Akileos.



LA FÊTE

DU COURT

MÉTRAGE

# CATALOGUE DE SÉLECTION

## LA FÊTE DU COURT-MÉTRAGE

### AU LYCÉE BROCHIER

## Thématique : "Enfance & vieillesse"

Visée pédagogique envisagée : Appréhender des situations liées à la formation professionnelle pour les filières BP ASSP et CAP AEPE + Education Artistique et Culturelle (EAC)



### **SES SOUFFLES**

De Just Philippot - 2015  
00:23:31 - France - Fiction  
Avec : Candela Cottis,  
Marie Kauffmann  
Musique : Renaud Mayeur  
Production : Offshore

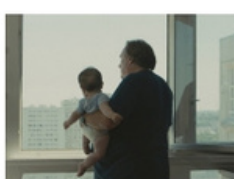
Lizon vient d'assister à l'anniversaire de sa copine Marie. Les amies autour du gâteau d'anniversaire, les bougies à souffler, le vœu à faire l'ont émerveillée. Pour ses neuf ans, Lizon veut faire la même chose. Un anniversaire avec un gâteau, des bougies et ses amies, chez elle : dans la voiture.



### **RECROUTE**

De Pier-Philippe Chevigny - 2019  
00:14:23 - Canada - Fiction  
Avec : Édouard-B. Larocque,  
Émile Schneider, Sasha Migliarese,  
Jean-Nicolas Verreault  
Production : Unité Centrale

S'il ne s'était pas enfoncé si loin en jouant dans la forêt, Alex, 6 ans, n'aurait sans doute gardé qu'un souvenir flou des mystérieuses patrouilles que menait le groupuscule réactionnaire de son père. Ce matin-là, tout est devenu clair.



### **RHAPSODY**

De Constance Meyer - 2015  
00:15:21 - France - Fiction  
Avec : Gérard Depardieu,  
Guillaume Nidou, Arsène Roméo  
Production : Silex Films  
Coproduction : Carmen Films

Un sexagénaire solitaire vit dans un petit appartement au dernier étage d'une tour. Tous les jours, une jeune femme lui confie son bébé, Teo. Un lien naturel et insolite unit ces deux êtres, l'un massif et robuste, l'autre petit et délicat.



### **MÉMORABLE**

De Bruno Collet - 2019  
00:12:03 - France - Animation  
Voix : Dominique Reymond,  
André Wilms  
Musique : Nicolas Martin  
Production : Vivement Lundi !

Depuis peu, Louis, artiste peintre, et sa femme Michelle, vivent d'étranges événements. L'univers qui les entoure semble en mutation. Lentement, les meubles, les objets, des personnes perdent de leur réalisme. Ils se détruisent, parfois se délitent.



### **BIGOUDIS**

De Marta Gennari - 2018  
00:04:08 - France - Animation  
Musique : Alexis Pecharman  
Production : La Poudrière

Dans une maison de retraite, l'ouverture d'un petit salon de coiffure réveille la vitalité de ses pensionnaires.

## Thématique : "Environnement & écologie"

Visée pédagogique envisagée : éducation au développement durable (EMC, Histoire-Géographie, PSE)  
+ Éducation Artistique et Culturelle (EAC)



### **EXPIRE**

De Magali Magistry - 2016  
00:13:13 - France - Fiction  
Avec : Juliette Bettencourt,  
Alexandre Dekhis, Yassine Douighi,  
Cécile Lancia, Billy Mehat,  
Grégory Oustel  
Musique : Baptiste Colleu,  
Pierre Colleu, Karim Attoumane  
Production : Calmans Productions

Un brouillard toxique, le Smog, a recouvert la planète et oblige les hommes à vivre confinés. Mais quand on a quinze ans, comme Juliette, la vraie vie est dehors.



