

Le débat

Le collectif Question de classe(s) se veut un lieu de débat ; et justement, notamment depuis la parution du livre d'Irène Pereira sur les pédagogies critiques (*Paolo Freire, pédagogues des opprimé.e.s*, Libertalia 2017) et ses nombreuses interventions sur le site, on questionne régulièrement les relations et oppositions entre un corpus de pédagogies dites « critiques » (dont la finalité est la remise en cause des structures de dominations par leur conscientisation) et les pédagogies coopératives (Freinet, Pl...) qui souvent contestent la « forme scolaire » avec l'idée que « la démocratie de demain se prépare par la démocratie à l'école » (Freinet). Un des points de cristallisation du débat est la question de la « forme scolaire » (dont le cours magistral ou dialogué pourrait être l'idéal-typique) : dans ce que par commodité je nommerai les « pédagogies coopératives », il s'agit de contester cette forme scolaire jugée trop transmissive et ne permettant pas le travail coopératif ou personnalisé, l'enfant devant par ailleurs être producteur de savoir. Est présente l'idée qu'en expérimentant à l'école d'autres formes d'organisation du travail, on expérimente d'autres manières de vivre en société. L'école préfigurerait par sa forme une société nouvelle. Les pédagogies critiques, sans forcément s'opposer à cette idée, ne sont pas convaincues par l'hypothèse que la transformation sociale puisse passer uniquement par la question technique de la forme d'organisation du travail et de la vie collective. Au contraire, bien souvent, une organisation du travail coopérative n'empêche pas la reproduction des oppressions (de genre, de « race », de classe), si ces oppressions ne font pas l'objet d'un travail explicite de « conscientisation ». La transformation sociale passe par une étude précise des oppressions dans la société et dans la vie des élèves pour pouvoir agir dessus. Pour cette conscientisation, un apport de connaissances vertical peut s'avérer nécessaire ; à titre d'exemple, les élèves ne connaissent pas seul.e.s les statistiques sur la discrimination ou les textes de loi les pénalisant. Dans la pratique, ces approches pédagogiques ne semblent pas opposées, nombreux/ses pédagogues (souvent militant.e.s) s'attachent à construire la démocratie à l'école tout en travaillant sur les différentes formes d'oppressions en classe. Le texte qui suit a pour but de rendre compte et d'analyser le rôle qu'a pu prendre le conseil d'élèves de ma classe dans la lutte contre les oppressions de genre. Ecrire sur mes propres pratiques, notamment sur des choses que je trouve réussies (on nous apprend surtout l'autocritique à l'ESPE...) est assez nouveau pour moi, à la fois un peu gênant et stimulant. Il va de soi que ma posture que je tente de n'a rien d'exceptionnelle, et que je ne souhaite pas faire de moi un modèle de pédagogue antisexiste, mais juste tenter de tirer quelques pistes de réflexion... J'espère que vous me pardonneriez ces précautions oratoires.

La pratique du conseil : un outil critique de conscientisation et de transformation

Je suis enseignant en CP en éducation prioritaire renforcé à Paris. Dans ma classe, se mélangent des garçons et des filles issu.e.s de l'immigration sub-saharienne récente très prolétarisée, des enfants des enfants d'immigrés venant du Maghreb, dont les parents ont connu une petite ascension sociale et connaissent bien l'école pour y être passé (d'ailleurs souvent dans cette école-même où j'enseigne), et enfin, des enfants de familles « blanches » faisant partie de ce que l'on peut appeler la « petite bourgeoisie culturelle » (à fort capital culturel) et nouvellement arrivé dans le quartier. Ma petite classe est donc très mixte socialement, et par conséquent, de grandes inégalités sociales existent en son sein. Le dédoublement des CP d'éducation prioritaire fait que j'ai une classe avec 12 élèves ; l'un des avantages d'avoir un effectif si faible est, entre autres, de pouvoir observer finement les mécanismes d'apprentissages et d'appropriation du « scolaire » à l'œuvre dans la classe, et par conséquent aussi, la production des inégalités.

