Colloque international des didactiques
de l'histoire, de la géographie et de
l'éducation à la citoyenneté
hep/ Curriculums
en mouvement

Communication

LES ENJEUX DU GENRE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE

Anne FOURNAND

LES ENJEUX DU GENRE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE

Anne FOURNAND

Si l'on reprend le fameux triangle didactique, on s'aperçoit que le savoir géographique transmis à l'école est incarné aux trois niveaux :

D'une part la situation d'enseignement met en jeu des enseignants, sujets incarnés construisant du sens et des savoirs mouvants dans et en dehors de leur pratique, dans un processus complexe intégrant des éléments cognitifs, mais aussi affectifs, sensibles, émotionnels, physiques, dessinant des modèles d'action socialement et culturellement situés.

D'autre part, le savoir scientifique n'est pas une réalité indépendante des esprits qui le pensent, malgré la prétention de la science à l'objectivité, le savoir scientifique est incarné et relève d'un processus de production porté par des acteurs incarnés et inscrits dans des réseaux de relation et de pouvoir. Le savoir géographique est contextualisé.

Enfin, les élèves sont appelés à incarner le savoir géographique scolaire, à le produire et à intégrer de nouvelles compétences spatiale à leur expérience et à leurs représentations.

Cette préoccupation pour la manière avec laquelle le savoir est situé, contextualisé et incarné est apparue dans le monde universitaire au sein des *feminist studies*. Ces chercheurs-es analysent comment le savoir est construit et en quoi il est dépendant de ceux (blancs, masculins et quinquagénaires !) qui le produisent en construisant des catégories données comme des explications du monde. Il s'agit alors de déconstruire ces catégories afin de comprendre les processus de domination et de réhabiliter d'autres types de savoirs longtemps marginalisés.

La question que je souhaite poser lors de cette communication est donc la suivante : Qu'est-ce que les agendas de la géographie des genres peuvent apporter aux curriculums scolaires ? Deux pistes seront alors explorées :

- La prise en charge de la question des inégalités de genre par l'école.

- Le savoir géographique enseigné est il un savoir masculin ?

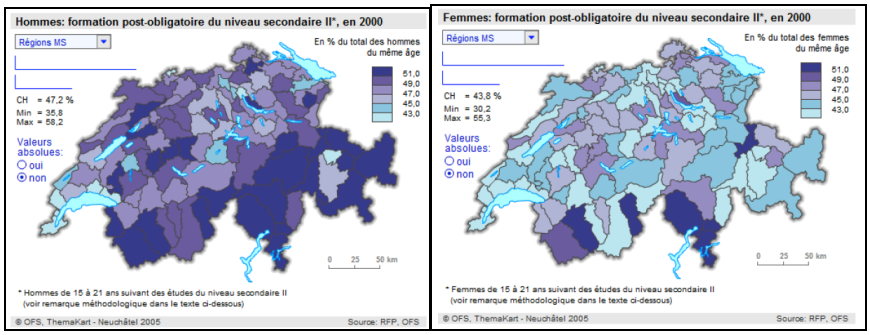
- Le savoir scolaire est-il situé, contextualisé et incarné ?

Pour répondre à ces questions je m'appuierai sur ma propre expérience d'enseignement, sur des recherches menées dans le monde anglosaxon et sur la bibliographie féministe.

1. Comment la question du genre est-elle prise en charge par l'école ?

1.1 Les inégalités hommes/femmes et l'école

Rappelons rapidement en préambule que les indicateurs statistiques montrent qu'il subsiste de nombreuses inégalités entre hommes et femmes quant à leur formation initiale. Les hommes font des études plus longues que les femmes comme le montrent les cartes de Suisse de l'illustration n°1. Les types d'études sont d'autre part largement différenciées avec des filières féminisées et d'autres très masculines. Ces constats se retrouvent largement dans l'ensemble de l'Europe.



Illustrations n°1 : les hommes suivent font des études plus longues que les femmes.

D'autre part, à l'issue des études les postes occupés par les femmes sont largement moins hauts dans la hiérarchie professionnelle, elles se heurtent à un « plafond de verre ». La répartition des secteurs dans lesquels elles atteignent des positions dirigeantes est très marquée par la répartition genrée des professions : ce sont les secteurs de soins à la personne, de l'enseignement ou de l'hôtellerie (illustratio n°2).