### **PLASTIC AND GLASS**

De Tessa Joosse - 2009  
00:09:00 - France, Pays-Bas  
Documentaire  
Avec : François Marzynski, Poet  
Stunt, Fabrice Lecomte, Claude  
Lesne, Abdelhamid Bensbass,  
Ahmed Benzouai  
Musique : Tessa Joosse  
Production : Le Fresnoy - Studio  
national des arts contemporains

Plastic and Glass présente une usine de recyclage dans le Nord de la France. Les ouvriers se regroupent pour chanter en chœur, et même les camions les rejoignent, forment un ballet. Du fonctionnement des machines prodigieuses jusqu'au travail manuel de triage, le film montre le processus de recyclage et le bruit qui accompagne le travail devient une cadence, le son de l'usine un rythme constant.



### **COPIER-CLONER**

De Louis Rigaud - 2019  
00:03:10 - France - Animation  
Musique : Vincent Girault  
Autoproduction

Un programme informatique qui se mêle d'élevage de vaches se transforme en mauvais plan incontrôlable.

# Thématique : "Contrer l'oppression!"

Visée pédagogique envisagée : lutter contre les discriminations et les oppressions (EMC) + Éducation Artistique et Culturelle (EAC)



## **BLACK BLANC BEUR**

De Princia Car, Matthieu Ponchel  
2019 - 00:02:20 - France - Fiction  
Avec : Mathilde Hamelin,  
Mortadha Hasni, Elodie Jacquens,  
Houssam Mohamed, Emilie Pagano,  
Camel Pham, Matthieu Ponchel  
Musique : Pablo Chazel  
Production : Ph'Art & Balises  
Coproduction : Studio Lambda

Oh mon frère tu vois pas que j'y  
suis pas dans Black Blanc Beur ?



## **Ô RAGE !**

De Florent Sabatier - 2020  
00:02:20 - France - Fiction  
Avec : David Balot, Fabien Caleyre,  
Mehdi Maramé, Yves-Batek Mendy,  
Anthony Cruz  
Musique : Gildas Préchac  
Autoproduction

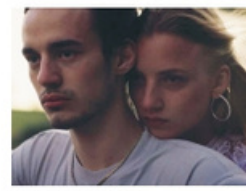
Diego vient de finir son dernier  
texte. Il a repris la fameuse  
tirade du "Cid" de Corneille  
pour donner plus d'impact à  
ses mots. Quoi de mieux que  
les vers d'une génération pour  
mettre en lumière les maux  
d'une autre ?



## **BEAUTIFUL LOSER**

De Maxime Roy - 2018  
00:23:43 - France - Fiction  
Avec : François Créton, Romane  
Bohringer, Roméo Créton,  
Youssef Hajdi  
Musique : Pierre Rousseau  
Production : TS Productions

Michel, ancien junky en sevrage,  
fait les quatre-cents coups avec  
son fils Léo âgé de dix-sept ans,  
tout en essayant de gérer tant  
bien que mal le bébé qu'il vient  
d'avoir avec son ex, Hélène.  
Mais les années de défonce ne  
l'ont pas laissé indemne.



## **MISS CHAZELLES**

De Thomas Vernay - 2019  
00:21:43 - France - Fiction  
Avec : Megan Northam,  
Alice Mazodier, Nicolas Teitgen,  
Emre Uludag  
Musique : Thomas Vernay  
Production : Cumulus

Clara et Marie sont rivales. Clara  
est première dauphine, tandis  
que Marie a obtenu le fameux  
prix de Miss Chazelles-sur-Lyon.  
Alors qu'au village la tension  
monte entre les amis de Clara  
et la famille de Marie, les deux  
filles semblent entretenir une  
relation ambiguë.