Dans l'école, une programmation de cycle en éducation morale et civique a été rédigée : ainsi, les CP doivent travailler sur le racisme, les CE1 sur le sexisme et la question du handicap, les CE2 sur le harcèlement et la xénophobie. Ainsi, si j'ai programmé un travail explicite sur le racisme avec mes élèves, la question des oppressions liées au genre est normalement réservée au CE1. Cependant, la question du sexisme est quotidiennement présente en classe (puisque comme dans le reste de la société, elle n'est pas épargnée par les relations de genre) et prise en charge par les élèves dans l'institution hebdomadaire de régulation de la classe : le conseil d'élèves.

En faisant le récit de deux conseils d'élèves, je souhaite interroger les conditions faisant d'une pratique coopérative par excellence, le conseil, un outil pour une pédagogie antisexiste.

Acte 1 : Sur le chemin de la bibliothèque

Sur le chemin de la bibliothèque, Anouck et Madeleine, filles de petit.e.s-bourgeois.e.s culturel.le.s, discutent des inégalités entre les garçons et les filles.

« - [...] C'est pas juste, c'est un peu comme si on donnait 100 euros à un garçon et un bonbon à une fille. C'est pas juste ! Parce que 100 euros c'est beaucoup d'argent alors qu'un bonbon c'est juste quelque chose qui se mange !

- Oui, ce qu'on veut, c'est l'égalité ! L'é-ga-li-té ! » Débattent de manière très animée les deux fillettes.

« - Oui, mais les filles courent moins vite que les garçons, alors c'est normal que... » Tente Mamadou avant de susciter les protestations.

Quant à moi, je dis simplement que je suis d'accord avec les filles.

Il est clair que le féminisme des deux filles doit se comprendre comme l'appropriation des discours parentaux sur l'égalité de genre. La colère des enfants, quand elles parlent de ce sujet, montre que cela les touche et qu'elles ont compris leur intérêt à ce discours, bien qu'elles ne soient pas forcément en capacité d'observer finement les inégalités dans leur propre quotidien. Mamadou, fils d'une famille de l'immigration récente, dont le père exerce un métier situé au plus bas de la hiérarchie sociale et en grande difficulté scolaire dans l'apprentissage de la lecture, réagit immédiatement. Indistinctement, il semble percevoir que l'affirmation des filles bouleverse les rôles genrés assignés traditionnellement. Alors qu'Anouck et Madeleine ne parlaient pas des performances physiques, Mamadou ramène les revendications d'égalité à un constat d'inégalité qui lui semble incontestable : les filles courent moins vite que les garçons. En l'occurrence, ce jugement renforce la position dominante qu'il exerce quand il s'agit d'activités physiques et qu'il semble investir de manière compensatoire par rapport à ses difficultés dans les domaines plus « scolaires ».

Acte 2 : conseil d'élèves et cour de récréation

De cette discussion informelle, je n'ai rien prévu de faire, quand la thématique ressurgit quelques jours plus tard au sein de la classe cette fois-ci. Fella, une élève qui réussit scolairement, dont les parents d'origine kabyle ont grandi dans le quartier, a fait un dessin sur un petit papier rose, les papiers destinés à mettre des problèmes à l'ordre du jour du conseil d'élèves. Sur ce dessin, on y voit un garçon, une fille et un ballon.

« - Le conseil est ouvert, je serai le président, on écoute celui ou celle qui parle, on ne se moque pas, les gêneurs trois fois n'auront plus le droit à la parole, énonce l'élève qui assure la présidence. Je donne la parole à Fella.

Fella commence, dans sa voix, on sent qu'elle choisit ses mots et qu'elle y puise du courage : « Dans la cour, je ne peux pas jouer aux ballons parce que les garçons ne me donnent jamais la balle ».