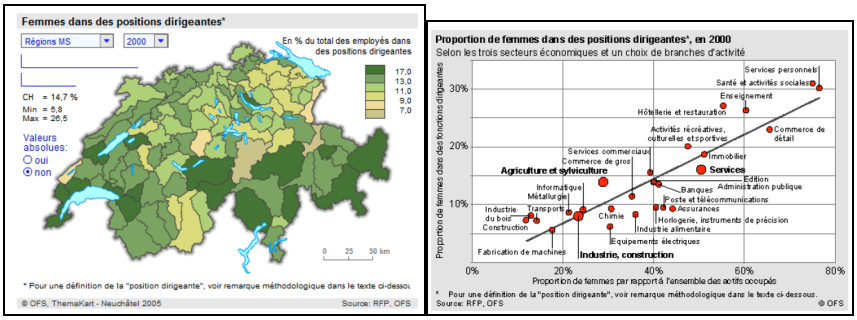


Illustration n°2 : Faible proportion des femmes en position dirigeante.

Ces inégalités hommes/femmes sont connues depuis longtemps et abondamment décrites. Afin de les réduire le monde politique et législatif a pris en charge la question. En Suisse, une loi a été promulguée en 1995 : c'est la loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes (LEg), ratifiée seulement en 2006 par le Canton de Vaud. Des bureaux de l'égalité ont ensuite été constitués tel que celui du Canton de Vaud. Ce bureau a une mission spécifique par rapport à la formation :

> « Le Bureau de l'égalité sensibilise les jeunes à la diversité des choix de métier et de vie en organisant chaque année différents rendez-vous autour de l'égalité des chances et en initiant régulièrement de nouveaux projets sur cette thématique. Les actions entreprises visent à encourager filles et garçons à élargir leurs horizons au-delà des stéréotypes qui les confinent dans des rôles professionnels et sociaux limités. » (Bureau de l'égalité, 2009)

Ainsi, des actions ponctuelles sont menées auprès des jeunes telles que la JOM, Journée Oser tous les Métiers qui incite les filles à accompagner leur père sur son lieu de travail et les garçons à accompagner leur mère. Quoi qu'intéressantes, ces actions restent déconnectées du quotidien des adolescents. Elles sont parachutées dans leur année scolaire et restent en marge de leur monde scolaire ou familiale. Il est très difficile de savoir si ce discours est relayé par les parents ou par les enseignants, s'il fait l'objet d'un enseignement ou s'il est abordé dans les différentes séquences d'enseignement-apprentissage.

1.2 Le genre dans les plans d'étude

Nous allons tenter de répondre à ces questions en analysant les plans d'études, le Plan d'Etude Vaudois (PEV ci-après) et le Plan d'Etude Romand (PER ci-après) qui, est en train de se faire et qui devrait prendre en charge ces questions. Or, le mot « genre » n'apparaît ni dans le PER ni dans le PEV. Le tableau n°3 présente les occurrences des mots « genre », « femme » et « homme » dans les deux plans d'étude.

	Genre	Femme	Homme

PEV (7-8-9, toutes les matières)	0 occurrences (sauf en langues : genres littéraire, genre et nombre et en MUS : genres musicaux)	3 occurrences : en citoyenneté : problématiques liées aux rapports entre les personnes (minorités, déséquilibres nord-sud, égalité hommes– femmes, etc.)	17 occurrences
PER	Idem PEV	8 occurrences	202 occurrences[1]

Illustration n°3 : Trois mots dans les plans d'études

Voici le contexte dans lequel les 8 occurrences du mot femme dans le PER :

> - En mathématiques et sciences : « nomme les principaux organes du système reproducteur de la femme et de l'homme ».
>
> - En histoire : 3 occurrences : « En analysant les différentes conceptions et les différentes relations de l'individu et des groupes sociaux à travers le temps (conflits sociaux, esclavage, place de la femme, accès aux soins) » et « Mise en évidence des répercussions des progrès politiques et sociaux (suffrage universel, émancipation de la femme, assurances sociales, congés payés, ...) ».
>
> - Ethique et culture religieuse : 1 occurrence.
>
> - En formation générale « gestion de la classe et vie de l'école » : « Orienter les échanges sur les éléments culturels (tels que les relations hommes-femmes, la communication, les langues, les religions et croyances, …) à différents niveaux : famille, communautaire, ethnique ».