# Thématique : "Plaisirs animés"

Visée pédagogique envisagée : Education Artistique et Culturelle (EAC)



## **FATHER & DAUGHTER**

De Michael Dudok de Wit - 2000  
00:09:00 - Pays-Bas, Grande-  
Bretagne, Belgique - Animation  
Musique : Normand Roger,  
Denis L. Chartrand  
Production :  
CinéTé Filmproduktie BV  
Coproduction : Cloudrunner Ltd

Un père dit au revoir à sa fille,  
puis s'en va. Elle l'attend durant  
des jours, des mois, des années.  
Elle devient une jeune femme,  
fonde une famille, devient  
vieille, et pense toujours à lui.



## **AMERIGO ET LE NOUVEAU MONDE**

De Luis Briceno, Laurent Crouzeix  
2019 - 00:13:47  
France - Animation  
Voix : Dominique Auger, Cristóbal  
Carvajal, Luis Briceno  
Musique : Cristóbal Carvajal,  
Martin Benavides  
Production : Metronomic

L'Amérique n'a pas vraiment  
été découverte en 1492. C'est  
pourtant à cette époque qu'on  
commença à utiliser le nom  
d'un certain Amerigo pour désigner  
cette partie du monde.  
Reste à savoir comment on lui  
donna ce nom. Les fake news ne  
datent pas d'hier.



## **ACOUSTIC KITTY**

De Ron Dyens - 2014  
00:13:06 - France - Animation  
Voix : David Gasman, Nathaniel  
Symes, Jonathan Waite,  
Trévor Boot, Chantal Richard  
Musique : Arno Alyvan  
Production : Sacrebleu Productions

Washington, dans les années  
1950, les américains décident  
de surveiller l'ambassade russe  
à l'aide d'un chat espion truffé  
de micros. Encore faut-il pou-  
voir faire entrer tout ce matériel  
dans le corps de l'animal... Basé  
sur des faits réels.

## CONTRE L'OPPRESSION !

Durée de la séance	55min
Nombre d'élèves	Max 20
Notions abordées	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discriminations (racisme, sexisme, homophobie)</li> <li>➤ Oppressions</li> <li>➤ Violence systémique</li> </ul>
Court-métrages sélectionnés	<i>Black, blanc, beur</i> <b>ET/OU</b> <i>Ô Rage / Miss Chazelles</i> (possibilité de diffuser les deux unitaires si les échanges ne prennent pas trop, et qu'il reste du temps)
Bilan de la séance	<p>C'est la séance qui a le mieux fonctionné ! Les élèves (2nde et 1ère) se sont montrés très impliqués, les échanges ont été riches et dynamiques. Les courts projetés ont permis de libérer la parole sur des expériences personnelles et de prolonger la discussion ce qui montre aux élèves que l'art peut souvent être un médium pour une parole engagée, sans pour autant devenir ennuyant.</p> <p>Elle offre un cadre très favorable à la mise en place d'exercices de pédagogie critique permettant de questionner les privilèges, les normes établies, etc.</p> <p>++ des élèves de classes n'ayant pas assisté à la séance sont venus au CDI me demander s'ils pourraient venir sur d'autres créneaux parce que des camarades leur en avait parlé. Malheureusement, la fête ne durant qu'une semaine, nous n'avons pas réussi à en fixer un qui convienne mais c'est une jolie preuve !</p>