En effet, quelques heures avant, j'avais pu observer la scène. La cour est suffisamment grande pour avoir un terrain délimité : son utilisation est programmée, chaque classe a le terrain et donc le droit de jouer au ballon, deux jours par semaine. Il est interdit de jouer au ballon hors du terrain ; l'occupation de l'espace dans la cour est ainsi globalement bien régulée. Cependant, force est de constater, que le ballon est globalement monopolisé par les garçons (du moins dans les petites classes) ; les filles semblant se désintéresser « naturellement » du ballon. Depuis le début de l'année, l'ordre du genre règne sur les jeux de cours sans que personne ne s'en plaigne. Or, ce jour-là, Fella est sur le terrain au milieu des garçons. Elle est au milieu d'eux, mais ne court pas ; elle a les mains dans les poches. Et aucun des joueurs masculins ne semblent la voir. Elle est transparente à leurs yeux. Du bord du terrain, je l'encourage, lui dit de sortir les mains de ses poches, tente par mon implication verbale dans le jeu de la faire exister. A la fin de la récréation, je réitère mes encouragements : c'est le jour des CP sur le terrain, donc tous et toutes les CP ont le droit de jouer. Les filles sont des CP, donc elles ont le droit de jouer.

Quelques heures plus tard, elle a posé le problème en conseil d'élèves.

Les garçons de la classe réagissent immédiatement : « Ce n'est pas vrai, on a jamais dit qu'elle n'avait pas le droit de jouer ! ». Ils expliquent que dans leur jeu, il faut courir et attraper la balle, mais qu'elle ne le fait pas. Fella rétorque, s'appliquant toujours sur le choix des mots qu'elle utilise, que dans leur jeu, une balle au prisonnier simplifiée, on doit tirer sur les joueurs. ses pour les toucher, mais que elle n'est jamais visée, donc forcément elle n'attrape pas la balle puisque la balle n'arrive pas près d'elle. « Les garçons m'ignorent » conclut-elle.

Mamadou réutilise alors sa thèse déjà énoncée lors du trajet à la bibliothèque : « Les filles courent moins vite que les garçons », et donc implicitement, il est normal que le ballon soient réservé aux garçons. La thèse de Mamadou est soutenue par l'ensemble des garçons de la classe. Il faut dire qu'elle vise juste : on parle ici d'une activité physique, dont les inégalités face à celle-ci sont facilement naturalisées par des différences corporelles supposées. Si cette thèse emporte le soutien de tous les garçons, quel que soit leur origine social, c'est bien parce qu'elle est adaptée au contexte et au registre, qu'elle s'offre comme une opération mentale légitime dans le débat, et qu'elle renforce leurs intérêt en tant que « classe de sexe ». Cette affirmation suscite bien entendue l'indignation des filles, et en premier lieu Anouck et Madeleine qui avaient préparé leurs armes discursives lors du trajet à la bibliothèque. Si certaines filles ne se prononcent pas, le rôle du genre est ici central et l'opposition est nette entre les filles et les garçons. Madeleine ressort alors l'exemple de l'inégalité entre 100 euros et un bonbon, toutefois, cet exemple n'est pas totalement convainquant face à celui de Mamadou. On ne parle pas de bonbons et d'euros, mais de courir après un ballon. Ne voulant pas laisser les filles avec comme seule arme leur indignation, je me décide d'intervenir. Les interventions de l'enseignant en conseil ont le plus souvent des objectifs de modération et de gestion du temps : aider à pointer les enjeux, les problèmes à résoudre, ne pas s'éparpiller sur des détails insignifiants, demander à la classe de trouver une solution. J'essaie le plus possible de ne pas utiliser mon autorité pour donner mon avis. Dans ce cas-là, il me semble alors nécessaire d'utiliser l'autorité de l'enseignant pour établir des faits, pour affirmer une vérité qui ne se trouvera pas par la pratique dialogique. Tout d'abord, je confirme le constat de Fella, je témoigne de ce que j'ai vu, que les garçons l'ignoraient. Puis, j'explique que « les scientifiques, les personnes dont le métier est d'observer le corps humain, disent qu'avant 10-12 ans, le corps des filles et le corps des garçons sont les mêmes, sauf pour les organes génitaux, le pénis qu'on appelle aussi le zizi, et la vulve qu'on appelle aussi la zézette. Donc, les filles ne courent pas moins vite que les garçons parce que vos corps sont faits de la même manière ». A ce moment, j'ai senti le besoin

de me faire le porteur d'une autorité qui n'est pas la mienne, mais qui me dépasse, celle des « scientifiques ». Une manière de dire que là-dessus, on ne discutera pas : c'est faux. Je conclus en rappelant qu'il faut qu'on trouve une idée de solution.