Ainsi, la question des inégalités entre hommes et femmes n'est abordée qu'en histoire, sous l'angle de l'émancipation des femmes, comme si la question n'était plus d'actualité. Les autres sciences sociales ne la prennent pas en charge. La géographie des plans d'étude n'y fait en tous cas pas allusion. La géographie scolaire reste une discipline masculiniste, comme on peut le voir en examinant les occurrences du mot « homme » dans le plan d'étude de la géographie (illustration n°4).

« Homme »	« homme »
- « Sciences de l'Homme et de la société » - « La Déclaration Universelle des Droits	- « manière dont les Etats traitent ces problématiques liées aux rapports entre les hommes et à l'environnement (naturel

[1] Ce chiffre est augmenté du fait que l'histoire, la géographie et l'éducation civique sont regroupées sous le nom de « sciences de l'homme et de la société »

de l'Homme » - « Le propos de la géographie est de mettre en évidence les relations qui lient l'Homme à l'espace et les Hommes entre eux, à travers l'espace. » - « L'histoire analyse comment les Hommes ont répondu aux multiples questions… » p. 305 - « RELATION HOMME–ESPACE » p.307 - « Distinction entre les éléments naturels et ceux créés par l'Homme » p.315	et social) » ; p.306 - [A propos du concept de diffusion] « Les processus ne se déroulent pas forcément de la même manière si on a affaire à des hommes (migrations), à des objets ou à des informations » p.311 - « Représentation : le fait que les hommes se représentent l'espace selon les schémas culturels différents (cf. Acteurs). » p.312

Illustration n°4 : Le mot « homme » dans le PER en géographie

L'illustration n°4 montre une forte masculinisation du savoir géographique. Il n'y a aucune féminisation du langage, on parle par exemple « d'acteurs » mais jamais « d'actrices ». La majuscule universalisante pour le mot « homme » est placée de façon aléatoire. Ce dernier pourrait être remplacé par l'expression neutre « d'être humain », ce qui n'est jamais le cas. Je suivrais volontiers C. Hancock qui affirme, au sujet de la géographie :

> « Si je devais proposer quelques pistes permettant à la géographie de dépasser ce biais masculiniste, je suggérerais, d'abord, qu'on renonce à la fiction selon laquelle la géographie se préoccupe des relations entre « l'Homme et son Milieu » ou « l'Homme et la Terre » - qu'on renonce à toutes ces majuscules objectivantes, qui symbolisent bien les travers universalisants de la géographie. » (Hancock, 2004 p. 172)

Pourtant, si en 2004, des biais masculinistes subsistent encore en géographie universitaire, la question du genre est déjà prise en compte depuis quelques années par cette discipline, notamment dans le monde anglo-saxon.

2. Comment la question du genre est-elle prise en charge par la géographie ?

2.1 Le genre : un enjeu pour les géographes

Avant d'examiner plus avant la question du genre dans l'enseignement de la géographie, faisons un bref détour sur l'émergence de cette question au sein de la géographie universitaire. Il s'agit tout d'abord d'établir une distinction entre géographie des genres « qui explicite le rôle des rapports entre les hommes et les femmes dans la construction de l'espace social » (Villeneuve 2003, p.394) et la géographie féministe, plus critique et qui « montre comment l'espace est impliqué dans la production des

identités sexuées et du rapport inégal entre les sexes » (Chivallon 2003, p.361). Toujours, selon C. Chivallon (2001), cette géographie a traversé trois périodes : la première dans les années 60 est qualifiée de libérale et produit des études quantitatives pour démontrer les écarts spatiaux entre les sexes. La seconde étape plus radicale d'inspiration marxiste lie le concept de patriarcat à celui de capitalisme. Enfin, les tendances plus récentes liées à l'évolution des sciences sociales, sont dites poststructuralistes et déconstructivistes. Elles suivent deux axes, celui d'une posture réflexive sur les savoirs féminins, les « savoirs situés » et celui du retour du sujet hybride et fluctuant, de l'imaginaire et des représentations.