ÉTAPES DE LA SÉANCE	Durée	Activités du professeur et consignes
Présentation de la sélection thématique	> 10 min	<p>3 films qui présentent tous des exemples de discriminations (redéfinition du terme ensemble) et donc, plus largement, d'oppression.</p> <p><b>Discrimination</b> : fait de traiter différemment (moins bien) une personne / un groupe de personnes à partir de certains critères distinctifs</p> <p>➤ Des exemples ?</p> <p><b>Oppression</b> : fait pour une personne / un groupe de personnes, d'être contrôlée, privée de libertés par le pouvoir en place. Image de pression, d'étouffement.</p>
Diffusion 1 <sup>er</sup> court : <i>Black, Blanc, Beur</i> (2019) <b>OU</b> <i>Ô rage !</i> (2020)	3min	
Temps d'échanges  <i>Black, Blanc, Beur</i> (2019)	5/10 min	<p>« Black, blanc, beur » =&gt; est-ce quelqu'un sait d'où vient cette formule ? Popularisée au moment de la coupe du monde de 1998, reprend la formule du drapeau bleu, blanc, rouge, elle a pour but de mettre en avant la diversité présente dans l'équipe de France. À l'époque, symbole de lutte contre le racisme, mais depuis dépassée et remise en question notamment sur le choix des termes.</p> <p><b>Comparaison racisme/sexisme.</b> Montrer qu'on peut être victime de discrimination pour une raison, tout en reproduisant le même mécanisme sur une autre personne pour une autre raison.</p>
Temps d'échanges <i>Ô rage !</i> (2020)		<p>Le rap du personnage est un extrait très connu du Cid, pièce du XVII<sup>e</sup>, montre qu'on peut (re)donner du sens à certaines textes anciens en les transposant dans la société d'aujourd'hui. En l'occurrence, quel sens est-ce que ce texte prend ici ? Grâce à quoi ?</p> <p><b>Violences policières</b> : des exemples en France ? Violences racistes ?</p>
Diffusion dernier court : <i>Miss Chazelles</i> (2020)	20min	
Temps d'échanges	10min	<p><b>Stéréotypes de genre</b> (rappel définition si nécessaire) =&gt; est-ce que vous pouvez en identifier dans les comportements des personnages masculins / féminins ?</p> <p>Des stéréotypes qui font que c'est mieux acceptés pour deux filles d'être en rivalité que de s'aimer. Amour autorisé (hétéro) / amour non-autorisé (homo)</p>
Conclusion	2 min	<p><b>Rappel</b> : la résistance à l'oppression est inscrite dans la Déclaration des droits de l'Homme de 1789, et reconnue comme un droit imprescriptible (qu'on ne peut pas enlever).</p>



## Résumé en français

Que souhaite-t-on réellement lorsqu'on met en avant la lutte contre le sexisme, l'homophobie ou la transphobie ? La réponse est finalement assez simple : l'égalité. Or, comment prendre en compte – dans son enseignement, comme dans sa posture éducative – l'incohérence entre cet idéal et les faits qui démontrent encore que cette égalité n'est pas complètement acquise ? La réflexion de ce mémoire professionnel s'inscrit dans l'héritage des pédagogies critiques, en proposant l'adoption d'une posture pédagogique antioppressive afin de lutter contre les discriminations liées au genre et/ou à l'orientation sexuelle/amoureuse dans un cadre scolaire. Les missions quotidiennes des professeur-documentalistes, depuis la gestion des ressources documentaires de l'établissement, jusqu'à l'ouverture culturelle, en passant par la conception de séances d'Éducation aux Médias et à l'Information deviennent dès lors des leviers d'action pour créer un espace inclusif et sécurisant pour tous les élèves, tout en veillant à encourager leur esprit critique et leur empathie.

## Résumé en anglais

What do we truly wish for when we put the fight against sexism, homophobia, or transphobia to light ? The answer is quite simple: equality. But how can one approach, in one's teaching, the incoherence which persists between this ideal and the facts that demonstrate that this equality has yet to be reached ? The reasoning behind this study follows the inheritance of critical pedagogies, through an anti-oppressive pedagogical posture in order to address discriminations against gender identity and/or sexual/emotional orientations at school. The daily missions of a teacher and documentalist can therefore become levers to create a safe and inclusive space for all students, while encouraging their critical thinking and empathy. Promoting diversity in the school's documentary fund, creating times for cultural opening, or conceiving media and information literacy classes are only a few examples of what can be done.

<b>Mots clés en français</b>	Pédagogie critique / Éducation antioppressive / lutte contre les discriminations / études de genre / LGBT+
<b>Mots clés en anglais</b>	Critical pedagogy / anti-oppressive education / anti-bias education / gender studies / LGBT+