Ryad, dont l'origine sociale est très proche de celle de Fella, se veut pragmatique et conciliant : il a compris ce qu'il se passait, les filles réclament le terrain elles-aussi. Il propose donc d'alterner : un jour, les garçons de CP ont le terrain, un jour, c'est les filles. Il recycle là une solution envisagée pour deux élèves n'arrivant pas à jouer ensemble dans la cour sans en venir aux mains : provisoirement, ils ne devaient plus jouer ensemble et un planning du terrain avait été établi. Cependant, on peut voir aussi que pour Ryad (et pour probablement ses camarades), il semble probablement plus dommageable de perdre un jour de jeux avec le ballon que de jouer avec les filles. Il semble que le jeu de ballon doive pour lui être un lieu de l'entre-soi masculin. Notons que cette perception n'est pas absurde : les équipes mixtes en sport collectif de ballons (et l'on verra que la question du football reviendra) sont extrêmement rares voire inexistante, contrairement aux équipes féminines (dont Ryad a d'ailleurs un jour parlé pour contredire un autre élève sur le fait que les filles ne peuvent pas jouer au football). Là encore, je me suis senti obligé d'intervenir : la proposition de Ryad semblant trop convaincante. « Non, l'école est endroit mixte, c'est-à-dire où il y a des filles et des garçons qui doivent apprendre à vivre et à travailler ensemble. Le jour où les CP ont le terrain, tous et toutes les CP peuvent jouer ».

Finalement, il est décidé de produire une affiche à mettre dans la cour indiquant : « Avec le ballon, les garçons n'ignorent pas les filles. Les filles n'ignorent pas les garçons ». Proposition de Mamadou qui remporte la majorité des suffrages, contre celle d'Anouck (« On n'a pas le droit d'ignorer les autres ») jugée trop vague.

Il est important de noter qu'ici, en mentionnant les origines sociales des enfants, l'objectif est de donner de l'épaisseur à la description. Le genre reste la catégorie d'analyse principale permettant de comprendre ce qui se joue. L'importance de l'origine sociale intervient là uniquement quant à l'aisance qu'on les filles de la petite bourgeoisie culturelle à manipuler des discours sur l'égalité fille-garçon.

Acte 3 : Dans la cour

Depuis ce conseil, l'affiche a été placée sur un mur près du terrain (susitant un petit attroupement d'élèves d'autres classes) et les filles ont investi les jeux de ballons. Toutefois, cette nouvelle composition des joueurs.ses ne se fait pas sans heurts. Elle nécessite par exemple de rendre explicites les règles de jeu qui pouvaient, dans l'entre-soi masculin, restées implicites ; non pas parce que les filles ne connaîtraient pas les règles des jeux de ballons, mais parce que le rapport à ces règles et à leur application sont différenciés selon le genre. En effet, les garçons ont l'habitude entre eux d'appliquer les règles de manière souple : continuer à jouer lorsque la balle est hors du terrain ne leur pose pas de problème et continuer à jouer même quand on est censé être « éliminé » (touché par la balle dans le cas de la balle au prisonnier) est souvent toléré. Cependant, depuis que les filles investissent le terrain, on peut observer que, si les garçons continuent à jouer avec des règles « souples », ils demandent au contraire aux filles de les respecter à la lettre, contribuant forcément à les désavantager lors du jeu. Il semble que le rôle de l'enseignant.e soit alors d'intervenir, de demander aux élèves de réexpliquer les règles et leur application. Cette posture oblige à contredire la posture habituelle de non-ingérence des enseignant.e.s dans les jeux enfantins ; ces dernier.e.s intervenant habituellement qu'en cas de violence ou de mise en danger des élèves, la cour restant vue comme un lieu de loisir et de liberté.