Années 1970	Nouvelle géographie radicale d'inspiration marxiste - Influence des débats entre marxistes et féministes sur la géographie radicale. - Femme et développement Emergence de la géographie féministe avec la vitalité du mouvement féministe. -Associer la Femme à la recherche, à la fois comme producteur de savoir et comme sujet d'analyse. - Cartographier les contraintes auxquelles les femmes font face. - Rendre la vie des femmes visible.
Années 1980	Effervescence de la discipline, fondation de la science actuelle. Rôle du genre comme force instrumentale et catégorie d'explication des processus spatiaux. - Division entre public et privé. - Différence de genre dans la restructuration industrielle. - Rôle des femmes comme actrices des paysages naturels et construits. Messages théoriques clés : « l'espace est genré » « l'espace ne reflète pas seulement le genre, il le produit » « la sexualité est spatialement construite »
Années 1990	Contribution des géographes au débat féministe sur l'unité / la singularité du savoir Débat épistémologique qui transforme la nature du savoir féministe : - Critique du savoir féministe : construit exclusivement par des femmes blanches, des classes moyennes, appartenant au monde développé,. - Le savoir est reconsidéré comme situé et incarné. Nouveaux aspects méthodologiques et théoriques autour du corps et

	du sujet. Approches plus nuancées de l'identité, du pouvoir et de la différence
Perspectives actuelles	Depuis 15 ans, un ensemble de recherches distinctes a émergé au sein de la géographie féministe. Elles concernent : - les espaces incarnés (performativité spatiale de la sexualité, du genre, de la race) - la géographie de la masculinité - la géographie de la santé, du handicap, de la maladie. Apports de nouvelles perspectives aux champs « traditionnels » de la géographie. La géographie féministe reste influencée par les mouvements sociaux et la dynamique géohistorique - Processus de globalisation - Discours néolibéraux

Illustration n°5 : Emergence du genre comme objet géographique

Pour compléter ce tableau, il s'agit de préciser que la question du genre a d'abord été prise en charge par les géographes anglo-saxon-nes et qu'elle n'émerge que beaucoup plus tardivement en géographie francophone, à la fin des années 90.

Ces chercheur-es (Bondi, Rose, Hancock, Haraway) s'appliquent également à démontrer que le savoir géographique a longtemps été construit selon un biais masculiniste caractérisé de la façon suivante :

- Savoir objectivé
- Regard du chercheur désincarné et distancé sur l'objet de connaissance.
- Rationalité positiviste de la connaissance

Par opposition, un savoir féminisé répondrait aux caractéristiques suivantes :

- Savoir situé et incarné.
- Reconnaissance de la part de subjectivité voire de celle des émotions dans la construction des connaissances.
- Savoir construit et contextualisé.

J'utiliserai cette grille pour analyser le savoir scolaire en géographie tel qu'il est construit dans quelques manuels scolaires.

2.2 Le genre du savoir, exemple de quelques manuels scolaires

Pour aller plus loin dans la réflexion, j'ai analysé quatre manuels scolaires de géographie et les images qu'ils proposent selon la méthodologie de G. Rose (2001).

Le premier d'entre-eux et le plus ancien (1998) est le manuel suisse de G. Collet, P. Hertig. J'ai analysé le chapitre intitulé « Des hommes et des villes ». La démarche proposée à la classe est constructiviste, les auteurs s'adressent directement aux élèves qui doivent interagir. Les séquences présentent quelques témoignages vécus et des portraits. Il s'agit donc d'un savoir incarné et situé, construit.

Le second manuel est un manuel français intitulé « Histoire géographie 5^{e} » dirigé par M. Casta et F. Doublet paru en 2001 aux éditions Magnard. La méthode proposée est de type inductive : les élèves répondent à des questions sur des documents puis disposent d'un résumé. Le savoir est objectif, non situé. L'objet de la connaissance est extérieur aux auteurs et aux élèves.