D'autre part, la présence des filles dans les jeux de ballon oblige les élèves à redéfinir les modes de choix des jeux et pour être plus clair, oblige les garçons à partager le pouvoir. Le deuxième jour de

présence des filles dans les jeux, Mamadou éructe : ils et elles ont joué à la balle au prisonnier hier, aujourd'hui, on doit jouer au foot ! Sauf qu'une nouvelle majorité se dessine, les garçons qui aiment le foot ne sont plus majoritaires et se retrouvent confronté à une nouvelle majorité composée de l'ensemble des filles et des garçons préférant d'autres jeux. Pour résoudre le conflit, la référence aux pratiques coopératives, à savoir le conseil d'élèves, doit être convoquée. Les règles implicites de l'entre-soi masculin ne peuvent plus avoir cours, et les élèves sont obligé.e.s de se référer à d'autres modes de fonctionnement comme la décision collégiale et le vote. Pour Mamadou, qui comme on l'a vu, investit beaucoup dans les activités physiques (probablement en partie pour compenser ses faiblesses dans d'autres domaines scolaires), cette perte de pouvoir est brutale.

Acte 4 : Un autre conseil d'élèves

Au conseil d'élèves hebdomadaires, Anouck se plaint qu'Angela, petite fille issue du prolétariat immigré d'Afrique subsaharienne, la touche quand elles sont assises au coin « regroupement », et qu'elle n'aime pas cela. C'est l'occasion pour chaque élève de parler de la fois où un tel ou unetelle l'a touché.e sans qu'il/elle soit d'accord. Si la référence à l'expérience personnelle peut rapidement se transformer en tunnel sans fin et hasardeux avec des élèves de CP (la discussion dérivant invariablement sur d'autres sujets, sur le poisson rouge de un tel ou la grand-mère de unetelle), ici elle devient intéressante parce qu'elle permet de sortir du cas particulier pour monter rapidement en généralité. A-t-on le droit de toucher quelqu'un.e s'il ou elle n'est pas d'accord ? Encore une fois, il me semble important de sortir de ma neutralité pour expliquer la notion de « consentement ». On ne peut pas toucher quelqu'un sans son consentement. La discussion s'engage alors sur les manières de voir si l'enfant consent ou non, sur comment l'on décrypte les signes non-verbaux de non-consentement etc. Dans les minutes qui suivent, les effets de la discussion se font ressentir : Sarah, élève issue de la petite bourgeoisie culturelle, remet à sa place un de ses camarades qui lui touche la jambe. Et dans les jours qui ont suivi, les plaintes d'élèves se faisant toucher sont nombreuses. Des mots ont été posés pour désigner une situation désagréable et sont donc devenus disponibles pour parler et dénoncer ces situations.

Précisons ici que le fait de se toucher est au commun avec des élèves de cet âge, et ne comporte – il me semble pas de connotation forcément sexuelle ni de biais genré particulier. Une élève touche les cheveux d'une autre, un élève pose les mains sur les épaules d'un autre. Deux filles vont écouter une histoire bras dessus, bras dessous. Un garçon va prendre la main d'une fille... Si quelques fois, ces gestes peuvent prendre pour les élèves des significations de séduction genrée, bien souvent, il s'agit de gestes anodins ou tendres et ne recouvrent rien de plus. Cependant, les élèves expriment en conseil que ces gestes peuvent parfois créer la gêne et l'inconfort. On peut faire l'hypothèse qu'apprendre à refuser ces situations donnent des outils aux élèves pour refuser plus tard des situations qui elles seront le produit du genre et des relations toxiques qu'il produit.

Quelques remarques sur le conseil d'élèves au service de l'égalité de genre

On observe d'abord que le conseil a pu, à un moment de l'année où les élèves commencent à en comprendre bien le sens (au mois de janvier) être un lieu où s'expriment, non pas uniquement des chamailleries enfantines (machin m'a dit quelque chose de méchants, bidule m'a tapé...), mais aussi des situations d'inconfort dont les enfants n'ont pas totalement les clés d'analyse et qui une fois analysée et nommée changent profondément les relations sociales au sein de la classe. Ainsi, si le conseil est un outil de régulation des conflits importants (ces « chamailleries » ne sont pas des problèmes

secondaires), il peut aussi accueillir la parole d'élèves pointant des situations à même de nourrir la réflexion critique qu'on attendra d'eux et elles dans le cadre de la lutte contre les discriminations (au sein du programme d'EMC notamment). A l'école, cette lutte contre les discriminations n'a pas de visée « scolastique » ; on ne vise pas des savoirs décontextualisés mais bien une vigilance, une sensibilité aux discriminations et une transformation des relations entre les individus. Exprimées et prises en charge au sein du conseil, ces situations sont extrêmement concrètes et très bien comprises par les élèves. Il s'agit de leur quotidien et elles ont été pointées par certaines élèves elles-mêmes comme problématiques non pas en référence à des valeurs abstraites (et qui ne sont d'ailleurs pas forcément les leur) mais à leur expérience vécue. En outre, l'objectif explicite du conseil étant de trouver des solutions pour « vivre ensemble », l'analyse du problème appelle nécessairement à une (tentative de) transformation du vécu des élèves. En partant du vécu, on évite aussi la difficulté de partir des perceptions des élèves : un exercice commun dans les petites classes pour travailler sur l'égalité de genre et de proposer aux élèves des illustrations d'ours non-genrés occupés à des activités genrés (faire du bricolage, faire la cuisine) et d'attendre que les élèves expriment le genre de l'ours (« papa ours ou maman ours ? je ne sais pas ? ») et donc d'exprimer par cette situation impossible leurs stéréotypes de genre. Cette activité (mais il en existe d'autres) permet de pointer les stéréotypes qu'ont les élève (selon moi en les piégeant, aucun élève ne peut avoir la bonne réponse et la réponse « je ne sais pas » n'est à l'école normalement pas la bonne réponse), mais elle pose le problème du hiatus qui existe entre l'abstraction consistant à dire que « les activités ne sont ni des activités de femmes ni des activités d'hommes, tout le monde peut tout faire » et le vécu des élèves qui observent bien que *la plupart du temps*, les mamans font la cuisine quand les pères s'occupent du bricolage. Quand le savoir scolaire est objectivement contredit par l'ensemble de la société, et confirmé uniquement par des exceptions (« ah non, moi chez moi, c'est ma maman qui a réparé mon étagère et mon papa qui fait à manger quand elle va à son cours de gym »), on imagine difficilement comment ce savoir pourrait être véritablement convainquant. La déconstruction des stéréotypes est bien entendue nécessaire, notamment pour donner des armes aux élèves subissant les rappels à l'ordre du genre (« - tu portes du bleu c'est pour les garçons. / - non, les filles peuvent porter les couleurs qu'elles veulent »), mais comporte donc aussi ses difficultés. Quand un problème lié au genre est posé en conseil, l'analyse et la déconstruction des stéréotypes viennent comme des outils pour résoudre un problème ; le sens de ce hiatus, de cette problématisation entre savoir scolaire et réalité sociale change en tant que la problématisation est tirée de l'expérience de l'élève, et non d'un exercice scolaire. Ici, c'est parce de la contradiction entre la réalité sociale et les attentes de Fella que naît la problématisation.

Néanmoins, l'outil ne fait pas tout. Le conseil aurait pu ne pas avoir cette vertu transformatrice, et Fella aurait pu ne pas oser parler de son expérience au conseil ou ne pas la penser comme un problème. Tout d'abord, l'enseignant.e doit garantir un cadre de parole pour tous et toutes, inclusif voire *safer* comme on dit dans les milieux militants. Une attention à ce que certain.e.s élèves ne monopolisent pas la parole quand d'autres au contraire la fuient, est de mise. J'avoue qu'avec une petite douzaine d'élèves, ce n'est pas le point qui me pose le plus de questions et sur lequel j'ai beaucoup à dire, donc je passe rapidement sur cet enjeu. D'autre part, il est important de repenser la posture de l'enseignant.e pendant les conseils. « Il souligne aussi l'importance pour le pédagogue de s'appuyer sur la curiosité naïve de l'élève tout en dépassant les limites et les impasses des pédagogies dites des centres d'intérêt, écrit Irène Pereira à propos du pédagogue Paolo Freire dans son livre *Paolo Freire, pédagogue des opprimé.e.s*. Cette curiosité spontanée des élèves n'est en effet pas vierge, comme le laissent parfois entendre des conceptions pédagogiques qui semblent se référer à un enfant tout droit sorti de l'état de nature ». En effet, les perceptions de l'enfant sont le produit de la société où il/elle