Le troisième manuel est un ouvrage anglais dirigé par V. Brereton, J. Schofield, intitulé « GCSE Geography » et paru en 2003. C'est une démarche de révision pour préparer un examen, l'ouvrage donne des informations. L'élève est très peu interpellé. Il y a beaucoup de graphiques, on est face à une pensée positiviste voire déterministe.

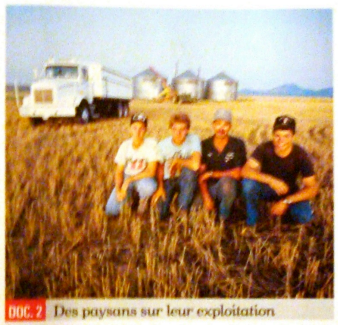
Le quatrième manuel est français, Il est dirigé par M. Ivernel et s'intitule « Histoire géographie 6^{e} » aux éditions Hatier. Il date de 2009. La méthode proposée aux élèves est de nature déductive : on expose la théorie puis des questions sur documents sont posées aux élèves. Il s'agit d'un savoir objectif, non situé. L'objet de la connaissance est extérieur aux auteurs et aux élèves.

Ces manuels présentent 392 photographies réparties comme suit :

- 120 représentent des personnes.
- 31 représentent des femmes
- 45 représentent des hommes
- 44 sont mixtes (dont enfants)

Ainsi, la plupart des images représentent des paysages désincarnés vus de loin, voire d'avion, qui sont rarement visibles « en vrai » de visu.
Sur ces images, examinons comment sont représentés les hommes et les femmes.

Les hommes (16 photos) et les femmes (7 photos) travaillent la terre…
Les sociétés représentées sont majoritairement rurales et traditionnelles.


DOC. 2 Des paysans sur leur exploitation

(Hatier, p.265 et 267)

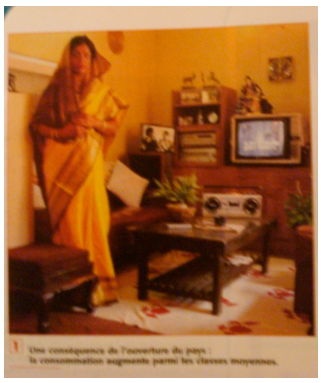
Les femmes sont ouvrières (7 images), les ateliers de coutures dans les pays pauvres sont très souvent présentés. Jamais aucun commentaire ne mentionne le fait que ce soient des femmes, on parle de « main d'œuvre bon marché » pour désigner ces personnes.

(L'Asie, Magnard, p.199)

Les hommes font la guerre (6 photos). La violence reste exclusivement masculine. Les civils et les femmes ne sont pas représentés.
On retrouve ici la représentation du masculin viril, fort, armé.

Intervention américaine en Haïti
(Hatier p.291)

La sphère domestique n'existe presque pas (3 photos). L'espace domestique n'est pas pris en charge par la géographie scolaire. Seul l'espace public est représenté.



Inde, Magnard p.248

Les femmes et les hommes ne font rien ensemble… sauf se déplacer. On voit des foules urbaines. Mais, il n'y a donc jamais d'interactions entre hommes et femmes. Les espaces représentés sur les images des manuels sont ségrégatifs. Il n'y a pas de lieux d'échanges entre hommes et femmes.
Seules deux photographies font exception : sur l'une d'elles on voit un homme et une femme sur un bateau scientifique et sur l'autre, un couple porte ensemble une caisse sur une plantation du Ghana.

Se déplacer dans la rue ou en transport (23 images), (Hatier, p.244)

Au bilan, l'ensemble de ces images présentent un savoir géographique très peu incarné. Les hommes et les femmes sont représentés dans des rôles très genrés, dans un monde professionnel où ils ne se côtoient pas. Les professions de service, et/ou dirigeantes ne sont pas représentées. C'est une géographie marquée par une analyse marxiste des classes sociales. Les autres lignes de fracture de la société liées au genre ou à l'altérité sont ignorées, non explicitées.

Les représentations véhiculées ainsi renforcent donc la division genrée de la société.