vit et en comporte ainsi les biais, son lot de préjugés et d'invisibilisation. Pour Paolo Freire, ce constat que les perceptions des élèves seules ne sont pas en capacité de produire une réflexion critique définit le rôle du pédagogue et justifie l'entreprise de « conscientisation ». Dans le cas de la plainte de Fella au conseil, ce n'est pas moi qui lui ait proposé de parler de ce problème au conseil ; et on peut dire que cela vient d'un « centre d'intérêt » pour reprendre la formule (mais ici l'intérêt n'est pas ludique ou gratuit, mais matériel et politique). Toutefois, je pense pouvoir faire l'hypothèse que ma posture d'enseignant a participé à produire la perception qu'avait Fella de sa situation comme un problème « scolairement légitime ». En tant qu'enseignant débutant et militant, je tente doucement de prendre en compte les biais au sein de ma propre pratique et de construire au sein de la classe une société égalitaire (tentative complètement vaine bien entendu). Je multiplie ainsi les signaux, notamment sur les questions de genre : féminisation à l'oral (« on écoute celui ou celle qui parle »), affirmation de valeurs au détour d'une conversation (comme lors du trajet à la bibliothèque), attention particulière et explicite à la mixité des activités, aux contenus de la bibliothèque de classe et à la représentation des genres dans les albums... Par ailleurs, par ma posture d'encouragement dans la récréation quand Fella n'arrive pas à intégrer le jeu des garçons, est un gage de mon soutien. Le soutien du maître ou de la maîtresse à l'école n'est pas un soutien neutre : c'est la garanti d'une définition de son propos dans le spectre du scolaire légitime et donc de son écoute par tous et toutes dès lors qu'il est énoncé au moment approprié. La posture enseignante par rapport aux questions de discrimination ne peut donc être neutre ; et doit être active et quotidienne. Il semble vain de vouloir problématiser des situations et des perceptions lors de la séance d'EMC sur l'égalité fille-garçon si ces dernières ne sont pas problématisées par l'institution et ses acteurs.rices au quotidien.

D'autre part, lors du temps du conseil, l'enseignant.e doit savoir sortir de la neutralité associé au rôle de l'enseignant dans un conseil d'élèves. Sur la fiche Eduscol « conseil d'élèves » qui définit le conseil d'élèves (mais il me semble que le rôle du/de la pédagogue Freinet n'est pas si différent), le rôle de l'enseignant consiste surtout à être « garant du cadre » et à faciliter les débats, à « clarifier », à aider « à la problématisation, l'argumentation, la généralisation, la décentration et la conceptualisation ». En d'autres termes, son rôle est de permettre les débats, mais il ne doit pas utiliser son autorité pour les orienter. La fiche précise : « Quand le débat n'avance pas, il suggère des orientations, incite les élèves à être constructifs ». Ainsi, même lorsqu'il intervient dans les débats, l'enseignant « suggère » et « incite », c'est-à-dire qu'il n'est pas censé utiliser son autorité et sa légitimité mais intervenir au même titre que les élèves. Il/elle souffle seulement des pistes de solutions ou de réflexions. Selon moi, dans le débat suscité par le problème de Fella et la thèse de Mamadou (« les filles courent moins vite que les garçons ») ; je ne pouvais pas « suggérer » l'analyse adéquate de la situation (d'ailleurs, avec les CP, il est rare que la « suggestion » du maître ne fasse pas autorité). Ici, le débat a amené un enjeu d'analyse du monde : les garçons courent-ils plus vite que les filles ? Quels outils sont alors mobilisables par les élèves ? :

- Leur perception du monde dont on a déjà vu quel est un produit – souvent sexiste - de la société dans laquelle ils et elles vivent.
- Leur expérience personnelle : « moi, une fois, j'ai couru plus vite que Kylian », mais qui peut difficilement faire autorité parce que suscitant une foule de contre-exemples.
- Les discours parentaux, notamment de ceux et celles les mieux doté.e.s en termes de capital culturel ; et enseigner en éducation prioritaire nous apprend à ne pas compter sur ce type de ressources au risque de n'enseigner que pour la fraction la mieux dotés de la classe.