Conclusion

Au terme de cet article, je peux affirmer que le problème des inégalités entre hommes et femmes est pris en charge par la société, par le législateur mais qu'il n'est pris en charge ni par l'école et ni par les curriculums. Il existe une dichotomie entre les bureaux de l'égalité d'un côté, et les pratiques scolaires de l'autre. Il y a parfois des incursions des bureaux de l'égalité dans le monde scolaire mais ces actions parachutées sont peu relayées par les discours institutionnels (PE) ou par les manuels scolaires…

Dans leur majorité, les discours portés par les Plan d'Etudes et les manuels scolaires reflètent ce que les chercheurs-es désignent comme un savoir masculin : objectifié et positiviste. Ils ne laissent que peu de place à un discours subjectif, contextualisé et situé. Les images analysées montrent que la géographie est peu incarnée, qu'elle ne se préoccupe que des espaces publics et que les s sociaux des hommes et des femmes sont clairement divisés en deux sphères séparées, sans interactions.

Cependant, au final les pratiques sont laissées à la libre décision des maîtres. Il n'est pas douteux que certaines équipes d'enseignants choisissent d'intégrer cette question à leur plan d'étude. C'est le cas notamment de certains collèges genevois et de quelques écoles de commerce. Ainsi, les enseignants du collège Sismondi l'intègrent à leur séquence sur la démographie (Janzi, 2008). Mais il faudrait mener une recherche plus large pour savoir comment la question du genre est réellement intégrée aux séquences d'enseignement-apprentissage et quelle didactique adaptée pourrait la prendre en charge efficacement.

Bibliographie

1. Ouvrages de référence

Bondi, L. (2003). Empathy et Identification : Conceptual Ressources for Feminist Fieldwork. *ACME* 2(1), 64-76.

Chivallon, C (2001). Les géographies féministes - Un plaidoyer convaincant pour la constitution de connaissances "situées". Staszak, J. F., Collignon, B., Chivallon C., et al. *Géographies anglo-saxonnes - Tendances contemporaines.* Paris, Belin,7-63.

Colwill, E., Boyd, R., (2008), Teaching without a Mask? Collaborative Teaching as Feminist Practice, *NWSA Journal,* Vol. 20 (2).

Hancock, C., (2004). L'idéologie du territoire en géographie : Incursions féminines dans une Discipline masculiniste. Bard, C., *Le genre des territoires - Masculin, féminin, neutre*, Angers, Presses Universitaires d'Angers, 165-174.

Haraway, D. (2007), *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences - Fictions - Féminismes* - Anthologie établie par Allard L., Gardey, D. et Magnan, N. Mayenne, Exils Editeur.

Malet, R., (2000). Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet*, Revue Française de Pédagogie,* n° 132

Sharp, J. (2008). Geography and gender: what belongs to feminist geography? Emotion, power and change, *Progress in Human Geography* 1–7

Rose, G., (2001). *Visual Methodologies : An introduction to the interpretation of Visual Material.* London, Sage.

Thompson, T., Clay, T. (2008). Critical literacy and the geography classroom: Including gender and feminist perspectives", *New Zealand Geographer*. (64) 228-233.

2. Sources primaires

Brereton, V., Schofield, J., (ed.), (2003). *GCSE Geography* Group publications Ltd, Newcastle.

Canton De Vaud. (2009). *Bureau de l'égalité entre femmes et hommes,* http://www.egalite.vd.ch/, consulté le 15/10/09.

Canton De Vaud, (2009). *Plan D'Etude Vaudois,* http://www.vd.ch/fr/themes/formation/scolarite-obligatoire/plan-detude-vaudois/, consulté le 02/10/09.

Casta, M. et Doublet, F., Dir., (2001). *Histoire géographie 5e*. Magnard, Paris

Collet, G., Hertig P., (1998). Des hommes et des villes, *Des mondes, un monde*. Loisirs et pédagogie, Lausanne.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de Suisse romande et du Tessin, (2008). *Plan d'Etude Romand*, http://www.consultation-per.ch/, consulté le 03/10/09.

Ivernel, M., (Dir.). 2008, *Histoire géographie 6e*, Hatier, Paris.

Janzi, H. (Coord.) (2008). *Programme du cours de première année de sciences humaines, Collège Sismondi année 2007-2008*, document de travail.