Pour résumer, les élèves doivent analyser une assertion pour laquelle ils et elles n'ont pas les outils théoriques, et pour laquelle, en tant qu'enseignant.e antisexiste, on ne peut tolérer les approximations (à la fin du conseil, il faut que les élèves soient certains que les inégalités ne se justifient quelconque

faiblesse physique des filles). Quant à la transmission verticale de connaissances, Irène Pereira écrit : « La pédagogie critique entend rendre accessible à tous – de manière simple, mais sans simplification – des théories complexes issues du champ scientifique. [...] [Elle] ne rejette pas la transmission de contenus de savoirs lorsque ceux-ci sont, comme le souligne Peter Mayo, des « connaissances puissantes » qui permettent l'encapacitation des opprimés et leur engagement dans une dynamique de transformation sociale ». Ainsi, si l'on veut que le conseil d'élèves devienne un outil d'émancipation, il semble que les enseignant.e.s doivent aussi s'autoriser à intervenir, non pas seulement comme garant du cadre mais aussi garant de la vérité « scientifique », pour transmettre des savoirs et des concepts, c'est-à-dire des outils d'analyse aux élèves. Lors d'un conseil d'élèves, l'enseignant.e doit être prêt.e à réagir et donc posséder les connaissances théoriques adéquates mais aussi se sentir capable d'une transposition didactique « au pied levé ». Vu la difficulté de l'exercice, on peut imaginer que parfois, il apparaisse important de demander aux élèves le report du débat pour préparer son intervention. J'insiste aussi : si l'on veut que le conseil soit une pratique démocratique authentique, c'est notre rôle en tant qu'enseignant à réfléchir aussi aux ressources qu'ont à leur disposition pour analyser les situations, argumenter et convaincre leurs camarades. Ici, on peut imaginer que Fella a suffisamment de ressources, de légitimité, d'autant qu'elle est épaulée par Anouck et Madeleine, pour imposer sa situation à la classe comme problème légitime. Mais que penser de Eddy (enfant issu de l'immigration récente d'Afrique subsaharienne), Jérémy (enfant des classes populaires « blanches », en situation de handicap) ou encore Naïma, dont les ressources linguistiques et conceptuelles sont très faibles mais les problèmes pas moins légitimes. Il semble important que l'enseignant.e prenne en compte ces questions, comme il les prend en préparant ses séances dans les différentes disciplines, sous peine de condamner ces enfants à voir les problèmes toujours nommer, interpréter et analyser par les élèves les mieux dotés en termes de capitaux culturels. Créer un espace de parole inclusif doit conduire à penser à la répartition de la parole de manière quantitative, mais aussi d'un point de vue qualitatif, en soutenant les élèves en manque d'outils argumentatifs capable de remporter l'adhésion.

Conclusion

Ainsi, faut-il être clair, si « on prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école », notre démocratie est politique, sociale et inclusive. Autrement dit, en tant que garant des apprentissages et de la vie au sein de ma classe, je ne laisserai pas mes CP élire Marine Le Pen au nom de la démocratie. Il importe d'avoir en tête les critiques qu'on peut porter à une démocratie qui ne serait qu'une question de forme, pour construire une démocratie vivante dans la classe. Comment parler de démocratie si le conseil devient le lieu par la prise de parole, d'une prise de pouvoir par les enfants de la bourgeoisie ? L'école serait-elle démocratique si les décisions prises démocratiquement par les élèves interdisent les filles de jouer au ballon ? Il est clair qu'en plus des outils démocratiques habituels dans les pédagogies coopératives, la démocratie à l'école exige de l'enseignant une posture et une attention critique aux inégalités en son sein. Finalement, on pourrait alors rapprocher les conseils d'élèves des « groupe de conscientisation et d'action » de Paulo Freire. « Le groupe de [conscientisation] est un groupe [...] qui se trouve disposé en cercle de manière à favoriser la parole et le dialogue. Les groupes de conscientisation n'ont pas seulement une fonction réflexive, ils élaborent et impulsent également les actions de transformation sociale. [...] Cela correspond au processus de réflexion-action (*praxis*) mis en avant par Paulo Freire » décrit Irène Pereira. L'émergence des questions d'oppression au sein du conseil d'élèves est l'occasion de nous rappeler d'une chose : les pratiques coopératives, même entre jeunes enfants, ne sont pas dénuées de rapport de force dans lesquels les un.e.s ne sont pas outillés des mêmes armes.